

DESENVOL-  
VIMENTO  
HUMANO  
&  
CONTEXTOS  
INTERDIS-  
CIPLINARES



DÉBORA INÁCIA RIBEIRO  
MARILZA TEREZINHA SOARES DE SOUZA

ORGANIZADORAS

Débora Inácia Ribeiro  
Marilza Terezinha Soares de Souza  
Organizadoras

# DESENVOLVIMENTO HUMANO E CONTEXTOS INTERDISCIPLINARES



Taubaté – SP  
2020

## EXPEDIENTE EDITORA

### edUNITAU

Diretora-Presidente: Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

### Conselho Editorial

Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa;

Assessor de Difusão Cultural: Prof. Me Luzimar Goulart Gouvêa;

Coordenador do Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi: Felipe Augusto Souza dos Santos Rio Branco;

Representante da Pró-reitoria de Graduação: Profa. Me. Silvia Regina Ferreira Pompeo Araújo;

Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação: Profa Dra. Cristiane Aparecida de Assis Claro;

Área de Biociências Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira;

Área de Exatas: Prof. Me. Alex Thaumaturgo Dias;

Área de Humanas: Prof. Dr. Moacir José dos Santos.

### Projeto Gráfico

NDG – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté

Coordenação: Alessandro Squarcini

Capa: Karina Resende Dias - ACOM

Colaboração e revisão ortográfica: Prof. Me. Johel Abdallah

Impressão: Eletrônica (E-book)

### Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI Universidade de Taubaté

D451 Desenvolvimento humano e contextos interdisciplinares [recurso eletrônico] / organizado por Débora Inácia Ribeiro , Marilza Terezinha Soares de Souza. Dados eletrônicos. – Taubaté: EdUnitau, 2020.

Formato: PDF

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-86914-38-2

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 2. Educação. 3. Cultura. 4. Política social. I. Ribeiro, Débora Inácia (org.). II. Souza, Marilza Terezinha Soares de (org.). III. Título.

CDD – 370.1

Ficha catalográfica pela Bibliotecária Maria Ap. Lemos de Souza - CRB-8/9087

*Índice para Catálogo sistemático*

Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – 370.1

Educação – 370

Cultura – 306

Política social - 361.301

**Copyright © by Editora da UNITAU, 2020**

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

## **EXPEDIENTE UNITAU**

### **PROGRAMA DE MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes  
REITORA

Prof. Dra. Sheila Cavalca Cortelli  
PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues  
COORDENADORA GERAL

Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala  
COORDENADORA ADJUNTA

Profa. Dra. Débora Inácia Ribeiro e Profa. Dra. Marilza Terezinha Soares de Souza  
ORGANIZAÇÃO

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>PREFÁCIO.....</b>  | <b>16</b>  |
| Rosana Maria Pires Barbato Schwartz   |            |
| <b>1. TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE MULHERES CIENTISTAS EM CARGOS DE CHEFIA.....</b>   | <b>18</b>  |
| Priscilla Sousa Frigi Raimundi<br>Maria Auxiliadora Ávila   |            |
| <b>2. MULHERES NA CARREIRA CIENTÍFICA: REVISÃO DE LITERATURA...35</b>   |            |
| Ludimila Moitinho de Souza<br>Maria Auxiliadora Ávila   |            |
| <b>3. NARRATIVA DE MULHERES ABRIGADAS VÍTIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA.....</b>  | <b>56</b>  |
| Silvia Maria da Silva Lopes<br>Elisa Maria Andrade Brisola  |            |
| <b>4. O QUE É VIVER EM SITUAÇÃO DE RUA? UM ESTUDO COM MORADORES DE RUA DE UM MUNICÍPIO DO VALE DO PARAÍBA PAULISTA.....</b> | <b>78</b>  |
| Maria do Carmo Benedita Duarte<br>Elisa Maria Andrade Brisola<br>André Luiz da Silva<br>Alexandra Magna Rodrigues           |            |
| <b>5. A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NAS RELAÇÕES FAMILIARES, SOB A ÓTICA DE ADOLESCENTES.....</b>                              | <b>96</b>  |
| Flávia Leme de Siqueira<br>Letícia Maria Pinto da Costa<br>Marilza Terezinha Soares de Souza                                |            |
| <b>6. A SIGNIFICAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: UM OLHAR DOS PAIS.....</b>  | <b>117</b> |
| Laís Renó Stábile Costa<br>Marcia Maria Dias Reis Pacheco   |            |
| <b>7. PRESENÇA DOS CONFLITOS NAS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA VIVIDAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....</b>                               | <b>133</b> |
| Vanessa Pinheiro Nassif<br>Maria Aparecida Campos Diniz de Castro<br>Mariana Aranha de Souza                                |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>8. ANÁLISE DOS REFERENCIAIS DA PEDAGOGIA DO ESPORTE EM UM PROGRAMA ESPORTIVO NO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL.....</b>                       | <b>151</b> |
| Renato Campos Pierotti<br>Rachel Duarte Abdala<br>Patrícia Ortiz Monteiro<br>Renato de Sousa Almeida                                       |            |
| <b>9. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E DE FORMAÇÃO DO FISIOTERAPEUTA DOCENTE.....</b>   | <b>171</b> |
| Priscila Santos da Silva Navarenho<br>Maria Angela Boccara de Paula<br>Maria Auxiliadora Ávila   |            |
| <b>10. PSICOLOGIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, FORMAÇÃO E PROFISSÃO.....</b>  | <b>187</b> |
| Kelly Lima Gama Ruchdeschel<br>Marilza Terezinha Soares de Souza<br>Edna Maria Querido de Oliveira Chamon<br>Alexandra Magna Rodrigues     |            |
| <b>11. O PAPEL DOS MUSEUS PARA A PROMOÇÃO DA COMUNICAÇÃO PÚBLICA DA CIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO DO MEMORIAL AEROSPACIAL BRASILEIRO.....</b> | <b>206</b> |
| Fabíola Guimarães Monteiro Lêdo<br>Rachel Duarte Abdala<br>Letícia Maria Pinto da Costa  |            |
| <b>12. SAÚDE E TRABALHO EM INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS.....</b>   | <b>226</b> |
| Daniela Façanha da Silva Oliveira<br>Maria Angela Boccara de Paula   |            |

## AUTORES

### **Alexandra Magna Rodrigues**

Nutricionista pela Universidade Federal de Ouro Preto e especialista, mestra e doutora pela Universidade Federal de São Paulo. É professora Assistente da Universidade de Taubaté – UNITAU. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais e coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento em Nutrição em Saúde Coletiva: Atendimento Ambulatorial do Centro de Educação Alimentar e Terapia Nutricional da UNITAU. É editora-chefe da Revista Ciências Humanas, da UNITAU.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3843228032073245>

### **André Luiz da Silva**

Doutor em Ciências Sociais (2011) e Mestre em Ciências da Religião (2003) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP) (1996). Há mais de 20 anos é professor Assistente III de Sociologia e Antropologia do Instituto Básico de Humanidades da Universidade de Taubaté (UNITAU), atuando em diversos cursos das três áreas do conhecimento. É pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas de Práxis Contemporâneas e docente do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (UNITAU). Professor de Diversidade Humana na Faculdade São Lucas, de Caçapava-SP (FSL). Pesquisador colaborador do Grupo de Estudos de Práticas Culturais Contemporâneas da PUC-SP e do Laboratório de Políticas Culturais e Ambientais do Brasil, LAPCAB da UNISINOS, Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Antropologia Urbana e Sociologia da Cultura. Pesquisa os seguintes temas: conflito simbólico e desenvolvimento, religiosidade, identidade e diversidade cultural, cultura popular, mediação cultural, direitos humanos e políticas públicas sociais e culturais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1130631872986412>

### **Daniela Façanha da Silva Oliveira**

Formação: Administração de Empresas, Mestra em Desenvolvimento Humano Políticas e Práticas Sociais. Professora da ETEC - São José dos Campos, SP.  
<https://orcid.org/0000-0003-2388-1720>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/892718936520>

### **Edna Maria Querido de Oliveira Chamon**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Nogueira da Gama (1991) e em Sciences de L'Education pela Université de Toulouse II (Le Mirail) (1994). Mestre em Sciences de L'Education (1995) e doutora em Psicologia, pela Université de Toulouse II (Le Mirail) (1998). Pós pós-doutorado em Educação na UNICAMP (2003). Atualmente é professora da Universidade Estácio de Sá - UNESA, no Rio de Janeiro. Tem experiência em Educação a Distância (Implementação e Gestão de Cursos e Materiais) e em avaliação institucional e de cursos (SINAES e CEE). Assessora *ad hoc* da FAPESP e do CNPq, da ANPEPP e do JIRS. Membro de corpo editorial e científico de várias revistas nacionais e internacionais. Trabalhou em Projetos Institucionais: PIBID (Capes) (Construção e Implementação) e Projeto Procampo, de 2009 a 2017. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, ministrando aulas e orientando mestrandos. Coordena projeto de pesquisa com fomento do CNPq. Atua nas áreas de pesquisa em Psicologia Social, Educação e Educação do Campo, com ênfase em representação social e identidade profissional. Seus temas de interesse concentram-se nas seguintes áreas: representação social, educação do campo, estresse e coping, qualidade de vida no trabalho, e identidade profissional.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3548150538777632>

### **Elisa Maria Andrade Brisola**

Graduada em Serviço Social pela Universidade do Vale do Paraíba (1984); mestra e doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996 e 2003); professora assistente da Universidade de Taubaté, com pesquisas na área de Assistência Social, Direitos Humanos e relações de gênero. Atua no ensino no curso de Serviço Social e no Mestrado Interdisciplinar "Desenvolvimento Humano: políticas sociais e Formação" da Universidade de Taubaté. Professora do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do UNIS-MG.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1419236134315852>

### **Fabíola Guimarães Monteiro Lêdo**

Mestrado (2018) em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, na Universidade de Taubaté-UNITAU, Pós-graduação em Marketing com Ênfase em Áreas de Competências Gerenciais exigidas pelo Mercado, ESPM/ITA. Pós-graduação em Administração de Marketing e Comércio Exterior, INPG/UNITAU. Extensão Universitária em Defesa Nacional, INPG - IINP\_PPROV, Brasil. Graduação em Publicidade e Propaganda, Universidade de Taubaté, UNITAU. Atividade Atual: Analista em Ciência e Tecnologia Aeroespacial

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3425559763288447>



### **Flávia Leme de Siqueira**

Mestre em desenvolvimento humano pela Universidade de Taubaté – UNITAU, bacharel em direito pela Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP, pós-graduada com MBA executivo internacional em Gestão Estratégica de Pessoas pela Fundação Getúlio Vargas e Universidade de Tampa-EUA, e Master Coaching pelo Instituto Brasileiro de Coaching – IBC. Consultora em Desenvolvimento Humano. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7324479079427081>

### **Kelly Lima Gama Ruchdeschel**

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP-SP, 2011), especialista em gestão de pessoas (FAAP,2016), Coach (Personal & Professional Coach e Leader as Coach) pela Sociedade Brasileira de Coaching (SCB, 2016) e Mestre em Desenvolvimento Humano (UNITAU-SP). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6328900592918675>

### **Laís Renó Stáble Costa**

Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2010), especialista em PSICOLOGIA CLÍNICA JUNGUIANA, pela Universidade Salesiana - UNISAL (2012), e mestra em Desenvolvimento Humano: Formação, Política e Práticas Sociais (2019) - Universidade de Taubaté - UNITAU. Tem experiência na área da Psicologia, com ênfase em psicologia Clínica. Atua principalmente em atendimento clínico individual, casal e família, desenvolvimento infantil e relação escola-família. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8986966560452994>

### **Letícia Maria Pinto da Costa**

Formação em Comunicação Social, Leticia Maria é graduada e pós-graduada pela UNITAU (Universidade de Taubaté). Tem Mestrado e Doutorado na mesma área pela UMESP (Universidade Metodista de São Paulo), tendo sido bolsista da CAPES no período 2000 -2002. Atua no ensino superior desde 1999, nos cursos de Jornalismo, Publicidade & Propaganda e Relações Públicas da UNITAU. Faz parte do corpo docente permanente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano pela mesma instituição. Coordena também o curso de pós-graduação em Marketing Político da UNITAU e é docente dos cursos de pós-graduação da FAAP (Fundação Armando Álvares Penteado). Atualmente, é Pró-reitora de Extensão da UNITAU, estando à frente da coordenação de cerca de 40 projetos voltados à comunidade nas áreas da Comunicação, Cultura, Direitos Humanos & Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia & Produção e Trabalho.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4695006923451264>

**Ludimila Moitinho de Souza**

Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Analista em Ciência e Tecnologia da área de Recursos Humanos do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7709763331234058>

**Marcia Maria Dias Reis Pacheco**

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1992), mestra em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002), e doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade de Taubaté, lotada no Departamento de Pedagogia, concursada na disciplina Didática com atuação na graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, Didática do Ensino Superior e Psicologia da Educação. Atua como Supervisor de Ensino pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Compõe o corpo permanente de docentes do curso de Mestrado Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais. Suas Áreas de Pesquisa são: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Políticas Públicas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1903921170309432>

**Maria Angela Boccara de Paula**

Graduação em Enfermagem pela Universidade de São Paulo - EEUSP (1986), especialização em Saúde Pública - Universidade de Taubaté -UNITAU (1998) e Enfermagem em Estomaterapia - EEUSP (1993), Mestre e Doutor em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo - EEUSP (2000; 2008). Professor Assistente Doutor do Departamento de Enfermagem e Nutrição da Universidade de Taubaté. Coordenador do Curso de Especialização (*Lato-Sensu*) de Enfermagem em Estomaterapia da Universidade de Taubaté. Coordenador Adjunto e Docente do Programa de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano (*Stricto Sensu*) da Universidade de Taubaté. Membro Titular da Associação Brasileira de Estomaterapia: estomias, feridas e incontinências SOBEST (TiSOBEST).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7997542868354575>

### **Maria Aparecida Campos Diniz de Castro**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1983), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995), doutorado (2000) e Pós-doutorado em Educação: Psicologia da Educação (2004-2006) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente atua como: pesquisadora e coordenadora de projetos de pesquisa financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional CAPES e PIBID; professora dos cursos de pós-graduação em diversas áreas com a disciplina Didática e Metodologia do Ensino Superior e Psicologia da Educação e do Desenvolvimento e Programas de Formação Continuada numa parceria da Universidade com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. É docente do Programa de Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Humano e Mestrado Profissional em Educação, ambos pela UNITAU; e coordena curso de graduação na Faculdade Dehoniana. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Educacional e Formação Continuada, especialista nos seguintes temas: Desenvolvimento humano, aprendizagem e cognição do adulto, formação profissional docente, constituição dos saberes pedagógicos, gestão escolar e resiliência.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5223748005583046>

### **Maria Auxiliadora Ávila**

Estágio de Pós-doutorado no Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC/CCHS), Madri, Espanha (2010). Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004), Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999) e graduada em Serviço Social pela Universidade de Taubaté (1974). Como assistente social, atuou nas áreas da assistência social, educação e saúde. Como docente, foi professora e chefe do Departamento de Serviço Social da Universidade de Taubaté (UNITAU). É professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado Profissional em Educação) e do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano da UNITAU. É professora no Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS). Como coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Desenvolvimento Humano, Envelhecimento e Gênero, desenvolve pesquisas sobre envelhecimento (desenvolvimento) vital e profissional na perspectiva de gênero.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1121250347999409>

### **Maria do Carmo Benedita Duarte**

Graduada em Administração pela Universidade Paulista - UNIP (2007), especialista pela UNICEB- COC, em - Licitações e Contratos Administrativos (2013) e mestra em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté. Atualmente é administradora na Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1925664757185655>

### **Mariana Aranha de Souza**

Doutora e Mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pedagoga pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher. Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Professora do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade - GEPI - PUC/SP.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1486008243996275>

### **Marilza Terezinha Soares de Souza**

Graduada em Psicologia pela Faculdade Salesiana de Filosofia Ciências e Letras de Lorena (1979), Mestrado em Saúde Mental pela Universidade Estadual de Campinas (1998), Doutorado em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) com Doutorado Sandwich pelo Chicago Center for Family Health-USA. Pós-Doutorado em Psicologia Clínica (USF-Campinas), com treinamento no Centro de Investigação em Processos de Mudança em Psicoterapia (UMINHO-Portugal). Professora aposentada do Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté. Tem experiência em pesquisa na área de Psicologia, com ênfase em: pesquisa quantitativa e qualitativa, família, resiliência psicológica, mudanças no processo psicoterápico e desenvolvimento humano. É especialista em Análise Transacional e em Terapia Familiar pelo Chicago Center for Family Health -USA. Atua como psicoterapeuta desde 1980. Atualmente trabalha com Psicoterapia de Casais e Famílias e como Professora do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano e do Curso de Especialização em Terapia e Orientação Familiar da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9856131214260028>

### **Patricia Ortiz Monteiro**

Doutora em Ciências Ambientais (UNITAU). Especialista em Gestão Ambiental (USP). Especialista em Turismo e Meio Ambiente (SENAC/CEATEL). Especialista em Planejamento e Manejo de Unidades de Conservação (CATIE/Costa Rica). Engenheira Agrônoma. Atualmente é Professora Doutora vinculada ao Departamento de Gestão e Negócios (GEN) e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano (PPGEDH) da Universidade de Taubaté. É docente de disciplinas dos cursos de graduação na modalidade a distância nas áreas de Gestão de Negócios e de Gestão de Recursos Naturais. Foi Coordenadora do Polo de Apoio Presencial de Ubatuba da EAD-UNITAU (2009-2012). Assumiu a Coordenação Geral do Programa de Educação a Distância da UNITAU, em 2012. É atualmente Diretora Executiva da Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços da UNITAU (EPTS).

Trabalha há 19 anos com Educação Superior e há 10 anos com Educação a Distância. Apresenta experiência em implementação e gestão de programas, projetos, cursos e materiais didáticos. Tem experiência de 19 anos em consultorias e de 14 anos em projetos socioambientais. Participa de organizações não governamentais sócio-ambientalistas desde 1987. Participa de grupos de pesquisa, entre eles o Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação a Distância e o GT de Representações Sociais da ANPEPP.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8048616778601408>

### **Priscila Santos da Silva Navarenho**

Fisioterapeuta graduada pela Faculdade de Pindamonhangaba (FAPI - 2008). Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté (UNITAU - 2019) e especialista em Fisioterapia Dermato-Funcional pela Universidade Gama Filho (UGF - 2010). Possui aperfeiçoamento Profissional Continuado – PROAC, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - 2010) - Departamento de Biociências e Diagnóstico Bucal - Setor: Farmacologia e pós-graduação em Docência no Ensino Superior pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC SP - 2012).

Atividade atual: Professora do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC Guaratinguetá e do Centro Universitário Teresa D'Ávila - UNIFATEA Lorena. Faz parte do Núcleo de Estudos sobre Desenvolvimento Humano, Identidade e Gênero da Universidade de Taubaté (NEDEGH/UNITAU). Responsável técnica pela capacitação docente em Eletroterapia (2014) e em Técnicas Avançadas de Peelings (2016) do SENAC São Paulo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9948647030108616>

### **Priscilla Sousa Frigi Raimundi**

Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté. Pós-graduada *Lato Sensu* em Gestão Estratégica da Ciência e Tecnologia em Institutos Públicos de Pesquisa, pela Fundação Getúlio Vargas, e em Gestão Empresarial pela Universidade do Vale do Paraíba. Graduada em Secretariado Executivo pela Universidade do Vale do Paraíba. Atua como Analista em Ciência e Tecnologia no Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais desde 2005. Tem experiência na área docente, como Professora Universitária da Universidade do Vale do Paraíba, no período 2001 - 2008. Ocupa atualmente o cargo de Analista em Ciência e Tecnologia no Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE, na cidade de São José dos Campos/SP.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7557208722527238>.

### **Rachel Duarte Abdala**

Mestre (2003) e Doutora (2013) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente do Curso de História da Universidade de Taubaté. Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) da Universidade de São Paulo. Coordenadora do subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) na Universidade de Taubaté. Coordenadora adjunta e docente permanente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU. Coordena os Projetos de Extensão Universitária: Educação Patrimonial e A cultura que vale: conhecendo e preservando a história, a memória e o patrimônio do vale do Paraíba. Desenvolve projetos em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Pesquisadora Assistente no Projeto Temático FAPESP: “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7509632267221512>

### **Renato Campos Pierotti**

Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, pela Universidade de Taubaté (2019). Graduado em Educação Física pela Universidade de Taubaté (2004). Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade de Taubaté (2006) e em Educação Especial pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba - SP (2009). Graduado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - SP (2010). Atualmente, professor de Educação Física Escolar e professor de esportes no Ensino Integral da Rede Municipal de Taubaté-SP.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4665332797152433>

### **Renato de Sousa Almeida**

Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995), mestre em Neurociências e Comportamento pela Universidade de São Paulo (2000) e doutor em Neurociências e Comportamento pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é professor assistente doutor da Escola Superior de Cruzeiro, professor assistente doutor da Universidade de Taubaté e professor no Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em neurofisiologia e fisiologia do exercício, atuando principalmente nos seguintes temas: neurotransmissão, fisiologia do exercício, atividade física e saúde no envelhecimento.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6264844507254263>

### **Silvia Maria da Silva Lopes**

Graduada em Serviço Social pela Universidade do Vale do Paraíba (2001). Especialista em Terapia de Família, pela Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro (2005), e em Gestão Integrada de Meio Ambiente, Segurança e Saúde no Trabalho, pelo Centro Universitário SENAC, São Paulo (2010). Mestra em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (2019). Doutoranda em educação pela Universidade Cidade de São Paulo (2019). Cursando Pedagogia na Universidade Cruzeiro do Sul (2019). Foi supervisora acadêmica na Universidade do Tocantins (2012) e coordenadora no Projeto de Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos da SMESP, pela Universidade Cruzeiro do Sul, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2012). Tem experiência como Assistente Social em empresas no segmento de petróleo e gás, em instituições sem fins lucrativos e em instituições financeiras.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1068680152584446>

### **Vanessa Pinheiro Nassif**

Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais e Pedagoga pela Universidade de Taubaté. Integrante do GEPEN (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) da UNESP/UNICAMP. Formadora de educadores (professores, gestores, pais) no âmbito dos cuidados com as relações interpessoais no ambiente escolar e a promoção da autonomia moral das crianças e jovens. Idealizadora do projeto Criando filhos criativamente. Mediadora de Rodas de conversa para pais com propósito de criar espaço de diálogo sobre as relações entre pais e filhos. Consultora da Convivere mais, com foco na formação de pais e educadores.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/139593046449522>

## PREFÁCIO

Profa. Dra. Rosana Maria Pires Barbatto Schwartz<sup>1</sup>

Esta obra focaliza trajetórias humanas “a quem o tempo muito ensinou”, a conquistar espaços no mundo produtivo, a amar a vida, a não desistir, a recomeçar, a acreditar nos sonhos, a enfrentar desafios nos territórios familiares e escolares, a buscar novas possibilidades frente as novas tecnologias, esportes e lutar contra todas as formas de violências enraizadas.

Com o desejo muito próprio de cada pesquisador em estabelecer pontes e interseções entre passado e presente o livro “**Desenvolvimento humano e contextos interdisciplinares**” revela trajetórias incansáveis e meticulosas, de quem escreve, na constituição e reconstituição de mosaicos temáticos e procedimentos teóricos-metodológicos.

Assume pela perspectiva da história cultural, formas críticas interdisciplinares e inovadoras sobre as múltiplas experiências humanas e ações políticas cotidianas.

Restaura caminhos individuais e coletivos, estratégias de luta, exercícios de participação, múltiplos olhares, arranjos e rearranjos, mentalidades, recompondo apagamentos e interpretações dentro da historiografia.

Versa sobre temáticas que afloram alguns dramas da humanidade, sob múltiplas perspectivas: trajetórias femininas, pontualmente, sobre a visibilidade nas ciências, carreira científica e posicionamentos efetivos em cargos de chefia no mundo do trabalho produtivo; relações familiares e escolares, sob a ótica dos adolescentes, questões de saúde e comportamentais e permanências socioculturais enraizadas, provenientes do patriarcalismo, como a violência doméstica. A cultura do mal-estar civilizatório, que se traduz no feminicídio e em outras práticas de violência e negação dos direitos humanos persiste nas duas primeiras décadas do século XXI. A desconstrução da violência contra a mulher é uma das promessas desse século. Intelectuais dos séculos XIX e XX deram

---

<sup>1</sup> Doutora em História, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Pesquisadora da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do Núcleo de Estudos de História da Cultura, Sociedades e Mídias da UPM. Professora visitante na Alanus University of Arts and Social Sciences - Alemanha.



prioridade os direitos civis, econômicos, culturais e religiosos, em síntese, à organização social, mas, no início do século XXI, essas temáticas ganharam força. Vivencia-se a necessidade de problematizar as pessoas que foram silenciados na e pela história, como as mulheres, crianças, adolescentes, negros e despossuídos, moradores de rua, entre outros.

Os autores desta obra trazem à tona olhares descolonizadores sobre instituições de ensino, família, avanços femininos associados ao trabalho no espaço público, resistências à manutenção da tradicional divisão das tarefas entre gêneros, mentalidades, tecnologias, esportes e instituições de ensino.

Os capítulos, cada um, carregado do olhar de quem escreveu, oferecem luzes para compreendermos, por meio, de uma perspectiva da humanização, relações humanas passadas e contemporâneas. Os pesquisadores instigam o leitor a pensar no não dito, no não escrito, em aspectos psicológicos, históricos da formação docente, na importância da memória e saúde das instituições financeiras pela ótica de Enrique Dussel, que propõem o escutar das vozes dos não privilegiados pela história.

A obra apresenta conhecedores dos seus ofícios, escritores, que desvelaram segredos encobertos por evidências inexploradas e silêncios impostos. Contribuições significativas para revelar relações e tensões cotidianas. Ilumina experiências políticas, recobra-se personagens, remonta-se cenários, recompõem-se práticas, discursos, atuações e gestos, que descobrem o inesperado e trazem à tona o que até então estava submerso (ocultado) nas relações/tensões da contemporaneidade.

O texto proporciona uma leitura envolvente, fundamentada na extensa investigação e na erudição dos escritores, que usaram das suas sensibilidades de pesquisadores e narradores para compartilhar suas pesquisas com o leitor.

Boa leitura!

# 1 TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE MULHERES CIENTISTAS EM CARGOS DE CHEFIA

Priscilla Sousa Frigi Raimundi  
Maria Auxiliadora Ávila

## Introdução

Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) compõem uma área de trabalho interdisciplinar que “procura compreender os fenômenos científico-tecnológicos em sua relação com o contexto social”. Entre as áreas temáticas está a relação entre a ciência e gênero, ou seja, a participação das mulheres nas atividades científicas. (SANTOS; ICHIKAWA, 2004: 03).

A discussão sobre a participação das mulheres está presente na produção científica, e a importância do trabalho delas nesse contexto ganha crescente reconhecimento.

Como servidora pública e mulher, uma das autoras deste capítulo atua na área de gestão em uma instituição pública de pesquisa em Ciência e Tecnologia desde 2005, dando suporte à gerência do principal centro decisório. Nessa função, atualmente auxilia uma cientista ocupante de um cargo de chefia considerado de alto nível na escala hierárquica institucional. Essa experiência, que lhe possibilitou acompanhar o cotidiano dessa profissional, estimulou seu interesse pela compreensão das trajetórias de mulheres cientistas que atingiram cargos de chefia na área da Ciência e Tecnologia.

Instigavam-na, entre outras questões: quais seriam suas dificuldades em atuar em uma área predominantemente masculina? Quais acontecimentos influenciaram suas decisões ao longo do percurso profissional? Questões de gênero interferiram em sua ascensão a postos de maior responsabilidade?

Para Lombardi (2017), a função pública parece ser mais atrativa às mulheres, pois sua forma de seleção e os planos de carreira são similares para ambos os sexos. Contudo, segundo essa autora, a função pública não fornece as mesmas oportunidades ao público masculino e feminino, no que diz respeito à hierarquia profissional.

A questão igualitária na entrada na área pública por meio de concursos é fato, mas durante sua própria trajetória profissional a pesquisadora observou que

o acesso a níveis superiores na hierarquia institucional era em sua maioria realizado por homens.

Haveria, então, uma desigualdade de gênero na ascensão a cargos de chefia? Ou seriam diferenças numéricas devido ao fato de o público feminino ser bem menor que o masculino? Se as oportunidades de entrada na carreira científica no setor público são iguais para ambos os sexos, porque autoras como Lombardi (2017), Bruschini (2000), Velho (2006), Hayashi (2016), Leta (2003) indicam que as mulheres ainda precisam provar suas capacidades e demonstrá-las com mais afinco que os homens, para conquistar postos mais elevados e de confiança?

Esses questionamentos mostram a importância de se conhecer os percursos profissionais das cientistas que ocupavam ou haviam ocupado postos elevados na hierarquia institucional. Nesse sentido, a pesquisa biográfico-narrativa aqui relatada se apresentava como adequada opção metodológica, no sentido de possibilitar a compreensão dos sentidos que os indivíduos atribuem às suas próprias experiências.

Para Clandinin e Connely (2011), os pesquisadores narrativos têm interesse em pesquisar questões relacionadas às suas próprias histórias e dão forma aos acontecimentos apreendidos nas narrativas. Embora pertencente à área das Ciências Sociais Aplicadas e Humanas, a convivência com cientistas das áreas das Ciências Exatas e da Terra e Engenharias levaram uma das autoras deste capítulo a mergulharem suas narrativas e conhecer os medos, dificuldades, expectativas, frustrações e conquistas daquelas profissionais, até que atingissem cargos de chefia.

O conhecimento de histórias de sucesso de cientistas auxilia na compreensão de que é possível equilibrar o trabalho científico com as atividades da vida pessoal e social.

## **Narrativas e Experiências**

Para estudar as experiências e acontecimentos críticos que ocorreram no desenvolvimento das trajetórias profissionais de mulheres cientistas, optou-se pelo método biográfico-narrativo, de abordagem qualitativa, que permitiu conhecer os sentidos atribuídos por elas quanto à ascensão a cargos de chefia na área da ciência e tecnologia, ainda um ambiente tipicamente masculino.

Para a pesquisa biográfico-narrativa, também denominada pesquisa biográfica, é importante o processo de contar a própria história, que remete às questões relacionadas com a experiência, pois sua característica principal é compreender a interpretação que os indivíduos fazem dos acontecimentos que vivem e que os afetam, transformando-os. Num movimento de ir e vir, de viver e contar, do reviver e recontar as histórias que formam a vida dos sujeitos, a narrativa se dá numa dimensão tanto individual como social, pois as histórias narradas são vividas em um determinado tempo e espaço, em um determinado contexto.

O método biográfico-narrativo mostra-se como fonte de ampliação dos conhecimentos, possibilitando, a partir das narrativas, construir um saber por meio da análise e significação da fala dos sujeitos (BOLÍVAR, 2002). Souza (2008) afirma que, na abordagem biográfica, o sujeito produz conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, por meio da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes.

Nessa perspectiva metodológica, buscou-se estudar as mulheres cientistas e, por meio de suas narrativas, conhecer suas trajetórias profissionais e analisar os acontecimentos marcantes em suas vidas, denominados incidentes críticos.

A opção pela pesquisa biográfico-narrativa deve-se ao fato de, por um lado, permitir ao pesquisador conhecer o significado do vivido (experiência) e, por outro, possibilitar ao pesquisado a oportunidade de refletir sobre sua trajetória profissional (BOLÍVAR, 2002).

Para Bolívar (2002), o modelo dialógico é o mais apropriado nas histórias de vida profissional, pois exige responsabilidade e envolvimento entre pesquisador e sujeito da pesquisa, com o objetivo de promover empatia, visando construir um relato compartilhado.

Na concepção de Delory-Momberger (2016), a pesquisa biográfica analisa conjuntamente processos individuais e sociais característicos da criação e do desenvolvimento socioindividual como formas de apropriação e de configuração biográfica. O saber do singular, ao qual tende a pesquisa biográfica, só pode ser construído em um processo dialógico em que haja interação entre os pesquisadores e os investigados.

Cada cientista tem uma trajetória ímpar, composta por fatores pessoais e profissionais. Os percursos percorridos pelas mulheres participantes da pesquisa foram singulares, mas convergem em muitos pontos comuns.

As narrativas retratam, não apenas a sequência e cronologia dos fatos, mas também os sentimentos que permeiam as diferentes fases dos trajetos, possibilitando ao pesquisador uma imersão na história do pesquisado. À medida que um sujeito passa a narrar sua trajetória, passa também a refletir sobre ela, e a utilização da abordagem biográfica permite ao pesquisado vivenciar um processo de autoconhecimento (ALVES, 2015).

Para Bolívar (2002: 138), “[...] não há outra forma de representar a vida a não ser através das narrativas”, pois o significado que os profissionais dão à sua carreira e ciclo de vida pode ser compreendido por meio da investigação narrativa.

Segundo Cochran (1997), o uso da narrativa pode ser entendido como um paradigma para a pesquisa de trajetórias, visto que a história reflete a realidade humana e que, para compreendê-la, é preciso identificar padrões e sínteses, ou seja, é necessário descobrir as conexões entre ideias e fatos. Para o autor, isso é possível por meio da compreensão do “narrar”, que consiste na organização e encadeamento simbólico de elementos, fatos, episódios, acontecimentos, etc.

A fala que o sujeito tem sobre si permite ao outro entrar em sua vida, realizando-se, assim, uma “[...] relação mais direta com a dimensão temporal da experiência e do agir humano” (DELORY-MOMBERGER, 2015, p. 136).

Essas considerações permitem afirmar que as narrativas sobre os percursos profissionais possibilitam compreender a trajetória do indivíduo considerando o seu passado, presente e perspectivas futuras. Nesse movimento, torna-se possível identificar os incidentes críticos, caracterizados pelos anseios, medos, dificuldades, aspirações e realizações presentes na vivência dos acontecimentos. Esses incidentes inspiram escolhas, definem rumos e, por vezes, determinam retrocessos.

### **Trajetórias e Incidentes Críticos**

A trajetória de um indivíduo é constituída pelas dimensões pessoal e profissional, traduzidas em acontecimentos que, vivenciados no âmbito social e

histórico, podem desencadear processos de mudança e transformação (BOLÍVAR, 2002).

Conhecer a trajetória de uma pessoa implica considerar os caminhos trilhados e os acontecimentos vividos ao longo do tempo nas dimensões pessoais e profissionais, que não se separam, mas se complementam e influenciam a construção de carreiras. Implica, também, compreender o sujeito como reflexo de suas experiências passadas (NÓVOA, 2000).

Para Huberman (1995), são os entrevistados que identificam os acontecimentos sociais, os contextos ou períodos que exerceram certa influência em suas vidas pessoais e profissionais. A reflexão e a análise, realizadas pelo próprio sujeito sobre o seu relato identificam as situações que podem ser consideradas como incidentes críticos, com referências positivas ou negativas.

Segundo Bolívar (2002), os incidentes críticos desempenham importante papel na evolução e na identidade profissional, visto que podem ser fatos pessoais que estabelecem a identidade, acontecimentos marcantes que determinam mudanças e resultados que reafirmam uma parte da identidade original e afastam outra. “Os incidentes críticos fazem com que o indivíduo reconheça em si mesmo as coisas que antes lhe escapavam” (BOLIVAR, p. 62) O processo de identificação dos incidentes críticos se dá por meio da memória, pois quando o entrevistado narra a sua história ele volta ao passado atribuindo sentido aos acontecimentos vivenciados e que foram marcantes em suas trajetórias. São marcas deixadas que fizeram o sujeito tomar outros rumos em suas vidas, fortalecendo ou redirecionando os caminhos a serem trilhados. Só é possível essa identificação após os fatos terem ocorrido. Além disso, Sá e Almeida (2004) afirmam que a relevância dos incidentes críticos só pode ser atribuída pelos próprios sujeitos.

Os incidentes críticos são importantes porque evidenciam acontecimentos marcantes em determinados períodos da trajetória profissional, podendo ser positivos ou negativos. Os incidentes críticos podem ser considerados momentos “[...] altamente energéticos que tem enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados” (WOODS, 1993, *apud* ALMEIDA, 2009, p.187).

Os incidentes críticos podem, também, ser singulares ou comuns. Dessa forma, o modo de análise narrativa (e nele a identificação dos incidentes críticos),

considerado por Bolívar (2002) como *sintagmático*, é caracterizado por expressar a experiência humana, transformadora, por meio de uma sequência de acontecimentos conforme seus tempos e espaços. Assim, é importante para pesquisas que buscam conhecer os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos eventos por eles vivenciados.

## **Instrumentos**

Para a coleta dos dados biográficos foram realizadas entrevistas reflexivas, semidirigidas e em profundidade. Para Szymanski (2004), as entrevistas reflexivas têm sido muito utilizadas em pesquisas qualitativas, sendo uma solução encontrada para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado.

Para Lüdke e André (1986), dentre os modelos de entrevistas a semidirigida é a que mais aproxima o entrevistador do entrevistado, ocorrendo um momento de interação entre as partes. A utilização desse instrumento permite a captação imediata e corrente das informações, a possibilidade de correções, esclarecimentos, e a garantia de maior eficácia do conteúdo.

Szymanski (2004: 11) “[...] pressupõe o estabelecimento de uma condição de reflexividade e uma maior aproximação entre entrevistador e entrevistado”. Ao considerar a questão da relação social, verifica-se a importância da interação face a face como experiência humana, no espaço relacional do conversar, do interagir. Essa interação influencia a informação obtida nesse contexto de informalidade.

Ainda para Szymanski (2004), no decorrer da entrevista o pesquisador precisa observar, tanto o que é manifestado claramente pela narrativa do participante, como também o que subjaz em seu discurso, registrando os pontos que o deixam incomodado ou que lhe provocam alguma reação. As emoções e o comportamento podem ser considerados uma comunicação não verbal de extrema importância na análise das narrativas e na identificação dos incidentes críticos.

As entrevistas reflexivas e em profundidade foram realizadas para compreensão e identificação das características singulares e comuns do grupo formado pelas mulheres cientistas. Por seu formato aberto, garantindo a

liberdade para a narrativa, foi possível conhecer os acontecimentos marcantes que compõem as suas trajetórias profissionais e o caminho percorrido até sua chegada a cargos de chefia.

A primeira entrevista teve início por meio de uma pergunta desencadeadora e foi orientada por um roteiro norteador. Os dados narrativos, coletados foram transcritos e organizados de forma esquemática e cronologicamente por meio de um instrumento denominado biograma.

Sá e Almeida (2004, p. 185) explicam que:

A realização das entrevistas biográficas, por sua própria dinâmica e objetivos (conhecer vidas - ou parte delas - mediante as inter-relações entre entrevistador e entrevistado) produz um volume extenso de dados que passam a constituir um complicador para a devolutiva aos sujeitos entrevistados. As pessoas, ao conceder entrevistas, nem sempre dispõem de tempo para ler o vasto material produzido. Da mesma forma, o pesquisador trabalha sob a pressão dos limites de tempo impostos pelas instituições financiadoras das pesquisas, necessitando de instrumentos que facilitem o retorno aos sujeitos e também a análise dos dados. Um recurso que tem se mostrado facilitador para a organização dos dados e para sua devolutiva é o biograma.

Os biogramas constituem, ao mesmo tempo, um instrumento para organização dos dados narrativos e um recurso para a análise compartilhada (dialógica) desses dados, característica essa própria do método biográfico-narrativo. Esse compartilhamento ocorreu durante a segunda entrevista, quando foi apresentada a cada cientista a primeira versão de seu biograma. Além disso, após essa segunda entrevista foi elaborada a segunda e última versão do biograma, que possibilitou conhecer as singularidades de cada trajetória. A sobreposição dos biogramas possibilitou o conhecimento dos aspectos comuns presentes nas diversas trajetórias profissionais.

## **Resultados e Discussão**

As narrativas das cientistas sobre as suas trajetórias profissionais são interpretações sobre momentos vividos e sobre suas memórias de experiências individuais e coletivas. São destacadas aqui singularidades e pontos comuns marcantes na vida dessas profissionais. Nessa perspectiva, a análise dos dados foi realizada considerando-se as experiências vivenciadas pelas cientistas e os



incidentes críticos que marcaram momentos de mudanças, de rupturas, de desconstrução e de reorganização.

Foram escolhidos nomes fictícios para designar as cientistas, com o intuito de preservação de suas identidades: Vênus, Mercúrio, Marte e Netuno. As Tecnologistas receberam os codinomes Terra, Urano, Saturno e Júpiter.

Sá (2004, p. 85) ressalta que

Contar a própria história a alguém desconhecido - em nome da ciência - mesmo sendo o sujeito um pesquisador, representa um gesto de generosidade. Atribuir-lhes um código é uma forma de retribuição à confiança depositada na condução do trabalho.

Todas elas ocuparam cargos de chefia em diferentes períodos na instituição objeto de estudo e, além disso, essas mulheres cientistas eram também mães, esposas e filhas.

Verificou-se que 7 das 8 entrevistadas têm formação em nível de graduação na área das Ciências Exatas e da Terra e nas Engenharias, e que uma tem formação na área das Ciências Biológicas. O mestrado e o doutorado foram também realizados na área de Exatas e da Terra e nas Engenharias. Apenas uma cientista realizou pós-doutorado. Todas elas eram docentes e atuavam como pesquisadoras, com publicações em nível nacional e internacional. As que ocuparam cargos de chefia relataram que essa condição interferiu na produtividade científica. A busca contínua de aperfeiçoamento também foi enfatizada em suas trajetórias.

Destaque-se, aqui, que três das cientistas são Bolsistas Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, condição que evidencia o reconhecimento às suas contribuições para o conhecimento científico. Durante os processos formativos, algumas das cientistas tiveram a oportunidade de estudar, trabalhar e vivenciar culturas diferentes em outros países, o que se tornou um diferencial no desenvolvimento de suas carreiras. A experiência adquirida no exterior pela maioria das entrevistadas favoreceu seu fortalecimento e atuação em áreas ligadas à ciência e à pesquisa.

No processo de escolha profissional, Mercúrio e Marte optaram pela Matemática, por influência de seus parceiros, à época, apesar de terem desejado atuar em outras áreas. Já Vênus cursou magistério por influência familiar, como

garantia de emprego no futuro; no entanto, ao mudar de cidade com a família, descobriu a Física. Netuno trabalhava em banco, mas sempre quis fazer pesquisa e já se interessava pela Astronomia. Mercúrio estava casada, com filho pequeno, quando acompanhou seu marido ao exterior, onde ele fez doutorado. Saturno espelhou-se no pai, que era das Ciências Exatas e professor. Urano queria fazer Arquitetura, mas, por morar em uma cidade pequena, seu pai não permitiu sua saída para estudar. Então, optou pela área das Engenharias. Terra optou pela Ciência da Computação, pois seu maior desafio era mostrar ao pai que era capaz, que ele não iria se desapontar em nada por ter tido uma filha mulher em vez de um filho homem, que era o seu desejo. Apenas Júpiter não mencionou detalhes a respeito de sua escolha, limitando-se a manifestar seu gosto pela área das Ciências Biológicas.

Todas as cientistas demonstraram afinidade com a área das Ciências Exatas e da Terra. Ainda muito jovens, com uma média de idade entre 17 e 23 anos, ingressaram na graduação em área predominantemente masculina. Alguns acontecimentos comuns que relataram podem ser destacados aqui, em referência ao seu período de formação: Vênus casou-se, teve professores motivadores e entrou na iniciação científica. Netuno focou na área da pesquisa, inserindo-se também na iniciação científica; Marte casou-se e teve sua primeira filha; Mercúrio já estava casada e com um filho pequeno e cursou estudou fora do País.

O interesse pela pesquisa surgiu no momento em que optaram pela continuidade dos estudos por meio do mestrado. Nesse período, ficou nítida a questão pessoal como incidente crítico vivido por essas cientistas: o casamento e a maternidade. Apenas Júpiter não se enquadra nos perfis das demais, que vivem essa fase de forma paradigmática.

O Mestrado foi considerado como uma sequência natural da graduação para todas elas, pois na área das Exatas a continuação dos estudos se faz necessária para inserção na pesquisa. Muitas delas já seguiram para o doutorado após o término do mestrado. Mercúrio continuou seus estudos com bolsa no exterior em nível de mestrado, o seu casamento terminou e ela adoeceu. Marte foi acompanhar o então marido em um novo trabalho em uma instituição pública de pesquisa, e para não ficar em casa entrou no mestrado na mesma instituição e engravidou de sua segunda filha. Já Vênus foi fazer o

mestrado junto com o marido na mesma instituição, foi contratada para trabalhar e engravidou da primeira filha. No período entre o mestrado e o doutorado teve mais duas filhas. Netuno casou-se nesse período e emendou mestrado e doutorado.

Urano encontrou dificuldades por ser mulher, quando optou por fazer seu mestrado em uma instituição da Aeronáutica na área de engenharia. Foi a primeira mulher a fazer pós-graduação nessa Instituição, à época. Conheceu o Instituto Público de Pesquisa na área da Ciência e Tecnologia e iniciou sua vida profissional lá, quando recebeu convite para trabalhar em sua área de interesse, com apoio para continuar seus estudos. Nessa fase, casou-se e engravidou de sua primeira filha. Defendeu o mestrado grávida de sete meses. Terra pensava em atuar na parte de projetos de desenvolvimento de *software* para computação científica. Então, decidiu pelo mestrado e o iniciou na mesma universidade em que se graduou. Logo surgiu a oportunidade de contratação em um Instituto Público de Pesquisa na área da Ciência e Tecnologia. Mudou o mestrado e iniciou sua vida profissional. Conheceu o marido, e terminou o mestrado quando estava grávida do primeiro filho. Saturno passou por momentos similares, pois também fez o Mestrado em Computação Aplicada em uma Instituição Pública de Pesquisa na área da Ciência e Tecnologia. Casou-se e engravidou do seu primeiro filho nesse período. Júpiter tentou o Mestrado uma vez em um Instituto Público de Pesquisa na Área da Ciência e Tecnologia, mas não conseguiu levá-lo a termo. Trabalhou em sua área de interesse e se preparou para tentar novamente o mestrado, na área de Exatas.

Outro ponto de destaque nessas trajetórias foi a questão profissional, o início das carreiras e os empecilhos encontrados pelas questões de gênero. Mercúrio retornou do Exterior à procura de uma oportunidade no mercado de trabalho, mas deparou-se com preconceito: ao pedir emprego em uma Faculdade de Engenharia, recebeu uma negativa, pelo fato de ser mulher. Superou esse obstáculo e conquistou seu espaço. Recebeu então uma proposta de emprego em um Instituto Público de Pesquisa na área da Ciência e Tecnologia, onde atua até hoje. Marte foi contratada na mesma instituição após o mestrado, pois fora uma aluna de destaque. Vênus iniciou suas atividades profissionais na área de pesquisa quando ainda era recém-graduada, e completou 45 anos de trabalho dedicados à mesma instituição. Netuno foi

aprovada em concurso público na mesma organização e engravidou de seu primeiro filho.

Urano e Terra, ao cursarem seus mestrados já foram inseridas no quadro funcional da mesma Instituição, conseguindo ajustar os estudos e o trabalho. Saturno iniciou sua carreira na academia e Júpiter conseguiu atuar em áreas correlatas à Instituição onde cursou seu mestrado.

Ampliando seu panorama profissional, Terra afastou-se do País para acompanhar o marido no exterior, engravidou novamente, teve sua filha e dedicou-se à maternidade. Conseguiu uma experiência internacional como Pesquisadora Visitante em um Instituto de Tecnologia na Suécia. Quando retornou ao Brasil, teve outra experiência marcante em sua carreira: trabalhou com a Agência Espacial Americana no Projeto da Estação Espacial Internacional. Tornou-se docente no curso de pós-graduação na área de Engenharia na mesma Instituição na qual atua.

Para Saturno ocorreram outros acontecimentos marcantes. Após o mestrado, engravidou novamente e atuou na área acadêmica por quase 10 anos. Em 2009 foi aprovado em concurso público promovido pela mesma Instituição Pública de Pesquisa em que estudou.

Essas mulheres não pararam por aí, continuaram buscando novos conhecimentos e oportunidades. Alcançaram um nível acadêmico que poucas mulheres conseguem conquistar, o doutorado.

No doutorado as coisas tornaram-se mais complexas.

Para Vênus foi um período de tensão, devido à necessidade de conciliação entre maternidade, trabalho e estudos. Teve uma crise pessoal e pensou em desistir, e nesse momento o apoio do marido foi fundamental.

Marte terminou o casamento, teve dificuldades com os orientadores e foi cursar o doutorado sanduíche no Exterior. Deixou as filhas com os pais por um ano e meio. Sentiu seu trabalho valorizado fora do país.

Mercúrio foi para o Exterior novamente, mas seu filho não quis acompanhá-la e ficou com o pai.

Quando iniciou o Doutorado em Computação Aplicada no Instituto onde atua, Netuno já tinha sua segunda filha. Ela teve a chance de fazer o doutorado sanduíche na Universidade da Califórnia, em Santa Bárbara - EUA. Aproveitou o ensejo e mudou-se temporariamente do país com sua família e uma babá. Em

seu relato, Urano explica a importância dessa vivência cultural e intelectual em sua carreira. Terminou o doutorado no Brasil com um novo orientador, de outra instituição, pois a experiência adquirida no Exterior fez com que alterasse sua pesquisa.

Terra, por sua vez, após o *know-how* adquirido ao trabalhar com a Agência Espacial Americana no Projeto da Estação Espacial Internacional e ter um projeto premiado e reconhecido pelos pares, realizado junto à Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP, pode realizar o doutorado. Sua aproximação às atividades científicas, leituras e publicações tornou o caminho natural para a continuidade dos estudos acadêmicos.

Saturno deu seguimento aos estudos, inserindo-se no programa de Doutorado em Computação Aplicada na mesma Instituição e continuou atuando fortemente na área acadêmica.

Júpiter considera incidentes críticos que vivenciou nesse período como desafios enfrentados e superados com determinação e força. Fez doutorado em Geociências e Meio Ambiente, porque essa área oferecia oportunidade de emprego. Fez o doutorado e atuava na área acadêmica, dando aula em curso de Pós-graduação em uma Universidade localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. Enfrentou dificuldades e desdobrou-se para conciliar doutorado e docência. Quando estava no meio do doutorado, foi aprovada em um concurso público na Instituição em que cursara seu mestrado. Teve dificuldades para conciliar o doutorado com o novo emprego, em outra região do País. Defendeu sua tese em maio de 2009, quando já estava morando na região Norte. Em agosto de 2009, teve que se isolar durante um mês, para ter tempo de terminar seu doutorado e tomar posse de seu cargo público. Trocava o dia pela noite para poder trabalhar, engordou, teve que se ausentar de sua família, mas seu esforço foi recompensado.

Novos desafios surgiram na vida dessas mulheres: os cargos de chefia. Cada uma encontrou a gestão de uma forma, por escolha de seus pares, por convite de diretores ou mesmo pelo envolvimento com questões institucionais, como a coordenação de cursos de pós-graduação.

Inegavelmente, o sexo feminino está presente na ciência brasileira, com maior força em certos campos do conhecimento. Por outro lado, a proporção das mulheres em postos de maior prestígio não reflete sua significativa possibilidade

de contribuição. No entanto, a tendência de maior inserção das mulheres é clara, inclusive em posições de destaque. A ciência, por milênios, foi dominada pelos homens, mas atualmente saber utilizar o grande banco de talentos que se coloca à disposição do país, tanto de homens quanto de mulheres, significa fortalecer o potencial competitivo da comunidade nacional. (HAYASHI *et al.*, 2007).

Mercúrio foi a pioneira na ocupação de um cargo de responsabilidade na Instituição onde atua. Foi chefe de Divisão, coordenadora de área, Secretária Nacional Adjunta em Brasília, é a Vice-presidente do Painel Intergovernamental de Pesquisas Climáticas e candidata à Direção do Instituto. Sua carreira foi direcionada para a área de Relações Internacionais.

Marte foi presidente do Conselho do Curso de Pós-graduação e coordenadora acadêmica de curso da sua área de atuação. Tornou-se chefe substituta e posteriormente chefe. Foi também coordenadora substituta da área que abriga alguns laboratórios associados de pesquisa e chefe de gabinete por dois mandatos, um deles ainda em vigor.

Marte gosta da experiência na área de gestão.

Vênus tornou-se Coordenadora Acadêmica de um curso em sua área de atuação. Foi presidente da Comissão de Ética da Instituição. Foi eleita chefe de uma Divisão, e era a única mulher do setor. Depois foi indicada para ser Coordenadora da área. Nunca buscou cargos de chefia; eles foram acontecendo de forma natural.

Netuno foi eleita por seus pares para chefiar uma divisão e coordenar um curso de pós-graduação, tendo desistido dessa coordenação devido à doença de seu pai. Sentiu não ter saído do País para fazer um pós-doutorado, e considera isso um ponto negativo em sua carreira.

Urano ocupou o cargo de chefia de uma divisão e depois se tornou coordenadora de área. Para se tornar chefe de qualquer área em uma instituição pública, é necessário passar por um Comitê de Busca, composto por profissionais especialistas na referida área. Esse comitê elabora uma lista tríplice, que é levada à autoridade máxima da instituição para escolha da chefia. Urano fez parte de uma lista tríplice em que era a única mulher, e foi a escolhida. Provou sua capacidade de gerir uma Coordenação em que havia predomínio masculino. Para ela, o esforço da mulher em cargos de responsabilidade e tomada de decisões é muito maior do que o esforço de um homem no poder.

Para Terra, o percurso foi seguindo para a conquista de uma posição na área de atuação que sempre almejou. Primeiramente, foi coordenadora substituta de uma grande área, depois membro do Conselho Técnico Científico da Instituição e, em seguida, tornou-se coordenadora da área pretendida. Após 31 anos de carreira, explica que o cargo alcançado foi o início de uma grande realização como profissional e de experiência na área de gestão. Sente-se realizada com o cargo de chefia/coordenação que ocupa, pretendendo dar continuidade aos trabalhos e projetos com competência, responsabilidade, alcançando sucesso em benefício da sociedade.

Saturno, com 17 anos de atuação na Instituição, alcançou um cargo de chefia com esforço e dedicação. Sentiu o seu trabalho valorizado e se diz preparada para assumir maiores responsabilidades. Está constantemente motivada, não que seja por incentivo da instituição, mas porque é de sua própria natureza. Gosta dos desafios impostos pelo cargo e o desempenha com foco e eficiência.

A história de Júpiter não é tão diferente da de Saturno, que também com 17 anos de carreira ocupou o cargo de chefe substituta de uma área em uma unidade da instituição na região Norte do País logo que assumiu seu cargo público. Devido ao fato de haver poucos servidores na unidade em que atuava, a sobrecarga foi fator de estresse físico e emocional. Colaborou para essa condição a necessidade de adaptar-se ao trabalho e à cidade onde passou a morar, pois havia grande diferença de comportamento. Assumiu o cargo de chefia da unidade regional com apoio de terapia, mas com empenho e competência.

Os incidentes críticos comuns identificados nas trajetórias dessas profissionais foram suas escolhas em uma área ainda considerada masculina. Destaca-se, ainda, o casamento e a maternidade, que fizeram parte do caminho percorrido por quase todas e que, apesar das dificuldades de se conciliar a pesquisa com as responsabilidades pessoais e domésticas, não as fizeram desistir. Ao longo desse percurso, todas conquistaram a confiança de seus pares e tornaram-se chefes. Atuaram e dedicaram-se ao trabalho praticamente na mesma instituição e sentem-se orgulhosas e realizadas profissionalmente.

Os caminhos trilhados por essas mulheres foram similares. O reconhecimento pelo desempenho e trabalhos desenvolvidos na instituição por

pelo menos 20 anos levaram-nas a ocupar cargos de grande responsabilidade, pois atuaram como chefes ou coordenadoras de grandes áreas institucionais.

Constatou-se que cargos de responsabilidade assumidos por mulheres em espaços masculinos ainda são minoria no contexto institucional. Sua dificuldade na atuação em grandes áreas, com muitos subordinados, está na necessidade de que apresentem provas constantes de suas capacidades intelectuais e de liderança. A superação de desafios e a conquista de reconhecimento em suas áreas de atuação são as formas encontradas por essas cientistas de continuarem na luta, enfrentando obstáculos diários em benefício da ciência e da pesquisa brasileira, fortalecendo a participação feminina pouco a pouco no âmbito científico.

## **Conclusão**

Poder conhecer um pouco mais a fundo a história de vida profissional de mulheres atuantes na área das Ciências Exatas e da Terra e também das Engenharias faz pensar que, apesar das dificuldades e preconceitos enfrentados em suas trajetórias, alguns comportamentos machistas são considerados naturais devido ao fato de a sociedade brasileira ser patriarcal. Mesmo com os avanços tecnológicos e comportamentais, há fortes estigmas de um passado não tão distante que está vivo no cotidiano profissional.

Ao delinear o perfil das mulheres pesquisadas, observou-se que elas têm vínculo com a ciência desde a fase da escolha da graduação e da definição do caminho profissional a ser percorrido. Observou-se, também, a influência da família e da maternidade, a produtividade científica e os cargos de chefia ocupados por elas na instituição objeto de estudo. As cientistas relataram que, na Instituição, a questão de gênero não interfere na ascensão feminina a cargos de maior responsabilidade, visto que as oportunidades surgem para aqueles que estão preparados para assumir os encargos da área gerencial com competência e conhecimento. As cientistas narraram que não tiveram dificuldades em trilhar seus caminhos rumo às chefias, mantendo suas posições pessoais e conciliando as múltiplas tarefas que desempenham de forma equilibrada e efetiva.

Desse modo, viver a ciência e praticá-la torna-se prazeroso, o que deve servir de exemplo às mulheres de todas as idades que desconhecem esse caminho de descobertas. Mesmo as que estão à frente de altos postos se



permitem vivenciar novas experiências e adquirem conhecimentos em áreas que complementam as que escolheram em suas formações acadêmicas.

A integração do masculino com o feminino possibilita ganhos para a Instituição e permite uma troca de saberes em busca da melhoria coletiva do trabalho desempenhado e para respostas à sociedade, por meio de produtos e serviços oferecidos com qualidade.

Por se tratar de estudo um tanto inovador, é necessário um aprofundamento ainda maior e mais abrangente quanto à questão do gênero na ciência. Acredita-se que a realização da pesquisa aqui relatada poderá contribuir para gerar discussões e reflexões sobre a temática, e também para divulgar o método biográfico-narrativo como metodologia científica que possibilita conhecer as histórias de vida, por meio de uma análise aprofundada das narrativas de forma dialógica e da identificação dos fatos que marcaram os percursos pessoais e profissionais dos sujeitos entrevistados.

## Referências

- ALMEIDA, L. R. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. *Educação & Linguagem*, v. 12, n. 19, p. 181-200, jan./jun. 2009.
- ALVES, J. S.S. (2015): *Gestores Escolares: Incidentes Críticos nas Trajetórias Profissionais*. 231p. (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais). Taubaté, UNITAU.
- BOLÍVAR, A. (Org.) (2002): *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC, 2002.
- BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado no dia 30 de abril de 2017 em: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- CLANDININ, D. J, CONNELLY, F. MICHAEL (2011): *Pesquisa Narrativa, Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores – ILEEL/UFU. Editora da Universidade Federal de Uberlândia – UDUFU. Uberlândia, 250 p.
- COCHRAN-SMITH, M. (1997). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19, 2003, p. 5-28.
- .RAMOS, L. M., BENDASSOLLI, P. F. (2013): Trajetórias de Carreira: Narrativas dos Profissionais de Recursos Humanos. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 4 - n. 2, pp. 61-74, jul./dez.
- DELORY-MOMBERGER, C. A (2016): Pesquisa Biográfica ou a Construção Compartilhada de um Saber do Singular. Tradução do Francês por MOURA, E. N.M Departamento de Letras/UFMT – Doutoranda PPGE/UFMT. *Revista*

*Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, pp. 133-147, jan./abr.

DUBAR, C. (2005): A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005. In RAMOS, L. M., BENDASSOLLI, P. F. (2013): "Trajetórias de Carreira: Narrativas dos Profissionais de Recursos Humanos. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 4 - n. 2, p. 61-74, jul./dez.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. (2007): Participação Feminina em C&T. *TransInformação*, Campinas, 19(2):169-187, maio/ago.

HUBERMAN, M. (1995): O ciclo de vida profissional dos professores. In NOVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

LOMBARDI, M. R. (2017): O Teto de Vidro na França: o setor público é mais igualitário que o setor privado? *Cadernos de Pesquisa*, v.47, nº 163 p, 148-167, jan/março 2017. Fundação Carlos Chagas, São Paulo Trimestral.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, A. (Org.). (*Vida de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000, p.11-30.

SÁ, M. A. A. S. *Trajetórias docentes: avanços, recuos e desvios na vida profissional de professores engenheiros*". 233p. Tese - Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SÁ, M. A. A. S, ALMEIDA, L. R. (2004). Devolutiva de entrevistas: O biograma na pesquisa em educação. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 19, 2. Sem.

SANTOS, L. W; ICHIKAWA, E. Y. CTS e a participação pública na ciência. In: SANTOS, L. W.; et al., *Ciência, Tecnologia e Sociedade – o desafio da interação*. 2. ed, revista e ampliada. Londrina: IAPAR, 2004, p. 239-272.

SOUZA, E. C. (2008): (Auto) Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, São Cristóvão, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez.

SZYMANSKI, H. (Org.) *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

## 2 MULHERES NA CARREIRA CIENTÍFICA: REVISÃO DE LITERATURA

Ludimila Moitinho de Souza  
Maria Auxiliadora Ávila

### Introdução

O 1º Prêmio para Mulheres Brasileiras em Química e Ciências Relacionadas, realizado em setembro de 2018 pela FAPESP, com o objetivo de promover a igualdade de gênero nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática no Brasil, foi uma das recentes iniciativas que deram visibilidade ao tema “Mulheres nas Ciências Exatas”. Vanderlan Bolzani, professora titular do Instituto de Química da Unesp e vice-presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) da gestão 2015-2017, relatou, durante a cerimônia de entrega do Prêmio, que, de acordo com a pesquisa *Women in Science* da Unesco, as mulheres ainda são minoria na ciência, representando apenas 28% dos cientistas no mundo. Segundo Bolzani (CNPq, 2018, s/p), “[...] no Brasil, essa porcentagem é maior, mas, conforme os cargos e a liderança vão crescendo, a participação feminina diminui”.

Tal diferença também é percebida nos dados referentes à concessão de bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ) do CNPq. Dos 707 bolsistas, apenas 209 são mulheres, ou seja, 29,6%. Já nas bolsas nível 2, 34% dos 415 bolsistas são mulheres, e a situação muda muito nas bolsas de categoria mais elevada, como a de nível 1A. Nelas, apenas 11,1% dos 63 bolsistas são mulheres (FAPESP, 2018).

Outra iniciativa de destaque foi a apresentação do Programa de TV produzido pela FAPESP em parceria com o jornal Folha de São Paulo, exibido no dia 1º de agosto de 2018, que teve como tema “Mulheres na Ciência”. Participaram desse debate: a socióloga Alice Rangel de Paiva Abreu, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e diretora do *GenderInSITE* (*Gender in science, innovation, technology and engineering*); a física Márcia Cristina Bernardes Barbosa, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ganhadora do Prêmio L’Oreal e Unesco de Mulheres nas Ciências Físicas e do Prêmio Claudia em Ciência, ambos em 2013; e, a química

Vanderlan Bolzani, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), à época, vice-presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e ganhadora do prêmio *Distinguished Women in Science Chemistry and Chemical Engineering, American Chemical Society (USA)* e *International Union of Pure and Applied Chemistry (IUPAC)* (FAPESP, 2018).

Os depoimentos foram reveladores da experiência individual dessas cientistas e da importância de se discutir a diversidade entre as carreiras das mulheres e dos homens nas ciências. A discussão sobre maternidade, por exemplo, revelou seu impacto nas trajetórias das carreiras femininas e, segundo Márcia Barbosa, deveria ser objeto de atenção no que se refere à avaliação da produtividade em pesquisa.

A preocupação com a equidade de gênero também está na agenda de organismos que se dedicam ao desenvolvimento das nações, como exemplo, os Objetivos do Milênio, definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Dentre eles, destacam-se: o Objetivo 5, “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”, que se desdobra em 6 metas, das quais é possível observar, em especial, os itens 5.5 - “Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública”, e 5.b - “Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres”. Esses objetivos evidenciam a necessidade de se avançar em relação à participação das mulheres em todos os níveis de produção de conhecimento e de tomadas de decisões (ONU, 2019).

Assim, considerando a atualidade do tema, pretende-se contribuir para a discussão sobre a inserção feminina nas ciências exatas no Brasil, em especial na carreira científica, território ainda marcado pela presença masculina.

### **Ciência, Tecnologia, Sociedade e Gênero**

Seja qual for a corrente filosófica ou a definição que se dá à ciência, afirma-se que o conhecimento científico está em constante processo de evolução. A pesquisa pura, aquela que não objetiva aplicação prática, e a pesquisa aplicada, aquela destinada a objetivos práticos, contribuem para a construção dos saberes universais da ciência.

Quanto à tecnologia, “[...] poderia ser considerada como o conjunto de procedimentos que permitem a aplicação dos conhecimentos próprios das ciências naturais na produção industrial” (BAZZO; LINSINGEN; PEREIRA, 2003, p. 39). Para esses autores, a técnica estaria relacionada a procedimentos, habilidades, artefatos, desenvolvimentos sem ajuda do conhecimento científico, e a tecnologia estaria relacionada a sistemas desenvolvidos, considerando-se o conhecimento científico.

Assim, é possível considerar o conceito de tecnologia advindo da pesquisa aplicada. Tal observação é considerada tradicional por alguns autores sob a lógica do positivismo, ou seja, não se poderia dizer que existe uma determinada tecnologia sem a fundamentação de uma teoria científica (BAZZO; LINSINGEN; PEREIRA, 2003, p. 41).

Enquanto a ciência preocupa-se em saber como as coisas acontecem, a tecnologia se materializa na maneira de fazer as coisas, por via do conhecimento científico dos processos e meios próprios; é a ciência do processo técnico para o emprego do saber. Daí, normalmente, a ciência ser indutora da tecnologia (PEREIRA-DINIZ, 2011, p. 22).

No Brasil, a ciência e a tecnologia apresentaram avanços nos últimos 50 anos, como os estudos sobre o sequenciamento do genoma, a participação brasileira nas telecomunicações, a fabricação de satélites, as pesquisas de neurociência, as pesquisas de astrofísica. Estes são alguns exemplos da atuação brasileira no progresso da Ciência.

Ciência e tecnologia foram formalizadas após a promulgação do Decreto nº 70.553, de 1972, em decorrência de discussões sobre a política nacional de Ciência e Tecnologia no Brasil (OLIVEIRA, 2013). Daí em diante, as ações para amadurecimento da ciência e da tecnologia nacionais dessas áreas ficaram evidenciadas pela criação dos ministérios, órgãos setoriais e secretarias de ciência e tecnologia, constituídos no Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT), pelo Decreto nº 75.225, de 15 de janeiro de 1975, e, principalmente, pela criação, em 1985, do Ministério da Ciência e Tecnologia, hoje denominado Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC, 2018).

A partir daí, ciência e tecnologia expandiram as contribuições de serviços públicos relevantes para a sociedade, embora o seu papel em países

emergentes ou em desenvolvimento, como o Brasil, ainda seja considerado indefinido e marcado por tensões. Por outro lado, em países desenvolvidos esse direcionamento está mais claro e com produtos e serviços fundamentais para a sociedade (WEIGEL, 2014).

Outro marco histórico para a ciência e para a tecnologia foi a criação das agências de fomento, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 1951, e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em 1960, além da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948. Estas são expressões do impulso que a ciência e a tecnologia tomaram no país na segunda metade do século XX (CNPq 2019; FAPESP, 2019; SBPC, 2019).

A criação das agências de fomento possibilitou aumento expressivo de capacitação dos recursos humanos, além de melhorias relacionadas à infraestrutura para o trabalho científico em universidades e institutos de pesquisa. Assim, o número de publicações passou, de 2000, em 1981, para mais de 30 mil, em 2008 (CHAVES, 2011).

Ao longo do tempo, e fruto do engajamento do país na área tecnológica, os avanços da ciência foram significativos, assim como os novos desafios que passaram a somar-se às antigas demandas, como exemplos: os avanços dos instrumentos de comunicação e informação; a exploração sustentável da biodiversidade; as mudanças climáticas globais; a poluição atmosférica e as contaminações industriais do solo urbano; e, os novos organismos transgênicos (SILVA; MELO, 2001).

A partir desses novos desafios, Furlan Junior (2015) buscou debater o recente cenário da inovação tecnológica no Brasil, propondo uma reflexão a respeito das características e limites da política de ciência e tecnologia de viés inovacionista e discutindo seus impactos no que diz respeito à efetividade da geração de inovações na estrutura econômica brasileira. Concluiu que o percentual do financiamento em P&D com recursos próprios de empresas privadas diminuiu, quando comparado aos de 2001 e 2008, ao passo que o financiamento advindo de recursos públicos aumentou, o que, segundo o autor, poderia justificar a falta de inovações no Brasil no período selecionado.

Nesse sentido, Gomes e Kovalski (2017) discutiram o cenário das políticas de ciência e tecnologia e o processo de transferência de tecnologia no

âmbito da relação universidade-indústria-governo como um mecanismo para expandir o ambiente inovativo, ou seja, na relação dessa tríade estaria a construção de inovações significativas para a sociedade. Para os autores, o governo tem papel importante na abrangência da política de ciência e tecnologia. Estaria aí o contraponto em relação à pesquisa de Furlan Junior (2015), no sentido de que, além de financiamento governamental, deve haver uma política de C&T bem definida, para que se dê conta dos diversos atores envolvidos no processo de inovação tecnológica.

Embora os avanços científicos e tecnológicos tragam benefícios inegáveis às sociedades, os contrapontos advindos da degradação ambiental e da associação do desenvolvimento científico e tecnológico às guerras originaram, no Brasil e no mundo, a partir do movimento capitalista, em meados do século XX, o sentimento de que o desenvolvimento tecnológico não estava caminhando linearmente ao desenvolvimento do bem-estar social (AULER; BAZZO, 2001).

Um olhar mais crítico para a temática Ciência e Tecnologia potencializou as discussões inerentes à Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) ainda na década de 60, dando ao tema um caráter mais político.

Nessa direção, a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), fundada em 1949, volta-se para a promoção da Ciência e Tecnologia em seus estados-membros, entre eles o Brasil, de forma equitativa (OEI, 2019). A preocupação com o contexto social ultrapassa o limite acadêmico e transforma-se em assuntos de interesse de toda a sociedade, pois a Ciência e a Tecnologia, vistas de um ponto de vista linear, poderiam causar uma sucessão de desastres, o que reafirma a necessidade de revisão das políticas científicas e tecnológicas, em favor da sociedade (BAZZO; LINSINGEN; PEREIRA, 2003).

Assim, no final dos anos 60 e início dos anos 70 surgem os estudos denominados Ciência, Tecnologia e Sociedade, quando se buscava uma compreensão conjunta da tríade CT&S. “Os estudos CTS buscam compreender a dimensão social da ciência e da tecnologia, tanto do ponto de vista de seus antecedentes sociais como de suas consequências sociais ambientais” (BAZZO; LINSINGEN; PEREIRA, 2003. p. 125). Há, portanto, preocupação ética e cultural quanto às consequências desse modelo CTS, que considera, não somente a lógica do desenvolvimento justificado pela promoção de avanços científicos e

tecnológicos, mas também outros elementos próprios das sociedades, como cultura, moral, religião, etc.

Trazer a discussão de CTS para as pautas, não só acadêmicas como também políticas e sociais, torna-se fundamental para o desenvolvimento da sociedade de forma igualitária, justa e sustentável. Nessa perspectiva, a discussão sobre CTS é feita em diversas abordagens, dentre elas a denominada Ciência, Tecnologia e Gênero, que discute a temática mulheres cientistas como uma tentativa de aproximar a sociedade dos conhecimentos científicos produzido pelas mulheres, que antes pareciam distantes de ser alcançados (GARCIA; SEDEÑO, 2002).

Os estudos de gênero e ciência no Brasil apresentam-se ainda como incipientes e dispersos, mas com produções que procuram, em diversas vertentes – históricas, sociológicas, culturais, etc. –, compreender os empecilhos para maior participação feminina nos mais diversos campos (LIMA; BRAGA; TAVARES, 2015).

Alinhado à Secretaria de Políticas para as Mulheres, em 2014 o IBGE elaborou um estudo sobre estatísticas de gênero com base no Censo demográfico 2010. O estudo intitulado “Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil” objetivou fortalecer o debate e reforçar a importância de se manter uma agenda pública permanente, para colocar a igualdade de gênero como um dos eixos estruturantes da formulação de políticas públicas no País (IBGE, 2018).

Segundo o IBGE, no Brasil, em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas). Esses dados confirmam as vertentes históricas e culturais da atribuição de alguns papéis femininos que seguem com tarefas por elas praticadas mesmo após transformações sociais, como o aumento da participação feminina no mercado de trabalho e sua inserção nas universidades, no último quarto de século. Nas atividades científicas, a questão de gênero tem despertado interesse da sociedade, no sentido de compreender a dicotomia entre papéis masculinos e femininos na história da ciência (MELO; LASTRES; MARQUES, 2004).

Embora nas décadas de 70 e 80 os movimentos feministas tenham despertado a atenção para questões de raça e gênero em diversas esferas da



sociedade e influenciado a crescente inserção das mulheres em cursos Universitários e no mercado de trabalho, esse crescimento ainda não se reflete na participação delas em áreas como Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I).

Historicamente, as mulheres sempre estiveram engajadas em atividades científicas, não com igualdade de reconhecimento, mas como grandes heroínas, às quais foram atribuídos grandes feitos, ou como invisíveis, mesmo que tenham realizado alguma contribuição (LIMA; BRAGA; TAVARES, 2015).

Em seu livro “O feminismo: mudou a ciência?”, Schiebinger (2001) analisa questões de gênero e modos de fazer ciência e conclui que o acesso restrito das mulheres à carreira científica decorre especialmente de razões como a estruturação social em torno do poder e interesses masculinos, da cisão entre a esfera pública - dirigida essencialmente pelos homens - e a esfera privada - atribuída às mulheres – e, por fim, da dissociação do senso comum do saber científico. Ainda segundo a autora:

[...] a ciência moderna é um produto de centenas de anos de exclusão das mulheres, o processo de trazer mulheres para a ciência exigiu, e vai continuar a exigir, profundas mudanças estruturais na cultura, métodos e conteúdo da ciência (SCHIENBINGER, 2001, p. 37).

Esse contexto é ainda mais emblemático quando se trata da participação das mulheres nas ciências exatas e da terra, e de modo especial nas engenharias.

### **Mulheres nas Ciências Exatas e nas Engenharias**

Bruschini (2007) abordou a questão de trabalho e gênero no Brasil, apresentando dados que demonstraram o crescimento da presença feminina no mercado de trabalho brasileiro, destacando áreas como a da educação e a da saúde, além de citar ocupações e profissões nas quais as mulheres e as trabalhadoras tiveram considerável progresso nas últimas décadas do século XX. A autora destaca as transformações que favoreceram o cenário de inserção feminina no mercado de trabalho nos dez anos anteriores ao estudo: a queda na taxa de fecundidade, que desencadeou redução no tamanho das famílias, aumento da expectativa de vida das mulheres e crescimento de arranjos familiares chefiados por mulheres.

Paralelamente às mudanças ocorridas, a relação da mulher com o trabalho, em geral, não deixou de implicar uma conciliação entre o trabalho e a família. Tal fato acarreta sobrecarga para as mulheres que optaram por atuar em qualquer campo profissional (BRUSCHINI, 2007).

Também é interessante destacar que, em dez anos, o cenário da pesquisa apresentada por Bruschini, em relação à pesquisa do IBGE de 2016, revelou que o percentual de mulheres que trabalham em tempo parcial de até 30 horas é de 28,2%, e que o percentual de homens nessa condição é de 14,1%. Ou seja, a questão da carga horária reduzida parece ser um fator que possibilita às mulheres a conciliação do trabalho remunerado com as tarefas domésticas (IBGE, 2018).

Assim, os entendimentos ao longo do tempo colocam as mulheres em profissões que refletem a cultura do cuidado, historicamente atribuído a elas, ou as obrigam a buscar mecanismos que permitam conciliações entre os dois papéis – profissional e pessoal.

Desse modo, o trabalho e o gênero no âmbito histórico-cultural das sociedades apontam segregações em algumas profissões ditas masculinas, como é o caso da engenharia, que ainda “[...] continua a ser vista como uma área reservada aos machos” (SARAIVA, 2008, p. 49).

Ainda sobre esta questão da desigualdade entre a relação de trabalho e gênero, Hirata (2018, p. 17) observa:

O índice da desigualdade está na segregação horizontal e vertical: as mulheres não têm acesso às mesmas profissões que os homens, estão limitadas a um número restrito de atividades, tanto na França quanto no Brasil e têm poucas perspectivas de promoção (o fenômeno do *glass ceiling*, o teto de vidro) e a polarização do emprego feminino.

Não obstante, ainda que seja possível notar que as trabalhadoras estão progredindo em cargos de responsabilidade, sua presença ainda é tímida, no topo da hierarquia. Nessa perspectiva, um dos indicadores que o IBGE acompanha para atender aos objetivos da agenda 2030 refere-se à participação das mulheres nos cargos gerenciais públicos e privados.

Em 2016, os dados demonstraram que, no Brasil, 60,9% dos cargos gerenciais eram ocupados por homens, e 39,1%, pelas mulheres. Outro dado importante é relacionado à faixa etária: a ocupação de cargos gerenciais por

mulheres em idade avançada não ocorre na mesma proporção que a dos homens dessa mesma faixa.

Márcia Cristina Bernardes Barbosa, física, professora universitária e pesquisadora de gênero, ao ser questionada sobre como percebe a participação das mulheres nas ciências no Brasil, ponderou:

[...] Já somos maioria no doutorado e no mestrado. Já estamos taco a taco com os homens nas publicações. No entanto, ainda não vemos mulheres na liderança, dirigindo grandes laboratórios, tendo voz e vez nas pesquisas. Nas áreas de exata não temos mulheres nem na base quem dirá no topo (BARBOSA, 2017, p. 96).

A definição do fenômeno “teto de vidro”, que limita a promoção profissional das mulheres em postos de maior responsabilidade é uma comparação metafórica às barreiras transparentes que impedem as mulheres de alcançar posições mais altas, ainda que tenham capacidade pessoal e profissional para isso. Uma das hipóteses que influenciam esse processo baseia-se em fatores externos (estrutura e cultura organizacional, crenças estereotipadas) e internos (traços da personalidade, eficácia diretiva) (SARRIÓ *et al.*, 2002).

Dessa forma, embora se mantenha o padrão de dificuldade para ascensão a postos mais elevados por mulheres em diversos campos da Ciência, a participação delas no campo de Ciências Exatas continua permeada por questões culturais e históricas referentes ao papel da mulher na sociedade.

Mas, e a presença da mulher na ciência?

Observa-se, no dicionário, que a palavra “cientista” tem dois significados: indivíduo que se dedica à ciência e especialista numa ciência (CIENTISTA, 2020).

O que esses significados do termo levam a pensar?

“Cientista” é a designação dada a qualquer indivíduo que se dedica à ciência de forma especializada. Dessa forma, tal definição não faz distinção de gênero, e tanto mulheres quanto os homens têm capacidades plenas para utilizar o método científico nas mais diversas áreas do conhecimento.

No âmbito da nomenclatura da profissão de cientista, embora haja projeto de Lei do Senado, sob o nº 212, de 2015, de autoria do Senador Acir Gurgacz (PDT/RO), formalmente a profissão de cientista não é regulamentada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2015).

Interessa, entretanto, entender como a história tornou invisível a participação das mulheres na ciência.

Seguindo tal preceito, a designação “mulheres cientistas” seria para as mulheres que são adeptas à ciência ou que utilizam o método científico como artefato para a descoberta de novos saberes.

Em contrapartida, ao longo da história da humanidade, e desde o surgimento do método científico, nos séculos XVII e XVIII, há poucos nomes femininos com representatividade científica. Tal constatação está mais relacionada ao contexto histórico-cultural da época do que à capacidade que as mulheres tinham de produzir (CARVALHO; CASAGRANDE, 2011), e confirma-se como uma questão atual.

Partindo da construção histórica da mulher na ciência, até o início do século XX a ciência era um espaço culturalmente definido como impróprio para as mulheres. Entretanto, muitas delas contrariaram tal definição e se tornaram “mulheres cientistas”, a exemplo de Marie Curie que, embora tenha recebido o Prêmio Nobel de Física, em 1903, e o segundo Prêmio Nobel em Química, em 1911, perdeu o direito de ingressar na Academia de Ciências da França por ter uma possível ascendência judia, por ser estrangeira e por ser mulher (SILVA; RIBEIRO, 2014). Esse fato é indício de que a questão da presença da figura feminina na ciência era considerada um tabu.

A esse respeito, no cenário internacional dois estudos destacam-se pela preocupação com a temática “mulheres da ciência”. Alinhadas com a UNESCO e com seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, as publicações *She Figures*<sup>2</sup>, de 2018, e *Caminos al éxito*<sup>3</sup>, de 2019, apresentam resultados atuais de estudos que objetivam apresentar a evolução feminina na ciência.

Na publicação de 2018, a *She Figures* apresentou dados que constataram que o número de mulheres empregadas como cientistas e engenheiras cresceu, em média, 2,9% ao ano, entre 2013 e 2017. Além disso, o número de mulheres com educação superior empregadas como profissionais ou técnicas também cresceu no mesmo período, em média, 2,2% ao ano.

---

<sup>2</sup>*She Figures* é uma publicação da União Europeia que, desde 2003, apresenta resultados numéricos da participação feminina em campos da ciência na Europa.

<sup>3</sup>*Caminos al Éxito* é uma publicação da *GenderInSITE* - iniciativa internacional para promover o papel das mulheres na ciência, inovação, tecnologia e engenharia.

Em contrapartida, o estudo da *GenderInSITE* intitulado *Caminos al éxito*, WALDMAN (2019) ressalta a ausência das mulheres em altos escalões e atribui a falta de lideranças científicas a três grandes motivos: defasagem temporal – as mulheres chegaram recentemente à ciência; a tendência feminina de não negociar melhorias para obter melhores postos, títulos, salário e promoções; e, a tendência de serem vistas (e se verem) como pilares de suas famílias, priorizando as necessidades da família em detrimento de suas próprias carreiras.

Quanto à questão relacionada às lideranças científicas, a publicação concluiu que o número baixo de mulheres líderes em ciência, engenharia e tecnologia pode ser explicado pelo fato de que a liberdade de movimento necessária para dedicar-se à investigação e aos aspectos práticos da pesquisa de campo frequentemente não é compatível com os papéis familiares da mulher. Conseqüentemente, elas publicam menos que os homens. Em outras palavras, ainda que as pesquisas mais recentes demonstrem que elas avançam a passos lentos na produção da ciência, o desequilíbrio persiste nas lideranças científicas.

Nessa perspectiva de atuação, a intensificação da discussão da Ciência e Tecnologia no século XX foi favorável à formação do cientista e parece estar mais aberta às questões ético-político-sociais (CNPq, 2019). A exemplo das instituições internacionais descritas anteriormente, a preocupação com estas e outras questões são perceptíveis na descrição das atividades das agências de fomento à pesquisa científica no país.

O CNPq, a FAPESP e a SBPC trazem em seus programas prioritários a discussão da participação das mulheres na ciência.

O CNPq, agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros (CNPq, 2019). Em seu sítio da internet, mantém 16 programas, ações, projetos e atividades implementados com o objetivo de fomentar a ciência em seus diversos desdobramentos. Além disso, é pioneiro na concessão de prêmios de incentivo à ciência no país, atuando desde a década de 70 na articulação dos setores público e privado para a popularização da ciência (CNPq, 2019). Entre suas principais atribuições está a formação de recursos humanos no campo da pesquisa científica e tecnológica em institutos de pesquisa, por meio de concessão de bolsas de incentivo à pesquisa. Tais bolsas são oferecidas para

“[...] interessados em atuar na pesquisa científica e especialistas para atuarem em pesquisa e desenvolvimento nas empresas e centros tecnológicos” (CNPq, 2019). Ou seja, podem ser concedidas para cientistas com o perfil da modalidade oferecida sem exigência de exclusividade de atividade, permitindo-se o acúmulo de pesquisas em algumas das modalidades ofertadas. Dessa forma, o pesquisador pode desenvolver uma atividade de pesquisa com vínculo empregatício em uma Instituição e, ainda assim, pleitear uma bolsa.

O programa Mulher e Ciência, criado em 2005, estimula a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismo no país, e promove a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas. Além disso, também promove as edições dos programas “Pioneiras na Ciência” e “Jovens Pesquisadoras”, que desde 2013 homenagearam 89 cientistas e 22 jovens que se destacaram e se destacam na ciência.

O programa “Pioneiras na Ciência” apresentou, até 2019, histórias de renomadas cientistas brasileiras. Além de fomentar a participação das mulheres nas ciências e tecnologias, o objetivo do projeto foi “[...] mostrar as histórias das mulheres pesquisadoras que contribuíram, de forma relevante, para o avanço do conhecimento científico e para a formação e ampliação do sistema científico e tecnológico no Brasil, principalmente na formação de recursos humanos” (CNPq, 2019).

Histórias como as das cientistas Bertha Luthz (1894-1976), bióloga e ativista feminina, Carmen Portinho (1903-2001), engenheira, urbanista e militante feminista, e Aída Hassón-Voloch (1922-2007), química, são reveladoras das lutas e desafios que essas mulheres vivenciaram em suas trajetórias pessoais e acadêmicas, bem como dos obstáculos enfrentados por elas em relação à questão do gênero.

Igualmente, o Painel Jovens Cientistas divulgou o trabalho de jovens cientistas brasileiras, pesquisadoras de reconhecido mérito acadêmico. O painel foi uma continuidade do trabalho do CNPq para impulsionar a carreira das mulheres, dando visibilidade às trajetórias profissionais de pesquisadoras a partir de histórias inspiradoras que podem atrair meninas para carreiras na ciência e tecnologia, além de contribuir para o reconhecimento das realizações femininas no campo científico.

Seguindo a mesma linha de incentivo do CNPq, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) tem o objetivo de fomentar a pesquisa científica e tecnológica no país, com programas de inovação tecnológica de aplicação prática em diversas áreas do conhecimento (FAPESP, 2019). Até novembro de 2019, a FAPESP destinou 56,15% de seu orçamento anual a bolsas e auxílios à pesquisa, um valor correspondente a R\$ 304.704.078,17, o que demonstra seu forte potencial para investimento científico e tecnológico. Assim como no CNPq, as bolsas oferecidas pela FAPESP são julgadas pelos pares de acordo com o mérito científico e com os critérios estabelecidos em cada edital.

A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entidade civil, sem fins lucrativos ou posição político-partidária, trabalha em defesa do avanço científico e tecnológico e do desenvolvimento educacional e cultural do Brasil. Desde sua fundação, em 1948, exerce papel importante na expansão e no aperfeiçoamento do sistema nacional de ciência e tecnologia, bem como na difusão e popularização da ciência no País (SBPC, 2019). Além de sua atuação na área de C&T, a SBPC promove e participa de debates sobre questões que determinam os rumos das políticas de C&T e da educação no Brasil. Tem assento permanente no Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CCT), órgão consultivo do Governo Federal para definição das políticas e ações prioritárias no campo da C&T. Mantém representantes oficiais em mais de 20 conselhos e comissões governamentais. Periodicamente, institui grupos de trabalhos – compostos por cientistas renomados em suas especialidades –, com o objetivo de estudar e apresentar propostas para questões específicas de interesse nacional.

Como outro exemplo de iniciativas no campo científico e tecnológico que destacam a participação das mulheres, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) lançou, em 2016, o portal Ciência & Mulher. Trata-se de um portal de divulgação científica que tem como objetivo trazer destaque para conquistas e enaltecer o papel das mulheres cientistas, evidenciando suas contribuições para as mais diversas áreas da ciência: exatas, biológicas, humanas, área de educação e de tecnologia (SBPC, 2019). O portal reúne notícias e publicações referentes à participação feminina na ciência e apresenta enfoques atuais sobre a questão de gênero nessas áreas.

Tais iniciativas relacionam-se à preocupação com a inserção feminina na carreira científica e com a importância da abordagem do tema para a desmistificação de que essa carreira é considerada um campo mais masculino, embora a questão de gênero seja explícita em muitas das histórias publicadas. O estudo de Valentova *et al.* (2017) discute que, apesar do progresso significativo, ainda existe uma lacuna de gênero na ciência em todo o mundo, especialmente no nível sênior. Os achados da pesquisa evidenciam desequilíbrios de gênero em todos os indicadores estudados da ciência brasileira e apontam diferenças nos valores das concessões de bolsa para homens e mulheres, nas subáreas de Engenharia, Ciências Exatas e da Terra e Ciências da Vida. Segundo o estudo, nessas áreas as mulheres têm valores de fomento à pesquisa mais baixos que os dos homens. Os autores relacionam a subrepresentação feminina a algumas subáreas, especialmente da área de exatas, em decorrência do estresse causado por profissões dessa área e por incompatibilidade com a arena familiar.

Os achados corroboram a pesquisa de Tuesta *et al.* (2019), que avaliaram a produção científica de mais de 40 mil doutoras e doutores brasileiros que atuam na área de Ciências Exatas e da Terra. Os autores estudaram detalhadamente a diferença entre a produtividade feminina e masculina e concluíram que, apesar do crescimento da participação feminina ao longo do tempo, a participação de homens é consideravelmente maior que a de mulheres em praticamente todas as subáreas de Ciências Exatas e da Terra.

A invisibilidade feminina também está no não reconhecimento de grandes cientistas mulheres. A pesquisa de Minella (2017) aborda as trajetórias das cinco cientistas que receberam o Nobel de Fisiologia ou de Medicina entre 1947 e 1988, na perspectiva balizada pelos avanços da crítica feminista à ciência, dos campos de gênero e ciências e da história das ciências. O artigo sintetiza vários aspectos ligados às origens e formação dessas mulheres, ressaltando as interferências de gênero na construção das suas carreiras. Apresenta, também, uma discussão sobre a baixa representatividade de mulheres cientistas, que evidenciam a dificuldade de romper o “teto de vidro” e atingir postos mais altos no campo científico. A constatação que mais chamou a atenção da autora é que a primeira premiação feminina aconteceu somente 46 anos após a criação do prêmio.



Nessa perspectiva, Kovaleski *et al.* (2014) pesquisaram a história de mulheres cientistas nos principais períodos históricos do mundo ocidental, a fim de demonstrar que as mulheres participaram dos progressos científicos e tecnológicos apesar das dificuldades e preconceitos encontrados. Concluíram que a participação das mulheres na história das ciências foi efetiva e que poderia ter sido muito maior, sem os entraves de gênero encontrados por elas.

Dados da Academia Brasileira de Ciências (ABC), entidade que reúne os mais renomados cientistas do Brasil, demonstram que, de seus 986 membros afiliados, apenas 143 são mulheres (ABC, 2019), ou seja, a presença delas ainda não se firmou quanto ao reconhecimento de sua atuação na área científica.

### **Engenharias na carreira científica**

A categoria profissional das engenheiras também se direciona para a área científica e encontra nesse campo uma opção de atuação.

Em pesquisa realizada sobre as engenheiras brasileiras, Lombardi (2006) entrevistou 33 profissionais engenheiros e dirigentes sindicais, homens e mulheres, de diversas especialidades da engenharia, no Brasil e na França, além de analisar dados estatísticos do Ministério do Trabalho e Emprego-MTE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. O resultado da pesquisa, divulgado em 2006, reforça a ideia de que, embora tenha havido um movimento de expansão para as mulheres no campo da engenharia, ainda existem espaços bem delimitados de atuação e poder. Segundo a pesquisa, os domínios da atividade fabril, de obras e de minas, que demandam maior força física, parecem estar mais delimitados aos homens. Algumas questões de infraestrutura desses ambientes apresentaram-se como desconfortáveis, tanto para eles quanto para elas, por carecerem de espaços mais apropriados para todo o coletivo.

O trabalho nos laboratórios, apesar de também apresentar segregação de funções, são opções mais permeáveis às mulheres da profissão, assim como atividades de cunho mais relacional. A autora pondera que as mulheres têm ousado outras especialidades da engenharia, além da Química, Civil e Produção; no entanto, de maneira geral, a inserção de mulheres engenheiras no mercado de trabalho assemelha-se ao padrão de inserção de todas as trabalhadoras, marcado por segregação vertical e horizontal (LOMBARDI, 2006).

Na esfera pública, apesar de critérios democráticos de ingresso e ascensão, as dificuldades são advindas do pouco investimento nessa área. Segundo a autora, em 2007 o Brasil investiu apenas 1,09% do Produto Interno Bruto (PIB) em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), enquanto países como Coreia do Sul e Estados Unidos investiram 3,21% e 2,77%, respectivamente. Dados divulgados na publicação “Indicadores Nacionais de Ciência e Tecnologia”, do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTI), em 2018, demonstram que o dispêndio em P&D manteve-se regular de 2007, ano citado pela autora, até 2012, quando houve uma pequena ascensão, alcançando um nível de 1,34%, em 2015, o recorde, se considerados os anos analisados. Em 2016, o último dado apresentado refere-se a uma queda de 9%, quando houve uma recessão, época em que ocorreu o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e em que a crise econômica resultou em um recuo do PIB<sup>4</sup>.

De forma geral, o dispêndio não teve incremento significativo ao longo dos anos. O investimento brasileiro em Ciência e Tecnologia, embora apresente dispêndio público maior que o empresarial, parece ter pouca atenção dos governos e estar aquém da necessidade que a área demanda. Isso poderia sugerir o pouco interesse profissional das engenheiras pela área de ciência e tecnologia. Ou seja, quando se trata da carreira científica e tecnológica, os institutos públicos de pesquisa apresentam-se, por um lado, como opções favoráveis para as mulheres e com menos obstáculos em termos de ingresso e de progressão funcional, e, por outro lado, carecem de investimentos públicos e empresariais, além de uma política tecnológica nacional, o que pode ser um fator desmotivante para o ingresso das mulheres nesse campo de trabalho (LOMBARDI, 2006).

O panorama da ainda escassa presença das mulheres nas atividades científicas, em especial nas ciências exatas e nas engenharias, reforça a necessidade de se enfatizar análises mais aprofundadas sobre o desenvolvimento das carreiras profissionais, suas relações com distinção de gênero e com expectativas de satisfação profissional e pessoal.

---

<sup>4</sup> Fonte: Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações.

Nas atividades de pesquisa ou ligadas à docência, há indícios de segregação de gênero na ascensão a cargos mais elevados, em especial nas carreiras das engenheiras que estão inseridas na área de Ciência e Tecnologia. Entretanto, apesar dos muitos desafios que enfrentam para produzir ciência e para ter o reconhecimento por suas conquistas, algumas mulheres encontram sucesso nesse campo de trabalho.

## **Conclusão**

Embora sejam notáveis os esforços para colocar a igualdade de gênero nas pautas dos organismos nacionais e internacionais, algumas vertentes históricas e culturais ainda reforçam a demarcação de papéis femininos, mesmo após as transformações ocorridas nas sociedades modernas. Os desdobramentos da tríade Ciência e Tecnologia e Sociedade demonstram que a sociedade parece estar mais aberta para a questão da igualdade de gênero, embora a ciência, de modo geral, ainda seja um campo considerado masculino. Não obstante, não se pode deixar de lado a questão da equidade de gênero; é preciso tratá-la como um dos eixos estruturantes da formulação de políticas públicas no País, para que se possa avançar, não só em igualdade, mas em reconhecimento pelos grandes feitos já conquistados pelas mulheres no campo científico. Quebrar os tabus históricos não é tarefa fácil, mas levar o tema à discussão é necessário e primordial, para que se possa promover igualdade de oportunidades e interesses.

## **Referências**

ABC. ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. *Missão*. Disponível em: <http://www.abc.org.br/a-instituicao/missao/>. Acesso em 14 de julho de 2018.

AULER, D.; BAZZO, W. A. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 7, n. 1, p. 1-13, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n1/01.pdf>. Acesso em 7 de outubro de 2019.

BARBOSA, M. C. B. Entre vistas e olhares. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*. Curitiba, v. 10, n. 36, p. 95-100, jul/dez. 2017. Entrevista concedida a Lindamir Salete Casagrande.

BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. do V.; von LINSINGEN, I. *Educação tecnológica: enfoques para o ensino de engenharia*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

BRASIL. Senado Federal. *Atividade Legislativa*. Projeto de Lei do Senado n. 212, de 2015. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120647>. Acesso em 12 de novembro de 2019.

BRUSCHINI, C. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 537-572, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0337132.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2018.

CARVALHO, M. G.; CASAGRANDE, L. S. Mulheres e ciências: desafios e conquistas. *Interthesis*, Florianópolis, v. 8, p. 20-35, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2011v8n2p20/20565>. Acesso em 13 de abril de 2018.

CHAVES, A. S. Desafios para o avanço da ciência brasileira. *Seminários temáticos*. Ciência básica. 2011. Disponível em: [http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias\\_estrategicas/article/viewFile/448/430](http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/448/430). Acesso em 23 de setembro de 2019.

CNPq. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Bolsas Individuais no País*. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.cnpq.br/view/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_0oED/10157/2958271?COMPANY\\_ID=10132#PQ](http://www.cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/2958271?COMPANY_ID=10132#PQ). Acesso em 23 de outubro de 2018.

\_\_\_\_\_. *O CNPq*. Disponível em: <http://www.cnpq.br/cnpq/index.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. *Popularização da Ciência*. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/por-que-popularizar/>. Acesso em: 17 de abril de 2019.

*She Figures 2018*. European Commission. União Europeia 2019. Disponível em <https://www.etag.ee/wp-content/uploads/2019/03/She-Figures-2018-1.pdf>. Acesso em 09 de dezembro de 2019.

FAPESP. FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *A instituição*. Disponível em: <http://www.fapesp.br/sobre/>. Acesso em 15 de maio de 2019

*Ciência aberta*. Mulheres na Ciência. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/videos/#PpMeZLidELs>. Acesso em 16/09/2018.

\_\_\_\_\_. *Mulheres são premiadas por contribuição nas ciências químicas*. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/mulheres-sao-premiadas-por-contribuicao-nas-ciencias-quimicas-/28702/>. Acesso em 15 de setembro de 2018.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio*: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FURLAN JUNIOR, Junior T. J. A política científica e tecnológica no Brasil e a racionalidade inovacionista. *Revista Espaço Acadêmico*, 2015, Vol.14(165). Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/25706/14364>. Acesso em 13 de julho de 2019.

GARCÍA, M. I. G.; SEDEÑO, E. P. Ciencia, tecnología y género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Innovación*, n. 2, Enero-Abril 2002. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/revistactsi/numero2/varios2.htm>. Acesso em 14 de setembro de 2019

GOMES, M. A. S.; KOVALESKI, J. L. Políticas de Ciência e Tecnologia e a Relação Universidade-Indústria-Governo: Uma Abordagem Sobre Transferência de Tecnologia. *Interciencia*, v.42, 2017. Disponível em: <https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/08/471-5927-GOMES-42-7.pdf>. Acesso em 08 de abril de 2019

HIRATA, H. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. *Trabalho Necessário*. [www.uff.br/revistatrabalhonecessario](http://www.uff.br/revistatrabalhonecessario): ano 16, nº29/2018 Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4552/4195>. Acesso em: 24 de março de 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil. *Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica*. n.38. 2018. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf) Acesso em 4 jan. 2020.

KOVALESKI, N. V. J.; TORTATO C. S. B.; CARVALHO M. G. As relações de gênero na história das ciências: a participação feminina no progresso científico e tecnológico. *Revista Emancipação*, 2014. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/5047/4370>. Acesso em 18 de julho de 2019.

LIMA, B. S.; BRAGA, M. L. S.; TAVARES, I. Participação das mulheres nas ciências e tecnologias: entre espaços ocupados e lacunas. *Gênero*, Niterói, v.16, n.1, p. 11 – 31, 2015.

LOMBARDI, M. R. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. *Cadernos de pesquisa*, v. 36, 173-202, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0836127.pdf>. Acesso em 14 de julho de 2018.

MELO, H. P.; LASTRES, H. M. M.; MARQUES, T. C. N. Gênero no Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil. *Revista Gênero*, v. 4. N.2, p. 73-94. Niterói, 2004. Disponível em <http://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31033/18122>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

MINELLA, L. S. No trono da Ciência I: mulheres no Nobel da Fisiologia ou Medicina (1947-1988). *Cadernos de Pesquisa*, 2017, v.47, n.163, p.70-93. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n163/1980-5314-cp-47-163-00070.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

MCTI. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES. *O MCTI*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/105.html?execview=>. Acesso em 10 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES. *Indicadores Nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação*. Brasília, 2019. Disponível em: [https://www.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/indicadores/arquivos/Indicadores\\_CTI\\_2018.pdf](https://www.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/indicadores/arquivos/Indicadores_CTI_2018.pdf). Acesso em 2 de fevereiro de 2020.

OLIVEIRA, M. A. *As representações sociais de tecnólogos e pesquisadores sobre a atividade de pesquisa*. Taubaté: UNITAU, 160p. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Humano. Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Objetivos do milênio*. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2019.

OEI. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS. *Sobre a OEI*. Madri, 2019. Disponível em: <https://oei.org.br/sobre-a-oei/oei>. Acesso em 26 de fevereiro de 2020.

PEREIRA-DINIZ, H. C. *Ciência e Tecnologia: origem, evolução e perspectiva*. São Paulo, SP: Bdmg, 2011.

SARAIWA, K. Produzindo Engenheiras. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 27, n. 1, p. 48-56, 2008. Disponível em: <http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/60/42>. Acesso em 3 de agosto de 2019.

SARRIÓ M.; BARBERÁ, E.; RAMOS A.; CANDELA, C. El techo de cristal en la promoción profesional de las mujeres. *Revista de Psicología Social*, v.17, n. 2, p.:167-182. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1174/021347402320007582>. Acesso em 23 de março de 2019.

SCHIENBINGER, L. *O feminismo mudou a ciência?* Trad. Raul Fiker. Bauru: EDUSC, 2001.

SILVA, C. G.; MELO, L. C. P. (Coord.). *Ciência, tecnologia e inovação: desafio para a sociedade brasileira – livro verde*. Brasília: MCT/Academia Brasileira de Ciências, 2001. 306 p.

SILVA, F. F.; RIBEIRO, P. R. C. Trajetórias de mulheres na ciência: "ser cientista" e "ser mulher". *Ciência & Educação*. Bauru, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n2/1516-7313-ciedu-20-02-0449.pdf>. Acesso em 23 de março de 2019.

SBPC. SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. *A SBPC*. São Paulo, 2019. Disponível em <http://portal.sbpcnet.org.br/a-sbpc/quem-somos/>. Acesso em 17 de junho de 2019.

\_\_\_\_\_. SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. *Ciência & Mulher*. Disponível em <http://portal.sbpcnet.org.br/publicacoes/ciencia-e-mulher/>. Acesso em 17 de junho de 2019.

TUESTA, E. *et al.* Análise da participação das mulheres na ciência: um estudo de caso da área de Ciências Exatas e da Terra no Brasil. *Em questão*, v.25, n. 1, pp.37-62, Jan-Apr 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/80193/50605>. Acesso em 13 de julho de 2019.

VALENTOVA, J. V.; *et al.* Peer J. *Underrepresentation of women in the senior levels of Brazilian science*, ,vl.5, p.e 4000, Dec 19, 2017. Disponível em: <https://peerj.com/articles/4000/>. Acesso em 4 de junho de 2019.

WALDMAN, L (ORG.); ABREU, A; FAITH, B; HRYNICK, T; MADARIAG, I. S.; SPINI, L. Caminos al éxito: aportes Del enfoque de dinero al liderazgo científico en los desafíos globales. *Gender In SITE*. Trieste, 2019.

WEIGEL, P. *A difícil Gestão da Pesquisa*. Institutos públicos de pesquisa ou meros aglomerados de grupos de pesquisa? O caso do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). Manaus: EDUA, 2014.

### 3 NARRATIVA DE MULHERES ABRIGADAS VÍTIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Silvia Maria da Silva Lopes  
Elisa Maria Andrade Brisola

#### Introdução

O interesse por este tema surgiu da vivência profissional de uma das autoras com mulheres vítimas de violência doméstica e familiar que denunciam seus agressores. Essas mulheres correm risco de morte e necessitam de abrigo. Percebem-se obrigadas a deixar suas casas, trabalho, familiares e, algumas vezes, os próprios filhos, para se proteger de seus agressores. Para não sofrerem agressão extrema que as tornem vítimas fatais, recorrem às organizações de defesa dos direitos da mulher, como as Delegacias de Defesa da Mulher (DDM) ou as Organizações Não governamentais (ONG). Nessas organizações recebem acompanhamento psicológico e orientação social e jurídica, e também podem acessar as redes de apoio, obtendo assim, em algumas situações, medidas protetivas de acolhimento institucional.

Entretanto, ainda que algumas delas consigam romper com o ciclo da violência, outras retornam para seus agressores. Há necessidade de entendimento das percepções das mulheres vítimas de violência doméstica, dos motivos que elas atribuem à violência e dos porquês do seu retorno ao agressor.

No século XX e no início do XXI, a humanidade vivenciou intensa modificação nas formas de trabalho e na vida social e afetiva. As consequências da industrialização, que acarretaram a mudança das pessoas do campo para a cidade, alteraram, em várias esferas da vida humana, as formas de morar, trabalhar, criar os filhos, alimentar-se, produzir cultura e, até mesmo, de manter relacionamentos afetivos. A vida nos centros urbanos acelerou os processos produtivos, incrementou as tecnologias de trabalho e de comunicação e colocou homens e mulheres sob novas diretrizes, as quais acabam por afetar a constituição social e o modo de se relacionar.

A mulher, antes relegada exclusivamente ao trabalho doméstico e ao cuidado dos filhos, passou a ocupar o espaço público, a trabalhar para contribuir



no sustento familiar. Obviamente, essas alterações vêm repercutindo nas formas como os relacionamentos familiares se constituem e se desenvolvem. Essas mudanças, cuja identificação depende das condições sociais e do contexto histórico em que são observadas, relevam as maneiras como as famílias estão se organizando e sobre as formas que estão desenvolvendo para criar os filhos e mantendo os relacionamentos afetivos (GIDDENS, 2008).

Em um contexto adverso de mudanças profundas e lutas pela sobrevivência, associado ao histórico de muitas famílias, identifica-se, como uma das resultantes desse processo multifacetado, a violência doméstica. Ainda que não possa ser considerada uma mudança trazida pela urbanização, já que se trata de um fenômeno registrado nas famílias desde muito tempo no Brasil e no mundo, contemporaneamente ganha proporções antes desconhecidas. Cabe, contudo, entender que a violência no âmbito doméstico não tem relação com as diferenças biológicas entre homens e mulheres. Na realidade, ela resulta de construções histórico-sociais reforçadas por culturas patriarcais reproduzidas nas famílias (GOMES *et al.*, 2007).

O tema é complexo e delicado, já que as consequências da violência são maiores no cotidiano contemporâneo e invadem a vida das famílias nas mais diversas maneiras e em todas as classes sociais. Nesse sentido, importa observá-la, discuti-la e buscar entender sua origem e suas manifestações.

### **Procedimentos metodológicos**

Na pesquisa aqui relatada – um estudo com abordagem qualitativa – objetivou-se compreender as percepções que as mulheres abrigadas em uma casa de acolhimento manifestaram acerca da violência que vivenciaram.

Utilizou-se a Metodologia da História Oral, a qual compreende a fonte oral como um recurso favorável à aproximação da realidade do objeto de estudo, permitindo reconstruí-la.

A história oral permite evidenciar a mensagem social da história e registrar os aspectos socioculturais da vida das minorias, dos que vivem à margem do poder, cujas “vozes ocultas” raramente aparecem documentadas nos arquivos históricos.

Para Portelli (1997, p.16), trata-se de “[...] um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos”.

O estudo foi desenvolvido com a participação de quatro mulheres maiores de 18 anos que foram abrigadas em uma casa de acolhimento sigiloso, em risco iminente de morte, vítimas de violência doméstica, em uma Organização Não Governamental especializada em violência doméstica, situada no vale do Paraíba paulista.

As quatro mulheres participantes foram convidadas individualmente, em um primeiro momento, por meio de contato telefônico, mediante acompanhamento das profissionais da instituição. Foram, então, agendadas visitas em suas atuais residências, visto que já não se encontravam abrigadas e nem em situação de anonimato. As entrevistas, que ocorreram em dia e horário escolhidos pelas participantes. ,

Todas as entrevistas transcorreram em clima de tranquilidade, segurança e confiança, o que possibilitou a exposição de questões íntimas.

A pesquisadora assumiu o compromisso de manter absoluto sigilo sobre as informações, de forma a preservar o silêncio referente ao local onde o abrigo se situava e assegurar às participantes sua saída do estudo, se assim o desejassem, a qualquer tempo.

Considerando a natureza da pesquisa, preservou-se o anonimato das participantes, para as quais foram escolhidos codinomes.

Tendo em vista a participação de mulheres como sujeitos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa. Como atendeu aos critérios éticos da Resolução 196/96 do CNS, CAAE: 78095517.0.0000.5501, foi aprovada conforme parecer n.º 2.428.035.

Assim, preservaram-se os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, o que contribuiu para o desenvolvimento do estudo à luz de padrões éticos.

O instrumento utilizado foi a entrevista guiada por um roteiro, com o objetivo de produzir as percepções que as mulheres que estiveram abrigadas revelaram acerca da violência sofrida.

As narrativas foram gravadas em mídia digital, transcritas pela pesquisadora e serão armazenadas em banco de dados por cinco anos.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica da triangulação, a fim de obter evidências decorrentes de um processo reflexivo-conceitual.

## Resultados

O Quadro 1 apresenta o perfil das quatro mulheres entrevistadas, que foram identificadas por codinomes, cuja escolha foi inspirada em mulheres que assim como elas foram vítimas de violência, casos da realidade que tiveram repercussão no cenário brasileiro e mundial.

Quadro - 1 Perfil das entrevistadas

| Nome Fictício | Idade | Estado Civil | Raça                | Escolaridade           | Profissão    | Número de filhos | Tipo de Violência                             | Local da Violência       | Tempo de Convívio |
|---------------|-------|--------------|---------------------|------------------------|--------------|------------------|---|--------------------------|-------------------|
| Elza          | 24    | Solteira     | Negra de pele clara | Médio incompleto       | Caixa        | 02               | Física<br>Psicológica<br>Moral<br>Patrimonial | Residência e via pública | 11 anos           |
| Jioty         | 34    | Divorciada   | Branca              | Médio completo         | Cabeleireira | 02               | Todos os tipos de violência                   | Residência               | 13 anos           |
| Sandra        | 24    | Solteira     | Negra               | Médio incompleto       | Bolsista     | 02               | Física<br>Psicológica<br>Moral<br>Patrimonial | Residência e via Pública | 1 ano             |
| Tina          | 27    | Solteira     | Negra               | Fundamental incompleto | Diarista     | 02               | Todos os tipos de violência                   | Residência e via pública | 8 anos            |

Fonte –Elaborado pela pesquisadora,2018.

As participantes da pesquisa iniciam suas narrativas contando suas trajetórias de vida na fase adulta. Foram analisados o ciclo da violência e os tipos de violência, a fim de compreender a dificuldade que elas encontram para romper com seus agressores.

### Trajетórias de vida: fase adulta e o ciclo da violência

A violência na fase adulta das mulheres apresenta-se nas narrativas na forma de ciclo. O ciclo da violência não segue um padrão, podendo ocorrer de modo diferenciado em cada caso. As narrativas evidenciam a dificuldade do rompimento, que é alternado com momentos de harmonia e promessas.

Em 1979, a psicóloga Lenore Walker<sup>5</sup> descobriu que muitos relacionamentos violentos seguem um padrão ou ciclo comum. Todo o ciclo, que pode ocorrer em um dia ou levar semanas ou meses, desenvolve-se em três fases:

**Fase de construção de tensão** – A tensão se baseia em questões domésticas comuns, como dinheiro, filhos ou empregos. O abuso verbal começa. A vítima tenta controlar a situação agradando o agressor, cedendo ou evitando o abuso. Nenhum destes irá parar a violência. Eventualmente, a tensão atinge um ponto de ebulição e o abuso físico começa.

**Episódio de espancamento agudo** – Quando a tensão aumenta, a violência física começa. Geralmente é desencadeada pela presença de um evento externo ou pelo estado emocional do agressor – mas não pelo comportamento da vítima. Isso significa que o início do episódio de agressão é imprevisível e está além do controle da vítima. No entanto, alguns especialistas acreditam que, em alguns casos, as vítimas podem inconscientemente provocar o abuso, para que possam liberar a tensão e passar para a fase da lua de mel.

**A fase da lua de mel** – Primeiro, o abusador tem vergonha de seu comportamento. Ele expressa remorso, tenta minimizar o abuso e pode até culpar o parceiro. Ele pode então demonstrar um comportamento amoroso e bondoso seguido de desculpas, generosidade e ajuda. Ele vai realmente tentar convencer o parceiro que o abuso não vai acontecer novamente. Esse comportamento amoroso e contrito fortalece o vínculo entre os parceiros e provavelmente convencerá a vítima, mais uma vez, que deixar o relacionamento não é necessário (DOMESTIC VIOLENCE ROUNDTABLE, s.d., s.p.).

Esse ciclo continua repetidamente e pode ajudar a explicar por que as vítimas permanecem em relacionamentos abusivos. A violência pode ser forte, mas as promessas da fase de lua de mel dão à vítima a falsa crença de que tudo ficará bem.

Para Saffioti e Almeida (1995, p. 35):

Todas as relações humanas apresentam um certo grau de tensão, nem sempre negativo. As relações de violência são extremamente tensas e quase invariavelmente caminham para o polo negativo: a violência tende a descrever uma escalada, começando com agressões verbais, passando para as físicas e/ou sexuais e podendo atingir a ameaça de morte e até mesmo o homicídio. Mas o êxito do agressor depende das relações da vítima. Assim, a escalada não acontece forçadamente. Como toda relação social, a relação de violência implica força - não necessariamente física, mas como capacidade de determinar o destino do outro (s).

---

<sup>5</sup>Lenore Edna Walker, psicóloga americana, professora do College of Psychology, Department of Clinical and School Psychology Coordinator, Ph. D/Psy.D Clinical Forensic Psychology Concentration Program Director, M.S. in Forensic Psychology Executive Director, Domestic Violence Institute. Fundou o Instituto de Violência Doméstica; documentou o Ciclo de abusos e escreveu *The Battered Woman*, pelo qual ganhou o Distinguished Media, em 1979. Ela foi introduzida no Hall da Fama das Mulheres do Colorado em 1987([https://psychology.nova.edu/common-pdf/faculty/walker\\_cv.pdf](https://psychology.nova.edu/common-pdf/faculty/walker_cv.pdf). Acesso em set. 2018).

Para Deeke *et al.* (2009), das 30 mulheres que fizeram parte do seu estudo, 70% registraram de 2 a 4 boletins de ocorrência por agressão contra seus parceiros, 26,6% oficializaram de 5 a 9 notificações e 3,3% assinaram até 10 boletins. Com esses dados, os autores entendem que o processo da violência acompanha alguns casais de forma intensa e longa.

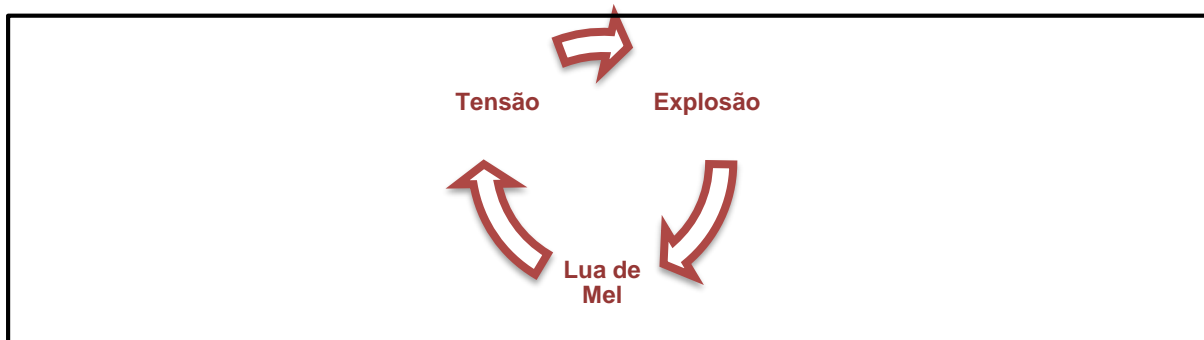
Esse longo caminho de violência mostra que o sofrimento das mulheres maltratadas é difícil e revela o quanto é complexo o rompimento definitivo com o agressor. As pesquisas ajudam a explicar que a impossibilidade de sair do ciclo da violência agrava as consequências.

Segundo Carvalho *et al.* (2010, p. 605),

A violência conjugal não necessariamente se mostra intensa ou permanente, mas como um estado da relação que pode oscilar [...] a violência ocorre em ciclo, que expressa o modo de interação de diversos fatores num mesmo relacionamento de violência, por meio de fases que se sucedem, sendo que nem todos os momentos, necessariamente, são marcados pela agressão. O autor ainda esclarece que esse ciclo possui três fases distintas, que variam em relação à intensidade e ao tempo para um mesmo casal e entre casais diferentes, não aparecendo obrigatoriamente em todos os relacionamentos.

A figura 1 exemplifica o ciclo da violência doméstica:

Figura 1 - Ciclo da violência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, inspirado em Lenore Walker, 2018.

Na primeira fase, da construção da tensão no relacionamento, ocorrem agressões verbais, xingamentos, ciúmes, destruição de objetos, etc. Esse período pode se prorrogar até a próxima fase, e a mulher procura atenuar os episódios para que o companheiro não tenha outras crises de raiva e saia do controle. Em algumas ocasiões, sente-se culpada pelo comportamento do

companheiro. Existe uma escala gradual da tensão, que se caracteriza pela repetição de discussões e atos violentos (BRASIL, 2008; PRATES, 2007).

As narrativas que seguem explicitam essa primeira fase do ciclo:

***Também eu tinha 16 anos, não entendi que aquilo era violência [...] aí me casei, fui morar com ele, na primeira semana, primeira semana, ele tentou me bater, me tranquei no banheiro e ele quebrou a minha casa todinha, quebrou meu fogão, minha geladeira ele jogou a geladeira no chão arrancou as portas do guarda roupa, tudo novinho! Tudo novinho! Ele quebrou a casa inteira na primeira semana de casamento, primeira semana! [...]mas os dois primeiros anos de casada ele não me agredia fisicamente, me agredia psicologicamente: “você é seca, você é feia, quem vai querer você? olha para tua cara!” Eu não podia fazer a unha, não podia fazer um cabelo, meu cabelo era na b., assim não podia cortar o cabelo, se eu o cortasse me rejeitava, dizia que eu estava feia, fizer a uma sobancelha, não podia compra uma roupa, quem comprava era ele (JIOTY, grifos nossos).***

***Com o tempo, ele sempre foi uma pessoa muito ignorante, eu sempre me vesti com roupa curta, sempre fui vulgar (igual ele diz) sempre fui muito vaidosa, tinha mais amizade com homem do que mulheres e ele queria mudar minha personalidade de me vestir, de conversar com pessoas, de não usar droga com ninguém a não ser com ele, entende. [...] Ele tinha muito ciúme de mim, não queria que andasse com legging, não queria que usasse roupa fio dental nem que fosse por baixo de uma Elgin, uma calça, de um vestido, por ele falava que marcava muito meu corpo, que as pessoas me viam e já queriam me comer com os olhos entende (ELZA, grifos nossos).***

***[...]peguei parei e falei não é isso que eu quero, foi à hora que decidi, porque ele começou já pegar minhas coisas, usar droga quando eu saía, ainda não tinha violência, só tinha verbalmente [...]e a violência verbal me falava mal, me colocar para trás (SANDRA, grifos nossos).***

***[...]a mãe dele acabou falecendo e ele começou a beber, usar droga, começou a ficar louco, porque eu era nova e ele já estava com certa idade e não aceitava me ver arrumada, não aceitava me ver com maquiagem, não aceitava me ver de short (TINA, grifos nossos).***

Conforme Cunha (2007, p. 88),

[...] as tensões vividas no cotidiano são acumuladas pelo agressor, que, por não saber resolvê-las sem recorrer ao uso da violência, cria um clima de eminente perigo para a mulher vítima, que é sistematicamente culpabilizada pela gestação desta situação. Em quaisquer circunstâncias, o agressor tende a descarregar suas tensões sobre a mulher. O aumento da tensão pode resultar em discussão entre ambos e pode, ainda, ser facilitado pelo uso de drogas ou bebidas alcoólicas. Os motivos que “justificam” esse tipo de comportamento no agressor são diversos, tais como: acusar a mulher de ter amantes; acusar a mulher de não ter passado bem a camisa; acusar a mulher de ter feito uma comida que não é do seu agrado.

Na segunda fase a tensão atinge seu auge, e acontecem as agressões físicas, sexuais, abusos, entre outras. É quando acontecem os ataques mais graves e se perde o controle.

Vejam-se, nas narrativas que seguem, alguns exemplos da segunda fase do ciclo:

***Fiz a sobrelha, quando eu cheguei a casa foi a primeira violência física, ele me agarrou pelos cabelos e falou assim “esse cabelo tá ridículo” “você tá parecendo uma p...” me agarrou pelo cabelo, me levou para o banheiro lavou o cabelo para voltar a ficar um Mara buam (risos) E foi a primeira violência física que eu sofri e eu não esqueço isso! [...] um dia ele chegou em casa e falou: “Acabou a palhaçada, você é minha mulher e você vai ter relação sexual comigo” eu falei que não teria porque ele não era mais meu marido! “Não quero você e você tinha prometido...” e ele “eu não quero saber o que eu disse que eu deixei de dizer” ele me pegou à força teve relação sexual [...] ele teve o ato sexual, não foi consensual, ele me estuprou na frente do meu filho[...] ele me pegou várias vezes, me estuprou várias vezes dentro da minha casa, me roubava, rasgava minhas roupas (JIOTY, grifos nossos).***

[...] Quando estava com cinco meses de gravidez terminei com ele, via que não tinha jeito, não iria mudar! Falei para ele que eu não queria ficar com ele mesmo grávida, **ele me agrediu a última vez foi quatro ou cinco meses.** [...] não aceita terminar com ele, nunca aceitou que eu terminasse com ele e veio me agredir, **me deu um soco quebrou todo o meu aparelho, cortou toda a minha boca, me deu várias “bicudas” na perna que fui embora mancando** (ELZA, grifos nossos)

[...] **decorrer do tempo que foi fisicamente, me empurrava, puxava meu cabelo, dava “bicuda”, dava soco**[...] porque eu achava que ele não tinha coragem de colocar a mão em mim [...] começou a me agredir fisicamente, foi a hora que já não aguentava mais, porque enquanto estava verbalmente dava até para levar, contornar a situação, mas depois que foi fisicamente aí eu falei não (SANDRA, grifos nossos)

Então já começava a agressão, **queria dinheiro para usar droga e eu não queria dar, vinha me bater**[...] e começou esse negócio de me roubar de querer fazer “as coisas”, **sendo que eu não queria, fazia relação com o cara, chorava, eu chorava, eu chorava de fazer relação com ele.** Na hora que ele chegou eu estava arrumando as malas, ele entrou no quarto e viu as malas das meninas arrumadas, puxou faca (TINA, grifos nossos).

Segundo Cunha (2007, p. 89), essa é a fase mais crítica.

O agressor maltrata física e psicologicamente a mulher vítima, que procura apenas se defender, esperando que ele pare e não prossiga mais no caminho da violência, ocasionando, por vezes, graves lesões que demandam a intervenção de médicos e até internamentos, os quais, nem sempre, são permitidos pelo agressor. Ao contrário, muitas vezes, o agressor impede o acesso imediato da vítima a esses serviços de saúde.

Por último, na terceira fase, lua de mel, logo após o término da fase da explosão da violência, o agressor apresenta arrependimento, pede desculpas, assume sua culpa, declara seu amor, faz promessas, por ter medo de perder a parceira (BRASIL, 2008; PRATES, 2007; FALCKE *et al.*, 2009).

Nas narrativas que seguem podem ser observados exemplos do que ocorre nessa terceira fase

*Eu saí do banheiro ele deu um murro na porta, na verdade era para acertar em mim eu me esquivei e acertou na porta, ele rasgou o braço dele, a gente foi para o hospital tomou ponto no braço. Falei para ele que iria embora, estou pegando minhas coisas e vou para casa da minha mãe, não vou suportar o que minha mãe passou, **ele falou que não pelo amor de Deus para eu perdoar, “me perdoa, nunca mais vai acontecer, eu estava bêbado nunca mais vou beber”**; aí a gente acredita (JIOTY, grifos nossos).*

*[...] voltei com ele, veio com aquelas ideias que queria mudar, que queria progresso e que iria ficar tranquilo de boa e a partir do momento que eu descobri que estava grávida eu parei com tudo (ELZA, grifos nossos)*

*[...] foi nessa que piorou a situação, **porque ele prometeu pra mim mudança, que ia melhorar que eu acredito que todos eles sejam isso, ilude a mulher**, a gente com a nossa fragilidade e acredito eu que na nossa carência (SANDRA, grifos nossos).*

*[...] acabei voltando, **porque ele falou que ia melhorar, nunca deve acreditar no que os homens falam**, porque não melhora, não melhora, acabei voltando e engravidando (TINA, grifos nossos).*

Cunha (2007, p. 89-90) esclarece:

O agressor, depois de extravasar a tensão sobre sua parceira, sob forma de violência, manifesta arrependimento e promete não mais voltar a submetê-la a maus tratos. Muitas vezes, ele utiliza-se de argumento tais como: não ter tido um bom dia de trabalho, ter se embriagado, para que a vítima perdoe seu comportamento inadequado. Para reforçar seu pedido de desculpa, trata de forma delicada a parceira, fazendo-a acreditar, que, de fato, essa foi a última vez que se descontrolou. Essa fase de envolvimento, carinho e sedução da parceira, dura até que os conflitos voltem a se desencadear.

Esse modelo revela o quanto as mulheres que sofrem violência doméstica têm dificuldade na ruptura dessa relação, pois acreditam e desejam a mudança do companheiro. Essa dificuldade é a causa da demora no rompimento com o agressor (BRASIL, 2008; DAY *et al.*, 2003; PRATES, 2007).



Diante disso, Cunha (2007) chama atenção para a principal característica do ciclo, que é a continuidade, a repetição, oscilando a frequência e a intensidade de cada fase, cujo resultado pode ser a ameaça de morte e até o homicídio. As mulheres entrevistadas no estudo aqui relatado sofreram ameaças de morte, razão pela qual necessitaram de abrigo.

As narrativas evidenciam como o ciclo da violência se desenvolve e a dificuldade que essas mulheres enfrentaram para rompê-lo, pois ele dificulta a tomada de decisão da mulher vítima. O tempo médio da relação conjugal entre os parceiros e, portanto, de permanência com seus parceiros agressores, conforme o perfil das mulheres entrevistadas neste estudo, foi de 1 a 13 anos.

Oliveira *et al.* (2015, p. 201) apontam alguns fatores:

[...] medo, as agressões físicas e morais, as represálias do agressor influenciaram a mulher a não se perceber no mundo como ser integral, bloqueando, muitas vezes, a tomada de decisão de romper com esse cotidiano castrador, com a manipulação do agressor, submetendo-se a um ciclo de violência, o que levou ao desconhecimento de seus direitos e à falta de informação.

Para romper o ciclo da violência, é preciso que a mulher esteja ciente da sua situação, de sua condição de vítima. Por viver em permanente estado de tristeza e angústia, tem dificuldade para se conscientizar de sua situação, para se libertar.

Segundo Cunha (2007, p. 81), “[...] além de raiva, as vítimas, nesse estágio, vivenciam uma enorme vergonha por não terem sido amadas e por serem submetidas a todo tipo de humilhação”.

A ruptura do ciclo é um processo difícil, lento e sacrificante, pois acarreta toda uma mudança na vida da mulher e de seus filhos. Até mesmo a separação do companheiro, mesmo que violento, é difícil nesse processo.

As mulheres vítimas de violência, inseridas no ciclo da violência, vivem em constante medo e insegurança, porém têm momentos de esperança e amor. Os motivos que as mantêm nos relacionamentos violentos são: a esperança na mudança do companheiro, um projeto de vida, a família, a manutenção do casamento, os filhos, a dependência financeira e emocional. Todos esses motivos são apontados nas narrativas das participantes.

## **Tipos de violências vivenciadas**

Seguem algumas reflexões sobre as formas ou tipos de violência vivenciados pelas mulheres entrevistadas. A violência doméstica pode ser psicológica, moral, patrimonial, física ou sexual. Os tipos de violência sofrida pelas participantes confirmam o resultado apresentado no perfil sociodemográfico, que traz dados da instituição que atende mulheres vítimas de violência doméstica no município de São José dos Campos.

Evidencia-se, nas narrativas, que entre as violências sofridas por essas mulheres prevalece a violência psicológica. Esse tipo de violência é um dos mais recorrentes, considerando o elevado número de registros nos serviços de atendimento à mulher. Entretanto, as mulheres agredidas têm dificuldade de reconhecer que isso é também violência.

Estudos apontam a prevalência da violência psicológica, seguida da física e da sexual (ALBUQUERQUE *et al.*, 2013; AMARAL *et al.*, 2016; AMORIM, 2015; DEEKE *et al.*, 2009; MOURA, 2012; PRATES, 2007; SILVA, 2015).

Cerqueira *et al.*, no Atlas da Violência (2017), apontam um cenário crítico em relação à violência cujo desfecho foi o feminicídio, visto que em muitos casos esse desfecho poderia ter sido evitado. Isso porque essas mulheres anteriormente já haviam sido vítimas de uma série de outras violências de gênero, e é sabido que a violência doméstica apresenta majoritariamente um quadro evolutivo até a morte.

A Lei Maria da Penha estabeleceu, como violência doméstica e familiar contra a mulher,

[...] qualquer ação ou omissão baseada no gênero, que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual, psicológico e dano moral ou patrimonial no âmbito da unidade doméstica, da família ou em qualquer relação íntima de afeto na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação. (BRASIL, 2006, p. 2)

Em seu artigo 7º, essa Lei define as cinco espécies de violência doméstica e familiar contra a mulher:

I – a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;  
II – a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua

sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

III – a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamento, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

IV – a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

V - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades. (BRASIL, 2006, p. 2)

A violência contra as mulheres, segundo Albuquerque *et al.* (2013), é uma das principais causas de morbimortalidade, e a violência sexual é a mais grave, por gerar sequelas físicas e psicológicas e tornar as mulheres mais vulneráveis a problemas de saúde. Já a violência psicológica, segundo os autores, é de complexa identificação, ainda que produza danos intensos e devastadores, muitas vezes irreparáveis na vida das mulheres, desencadeando transtornos como depressão, ansiedade, fobia, abuso de álcool e drogas, além do estresse pós-traumático.

A violência doméstica é caracterizada por agressividade e coação que correspondem aos ataques físicos, sexuais e psicológicos de um indivíduo dentro da família, nos quais, em sua maioria, encaixam-se lesões corporais graves causadas por socos, tapas, chutes, imobilizações, espancamentos, queimaduras de genitália e mamas, estrangulamento e ferimentos com armas brancas, sendo os golpes direcionados para o rosto, braços e pernas da vítima. (ALBUQUERQUE *et al.*, 2013, p. 383).

Cunha (2007, p. 99) afirma que a violência psicológica é identificada quando o agressor “[...] critica, calunia e ofende a conduta moral da parceira, insulta-a constantemente, humilha-a, desvaloriza seu trabalho, a faz viver com sentimento de culpa e de inferioridade, ameaça-a de morte ou de tomar-lhe os filhos”. E “[...] consiste... em manter a mulher vítima sempre com medo das atitudes do companheiro agressor” e do que ele pode fazer com seus familiares, com seus animais de estimação e até mesmo com seus bens pessoais (CUNHA, 2007, p.100).

Em algumas das narrativas é possível observar que a violência psicológica é a pior das violências, segundo relato das mulheres entrevistadas, por ser a mais difícil de ser esquecida.

Saffioti (2002, p. 68), em seus estudos realizados com 290 mulheres, publicados na obra *Violência doméstica: questão de polícia e da sociedade*, afirma:

No que respeita diretamente à violência doméstica, uma grande parte das mulheres que a vivenciou considera mais difícil superar a violência psicológica – humilhações que reduzem a autoestima – do que certas agressões físicas como tapa, empurrão. Isto merece reflexão. Por uma parte, estas mulheres não levam em conta a escalada da violência doméstica.

Day *et al.* (2003, p. 16) entendem que as sequelas psicológicas do abuso são ainda mais graves que seus efeitos físicos, pois afetam a autoestima da mulher, o que pode lhe causar doenças como “[...] depressão, fobia, estresse pós-traumático, tendência ao suicídio e consumo abusivo de álcool e drogas”.

De maneira geral, nas narrativas dos sujeitos da pesquisa aqui relatada, a violência psicológica está presente na violência sexual e física. Nesse sentido, é possível afirmar que a violência psicológica é, em sua natureza, silenciosa e vivenciada pela maioria das mulheres no seu dia a dia, independentemente do ambiente doméstico, e também atinge crianças, adolescentes e idosos.

Com efeito, Prates (2007) alerta que a violência física em relacionamentos íntimos quase sempre é acompanhada de abusos psicológicos, e quase a metade dos casos mostra a presença da violência sexual.

Na violência física, segundo Cunha (2007), a dominação é alcançada por meio da força. Esse tipo de violência toma forma de chutes, tapas, socos, pontapés, empurrões, sufocamentos, espancamentos, esfaqueamentos e assassinato.

Também Cunha (2007) alerta quanto à violência física:

As mulheres que são agredidas pelos seus parceiros experimentam diferentes modalidades de violências, com graus variados de severidade e de frequência. As circunstâncias em que elas se sujeitam a tais práticas são tantas, que explicam por que algumas delas se submetem e por que, mesmo assim, seu casamento é mantido (CUNHA, 2007, p. 98).

Conforme Waiselfisz (2015), no Mapa da Violência de 2015, nos registros do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), a violência física é presente em 48,7% dos atendimentos. Em segundo lugar, destaca-se a violência psicológica, em 23,0% dos atendimentos, e depois a violência sexual, em 11,9% dos atendimentos.

Já sobre violência sexual, assegura Saffioti (1994, p. 443):

Via de regra, a violação sexual só é considerada um ato violento quando praticada por estranhos ao contrato matrimonial, sendo aceita como normal quando ocorre no seio do casamento. Ou seja, uma vez casada, de jure ou de fato, a mulher constitui propriedade do homem, devendo estar, como qualquer outra mulher-objeto, sexualmente disponível para seu companheiro. Muitas mulheres já não admitem a violação sexual no interior do casamento, negando-se a cumprir o "dever conjugal" e tentando mostrar ao companheiro que a relação sexual só faz sentido quando existe convergência de vontades. O homem, ainda amplamente informado pelo poder socialmente legitimado que exerce sobre a mulher e pela experiência de impunidade quando ultrapassa os limites do tolerável, lida de forma violenta com esta nova situação.

Dessa forma, a violência sexual na relação conjugal ainda é tida por algumas mulheres como natural. Cunha (2007, p. 115) esclarece que “[...] na visão de que a mulher deve ‘servir’ ao homem quando este bem quiser, foi, durante muito tempo, cantada em verso e prosa em todo o mundo e aceita como uma verdade e um dever da mulher que casa”. Dessa forma, as mulheres foram educadas para não ter vontade própria, servindo ao homem como seu objeto.

Entre as mulheres entrevistadas, apenas duas mencionaram ter vivenciado esse tipo de violência, conforme consta nas narrativas de Jioty e Tina.

A violência patrimonial é também reconhecida na Lei Maria da Penha. Conforme Prates (2007), esse tipo de violência é pouco reconhecido pelas mulheres e pelos profissionais que atuam na área. As mulheres vítimas de violência sofrem perdas materiais, como documentos, dinheiro, roupas, objetos de estimação, entre outros, sobretudo em situações nas quais precisam de abrigo, pois têm que abandonar seus bens, às vezes rapidamente. E esses bens são queimados ou vendidos por seus agressores.

Essa é uma forma de violência que passa despercebida, visto que o comportamento do agressor em reter recursos econômicos, adotar subterfúgios para não satisfazer necessidades básicas da mulher e dos filhos, bem como a

apropriação de valores que pertencem à mulher, entre outros, não é notificado, quando outras formas de violência parecem mais relevantes.

O mesmo acontece com a violência moral, que se assemelha à violência psicológica e que está referida na Lei Maria da Penha, no Art. 7.º, IV: “a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria”.

Esse tipo de violência também está presente nas narrativas das mulheres entrevistadas, pois seus agressores efetuam comentários ofensivos e humilhantes, por exemplo, expor sua vida íntima para outras pessoas, inventar histórias, acusações, principalmente de traição, entre outras atitudes.

Lourdes Bandeira (2014, p.459), em estudo acerca da violência contra a mulher, enfoca a condição de gênero como categoria de análise central para a compreensão da dinâmica desse fenômeno. Aborda a precedência histórica da construção desse campo de estudo e de pesquisa no âmbito das ciências sociais, sob o olhar feminista, e aponta a violência moral como uma das formas mais comuns: “[...] trata-se da argamassa para todos os outros tipos de violência de gênero, podendo ocorrer sem ofensa verbal explícita, por meio de gestos, atitudes ou olhares, uma vez que se inscreve no ambiente costumeiro”. Assim, é base para outras formas de violência.

Outro desmembramento manifesto da violência de gênero é, então, a violência moral, a qual, para Segato (2003), é uma ação que envolve agressão emocional, ainda que não seja consciente e deliberada. Trata-se da argamassa para todos os outros tipos de violência de gênero, podendo ocorrer sem ofensa verbal explícita, por meio de gestos, atitudes ou olhares, uma vez que se inscreve no ambiente costumeiro. São exemplos da violência moral: humilhação, intimidação, desqualificação, ridicularização, coação moral, suspeitas, desqualificação da sexualidade, desvalorização cotidiana da mulher como pessoa, de sua personalidade, de seu corpo, de suas capacidades cognitivas, de seu trabalho, de seu valor moral, dentre outras. Importante ressaltar que a definição de violência moral da autora assemelha-se à definição de violência psicológica contida na Lei Maria da Penha. Esta restringe a definição de violência moral aos crimes contra a honra dispostos no Código Penal (injúria, calúnia e difamação) (BANDEIRA, 2014, p. 459).

Nas narrativas de suas trajetórias, as mulheres entrevistadas abordam os tipos de violências vivenciadas ao longo das suas relações conjugais com seus companheiros/agressores. Jioty, por exemplo, cita a violência moral como desencadeadora dos demais tipos de violência que sofreu:

Aos meus 16 anos arrumei meu primeiro namorado, que se tornou meu marido[...] **me colocava como uma pessoa medíocre: “você não tem família, você não tem ninguém, ninguém gosta de você, você não tem nada”** e assim foi meu namoro. Meu namoro já era um namoro abusivo. [...] **ele era agressivo comigo, mas também era carinhoso, me pegava pelo braço, me chamava de vadia, vagabunda, mas depois hummm...** era porque ele gosta de mim, era ciúme! [...] Nos dois primeiros anos de casada ele não me agredia fisicamente, me agredia psicologicamente: **“você é seca, você é feia, quem vai querer você? olha para tua cara!”** [...] **era uma perseguição**, porque eu não podia me atrasar cinco minutos de sair do serviço, porque ele me ligava perguntando onde eu estava [...] Então, quando ele descobriu que eu fazia alguma rebeldia, ele batia nos meus filhos, não batia em mim, a violência era contra os meus filhos[...] **Eu não saí um dia de dentro do meu quarto, ele não deixava, me trancava e saía para trabalhar às seis horas da manhã, quando chegava às quatro horas da tarde abria a porta do quarto, para eu tomar banho e esse homem ficava na porta do banheiro, eu não podia olhar para os meus filhos...** [choro]. Ele catou meus filhos, não voltou mais, eu fiquei 30 dias procurando meus filhos (choro), ele é louco! [...] voltei para casa. Um dia ele chegou em casa e falou: **“Acabou a palhaçada, você é minha mulher e você vai ter relação sexual comigo”** ele me pegou à força **teve relação sexual comigo à força e meu filho entrou no quarto e viu, ele teve o ato sexual, não foi consensual, ele me estuprou na frente do meu filho.** [...] me roubava, rasgava minhas roupas, tinha dia que eu não tinha calcinha para usar, ele rasgava todas as minhas calcinhas e jogava no lixo, batia nos meus filhos na minha frente (grifos nossos).

O relato de Elza também expressa à violência moral como ponto de partida para as demais violências:

*Ele se transformou, me trancava dentro de casa, não usava droga comigo. Nesse tempo eu passei sofrendo, me trancava e saía com as minhas amigas. Ele tinha muito ciúme de mim, não queria que eu andasse com legging, não queria que usasse roupa fio dental nem que fosse por baixo de uma legging, uma calça, de um vestido. [...] Falei para ele que eu não queria ficar com ele mesmo grávida, ele me agrediu. [...] nunca aceitou que eu terminasse com ele e veio me agredir, me deu um soco quebrou todo o meu aparelho, cortou toda a minha boca, me deu várias “bicudas” na perna que fui embora mancando, quebrou o telefone, quebrou o chip e o cartão de memória dentro da minha mão, furou a minha mão todinha, boca toda sangrando. Em uma das saidinhas<sup>6</sup> deles ele me agrediu, quase me matou. [...] Então ele começou a usar o psicológico contra mim, me deixava me sentir mal. [...] Ele me grudou no meu pescoço de novo, ele ainda me deu um tapa na cara, quando virei de costa para entrar em casa ele grudou pela passagem do portão no meu cabelo (grifos nossos).*

A entrevistada Sandra (grifos nossos) afirma que a violência inicialmente foi verbal, e que depois passou a ser física:

[...]usar droga quando eu saía, ainda não tinha violência, só tinha verbalmente, tudo começou com verbalmente, depois com o decorrer do tempo que foi fisicamente, **me empurrava, puxava meu cabelo, dava “bicuda”, dava soco e a violência verbal, me xingava, me colocava para trás.** [...] então passou a me perseguir. Ele me batia no meio da rua, eu pedia socorro, ajuda no meio da rua, ninguém se envolvia, não tinha celular, **porque ele tinha me roubado o meu celular.** Teve uma vez que ele chegou na minha cara e falou, eu já estava na medida protetiva, “você pode fazer o que você quiser porque se eu quiser eu te mato aqui e não tem medida protetiva que te salva”. **Ele passou a me prender mais dentro de casa, não deixa sair** (grifos nossos).

Tina explica que inicialmente também sofreu violência moral, e que depois vieram as agressões físicas:

[...] **não aceitava me ver de shorts. Então, já começava a agressão, queria dinheiro para usar droga e eu não queria dar, vinha me bater**[...] e começou esse negócio de me roubar, de querer fazer “as coisas”, sendo que eu não queria, fazia relação com o cara, chorava, eu chorava, eu chorava de fazer relação com ele. [...] **não podia usar short curto que eu apanhava, se passava alguém e eu falasse “oi” era tapa na cabeça, sua vagabunda está querendo ficar com alguém, quer dar para alguém, isso não é vida.** Eu recebia muita humilhação, me xingava perto de todo mundo, me humilhava perto de todo mundo, podia estar quem fosse, ele me xingava no meio da rua (grifos nossos).

Nesses relatos há diferentes nuances das situações de violênciapsicológica, moral, física, sexual e patrimonial vivenciadas por essas mulheres. Algumas das entrevistadas que vivenciaram múltiplas formas de violência.

Para Amaral *et al.* (2016), as diferentes maneiras como se manifestam os tipos de violência contra as mulheres figuram estar associadas ao álcool e às drogas ilícitas. Entretanto, não há comprovações acerca da relação causal entre álcool e violência contra as mulheres.

O levantamento sociodemográfico de mulheres abrigadas realizado na pesquisa mostrou que, em (89%) dos casos, a residência aparece como o lugar com o maior número de episódios de violência descritos pelas mulheres abrigadas, seguido de ocorrências em via pública e em bares (3%).

O comportamento dominante dos agressores que inflige maus-tratos psíquicos às suas parceiras também aparece nos relatos.

Segundo define a OMS (2005), em *Estudio multipaís sobre salud de la mujer y violencia doméstica contra la mujer*, os comportamentos dominantes



caracterizam-se por: impedir de ver amigas; limitar o contato com sua família; controle sobre saídas e contatos; indiferença; raiva se a mulher falar com outro homem; acusação de infidelidade; controle sobre o acesso aos cuidados com a saúde.

As narrativas evidenciam esse comportamento:

*Minha vida era essa, trabalhar, igreja, só podia ir para igreja, só trabalhar, igreja e casa não podia assistir televisão, e se as irmãs dele chegasse na minha casa recebesse visita delas sem ele está sabendo ou ele está em casa ele gritava, me xingava, fazia um escândalo, querer quebrar a casa.[...] Ele me procurou e falou a gente vai casar, mas eu nunca vou te amar te respeitar, nunca vou tocar nessa criança porque eu não o considero meu filho e eu vou pedir DNA [...] **Ele é extremamente ignorante, não olhava na minha cara.** [...] Por que eu não podia me atrasar cinco minutos de sair do serviço, porque ele me ligava perguntando onde eu estava [...] Então para minha mãe eu estava com raiva dela e para mim eu não podia ver minha mãe, porque ela não valia nada realmente ela abusou de mim, sabe? **Então eu me afastei da minha família e por outro lado eu tinha contato com a família dele, mas só supervisionado por ele.** Então eu não podia desabafar, contar uma história, nada (JIOTY, grifos nossos).*

*[...] ele queria mudar minha personalidade de me vestir, de conversar com pessoas, de não usar droga com ninguém a não ser com ele. Fui seguir o que ele me pediu. Nesse bom tempo eu passei sofrendo, **me trancava e saía com as minhas amigas. Não queria que fosse na casa da minha mãe, para ir lá tinha que mentir.** Ele sabia que eu iria ter contato com outros homens e não queria que eu fosse ver minha mãe de jeito nenhum (ELZA, grifos nossos).*

*Ele me esperava em frente ao meu portão, ele sabia meu trajeto, o trajeto que eu fazia, que eu acordava cedo deixava o “M” na babá depois ia trabalhar, ele sabia onde eu ia trabalhar, **então passou a me perseguir.** [...] **porque tipo não, não me deixa sair, eu já tinha me afastado das minhas amizades, já não era a mesma coisa entendeu** (SANDRA, grifos nossos).*

*Então, queria destruir comigo, **ele não aceitava, não podia usar shorts curto que eu apanhava, se passava alguém e eu falasse “oi” era tapa na cabeça, “sua vagabunda está querendo ficar com alguém, quer dar para alguém”, isso não é vida** (TINA, grifos nossos).*

As mulheres abrigadas trazem marcas de violência vivida por meio da força física, mas, muitas vezes, a violência psicológica produz efeitos ainda profundos, tanto que no momento do abrigamento estavam devastadas, muitas vezes com a roupa do corpo, sem dinheiro, sem documentos, sujas, sem filhos e com medo.

Como se viu até aqui, a violência contra as mulheres assume diferentes formas; entretanto seus efeitos são deletérios, o que requer respostas por parte do Estado e da sociedade.

### **Considerações finais**

A violência contra mulheres é um fenômeno complexo, multifacetado e polêmico. Apesar de avanços nas políticas de proteção e apoio à mulher, para diminuição e prevenção da violência, ainda são elevados os números de casos que atingem mulheres em diferentes contextos e condições sociais. A maioria dos crimes praticados em situação de violência doméstica e familiar, antes da LMP, era reconhecida como de menor potencial ofensivo pela Lei 9.099/95, que não havia sido pensada para atender às especificidades da violência contra as mulheres. No entanto, em qualquer forma que se apresente, essa violência causa enorme sofrimento, deixa sequelas e marca toda a família, afeta gerações e impede que essas mulheres usem seu potencial, o que compromete seu desenvolvimento humano.

As narrativas evidenciaram a dificuldade de rompimento com o ciclo da violência e a complexidade do rompimento definitivo com o agressor, o que depende de condições subjetivas e objetivas. A construção de um novo projeto de vida e de família, a manutenção do casamento, os filhos e a dependência financeira e emocional, são fatores que contribuem para a demora no rompimento com o agressor. As mudanças substantivas, nem sempre ocorrem devido a fragilidades emocionais de algumas mulheres ou da ausência de apoio material, do Estado, da família e da sociedade.

A fim de que as mulheres saiam do ciclo da violência, os serviços socioassistenciais devem oferecer-lhes acolhimento, escuta qualificada e acompanhamento, a elas e aos seus agressores.

Apesar dos avanços significativos no enfrentamento da violência contra as mulheres, como a Lei Maria da Penha, gravíssimas violações dos Direitos Humanos são constatadas e, ainda que o Brasil seja signatário de pactuações internacionais, as respostas institucionais não têm sido suficientes.

Devido a sua característica multifacetada, a violência doméstica constitui objeto de difícil compreensão, permeado por processos culturais e prenhe de contradições, razão pela qual exige estudos cada vez mais aprofundados, de

forma que se possa contribuir efetivamente para o fim da violência doméstica na sociedade brasileira, sobretudo nas novas gerações.

## Referências

- ALBUQUERQUE, Josefa Barros Cavalcanti *et al.* Violência doméstica: características sociodemográficas de mulheres cadastradas em uma Unidade de Saúde da Família. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 382-390, jun. 2013. ISSN 1518-1944. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/18941>>. Acesso: 18 mar. 2018.
- AMARAL, Luana Bandeira de Mello *et al.* Violência doméstica e a Lei Maria da Penha: perfil das agressões sofridas por mulheres abrigadas em unidade social de proteção. *Estudos Feministas*, v. 24, n. 2, p. 521-540, ago. 2016. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v24n2/1805-9584-ref-24-02-00521.pdf>>. Acesso: 20 mar. 2018.
- AMORIM, Elba Ravane Alves. *Casa-abrigo para as mulheres em situação de violência doméstica em Pernambuco: sob a ótica das mulheres pós-abrigadas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15003>>. Acesso: 9 mar. 2018.
- BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *Soc. estado*. Brasília, v. 29, n. 2, p. 449-469, Aug. 2014; Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v23n2/0104-026X-ref-23-02-00501.pdf>>. Acesso: 9 mar. 2018.
- BRASIL. Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Poder Executivo. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília-DF, 08 de agosto de 2006.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para Mulheres*. Brasília, 2008.
- CARVALHO, Carolina *et al.* Dinâmica da violência entre casais a partir da ótica da mulher agredida no bairro Trindade. *Cogitare Enfermagem*, Florianópolis/SC, v. 15, n. 4, p. 603-608, out./dez. 2010.
- CERQUEIRA, Daniel *et al.* *Atlas da violência 2017*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fórum Brasileiro de Segurança Pública: Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>>. Acesso: 15 maio 2018.
- CUNHA, Tania Rocha Andrade. *O preço do silêncio: mulheres ricas também sofrem violência*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007.
- DAY, Vivian Peres *et al.* Violência doméstica e suas diferentes manifestações.

*Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, n. 25 (Supl. 1), p. 9-21, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25s1/a03v25s1>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

DEEKE, Leila Platt *et al.* A dinâmica da violência doméstica: uma análise a partir dos discursos da mulher agredida e de seu parceiro. *Saúde Social*, v.18, n. 2, p. 248-258, 2009. ISSN 0104-1290. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n2/08.pdf>>. Acesso: 10 abr. 2018.

FALCKE, Denise *et al.* Violência conjugal: um fenômeno interacional. *Contextos Clínicos*, v. 2, n. 2, p. 81-90, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsa.org/pdf/cclin/v2n2/v2n2a02.pdf>>. Acesso: 10 abr. 2018.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e bolsas, 2008.

GOMES, Nadielene Pereira *et al.* Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração. *Acta Paul. Enferm.* v. 20, n. 4, p. 504-508, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n4/19.pdf>>. Acesso: 10 abr. 2018.

MOURA, Maria Aparecida Vasconcelos; NETTO, Leônidas de Albuquerque; SOUZA, Maria Helena Nascimento. Perfil sociodemográfico de mulheres em situação de violência assistidas nas delegacias especializadas. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, v.16, n. 3, p. 435-442, 2012. ISSN 1414-8145. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v16n3/02.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

OLIVEIRA, Patrícia Peres de *et al.* Mulheres vítimas de violência doméstica: uma abordagem fenomenológica. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.196-203, mar. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072015000100196&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072015000100196&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 5 set. 2018.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História—Revista do Programa de Pós-graduação de História da PUC-SP*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fevereiro 1997.

PRATES, Paula Licursi. *Violência doméstica e de gênero: perfil sociodemográfico e psicossocial de mulheres abrigadas*. Dissertação, 2007. (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo Disponível em: < file:///C:/Users/Erica/Downloads/PaulaPrates.pdf > Acesso em: 08 mar. 2018.

SAFFIOTI, H. I. B.; ALMEIDA, Suely Souza de. *Violência de gênero: poder e impotência*. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SAFFIOTI, HELEIETH I. B. Violência de gênero no Brasil atual. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, n. esp., p. 443-61, 2. sem. 1994.

\_\_\_\_\_. Violência doméstica: questão de polícia e da sociedade. In: CORRÊA, M. (Org.). *Gênero e cidadania*. Pagu/Núcleo de Estudos de Gênero. Campinas: Unicamp, 2002. p. 59-69.

SILVA, Auricélia Costa de Aguiar. *Perfil da reincidência da violência doméstica contra a mulher no município de Santarém-Pará*. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública) – Programa de Pós-graduação em Segurança Pública, Universidade Federal do Pará, Belém-Pará. 2015. Disponível em: <<http://ppgsp.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2013/AURICELIA%20OSTA%20DE%20AGUIAR%20SILVA%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL.pdf>> Acesso em: 9 mar. 2018.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. *Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*. Brasília: FLACSO, 2015. Disponível em: <[www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br)>. Acesso em: 23 jun. 2017.

World Health Organization. (2005). *Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y la violencia doméstica: primeros resultados sobre prevalencia, eventos relativos a la salud y respuestas de las mujeres a dicha violencia: resumen del informe*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. <http://www.who.int/iris/handle/10665/43390>

## 4 O QUE É VIVER EM SITUAÇÃO DE RUA? UM ESTUDO COM MORADORES DE RUA DE UM MUNICÍPIO DO VALE DO PARAÍBA PAULISTA

Maria do Carmo Benedita Duarte  
Elisa Maria Andrade Brisola  
André Luiz da Silva  
Alexandra Magna Rodrigues

### Introdução

A População em Situação de Rua (PSR) mantém-se, no Brasil, em um duradouro histórico que perpassa a filantropia e os movimentos sociais para então alcançar as políticas sociais. Essas políticas, ainda que sejam conquistadas por meio da luta social, não atendem às necessidades do conjunto dos que delas necessitam, sobretudo porque estão inscritas na dinâmica capitalista.

Ao longo dos séculos, grande número de pessoas passou a morar nas ruas, ao mesmo tempo em que ocorreram grandes mudanças na sociedade e no sistema capitalista. Independentemente das diferentes razões que levaram as pessoas a fazer das ruas seu local de moradia e meio de subsistência, trata-se de uma condição histórica presente também anteriormente ao contexto contemporâneo (JUSTO, 2008).

No Brasil do século XIX, com a revogação do regime escravista, algumas narrativas declaram o aumento do número de pessoas pobres nos espaços urbanos à procura de emprego e moradia. Desse modo, velhos escravos, moradores vindos de outras localidades - especificamente do interior do país - e brancos pobres integravam a massa de indivíduos que vagavam pelos centros das cidades. Com efeito, “[...] uma série de trabalhadores pauperizados e expropriados e a eles juntam-se os imigrantes europeus. Estes se enquadram nas mais diversas atividades para garantirem a sobrevivência” (JUSTO, 2008, p. 11-12).

A Igreja Católica, ao retratar as atenções dirigidas à PSR no Brasil, no período 1970 - 1980, por meio da Pastoral do Povo da Rua, deu início a ações direcionadas a esse segmento da sociedade. Tais ações ganharam notoriedade

nos municípios de São Paulo e Belo Horizonte, e seus projetos, criados inicialmente com caráter religioso, foram ampliados. Assim, fundaram-se casas de assistência que motivaram a criação de vários movimentos populares, por exemplo, os trabalhos voltados para os catadores de materiais recicláveis, por meio de eventos sociais em benefício desses sujeitos, ou abrangendo os locais de coleta (BASTOS, 2003).

Dessa forma, nos anos 1990, alicerçados pelas grandes mobilizações em prol da PSR, e em razão dos diversos ataques que essa população vinha sofrendo, devido à falta de políticas públicas voltadas para esse segmento, foram criadas iniciativas para amenizar sua condição de vulnerabilidade. Essas iniciativas foram estabelecidas em parceria com a Igreja Católica e, a partir delas, alguns municípios elaboraram estratégias para abordagem e identificação das demandas para PSR.

No que tange essas iniciativas, em 1993, por exemplo, o município de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, assumiu o Programa social desenvolvido para a PSR e fomentou um Fórum a respeito do tema (Essa iniciativa visou integrar diversos segmentos da sociedade, bem como discutir e implementar políticas públicas que modificassem a realidade de exclusão da PSR (BELO HORIZONTE, 1998).

Dentre os objetivos estabelecidos para o referido Fórum, destaca-se a caracterização da PSR, pois, por meio do levantamento de dados para conhecer a realidade e as particularidades desse grupo, seria possível regulamentar a implantação de programas de apoio e também de capacitar e formar, de modo eficaz e assertivo, os agentes comunitários e assistentes sociais no desenvolvimento de suas atividades e abordagens junto à PSR (BELO HORIZONTE, 1998).

Frente a tantos acontecimentos e com o intuito de fortalecer e dar notoriedade a esses movimentos, em 2005 foi criado o Movimento Nacional da População de Rua (MNPR) com apoio do Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis. Assim, a PSR passou a ser representada politicamente, obteve destaque perante o Governo e, finalmente, recebeu a devida atenção e importância, passando a ser vista como uma expressão da questão social (COSTA, 2007; FERRO, 2012).

Após a realização do Primeiro Encontro Nacional sobre População em Situação de Rua, teve início o processo de elaboração da Política Nacional para esse segmento, fato que colaborou diretamente para a criação dos textos referentes à Lei nº 11.258, de 30 de dezembro de 2005, que alterou a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e introduziu o suporte capacitado para a PSR.

Desde o primeiro Encontro Nacional, a PSR passou a ter maior notoriedade. Com isso, foram implementadas ações prioritárias para a realização de estudos para quantificar e caracterizar a população (BRASIL, 2008), de modo a nortear a elaboração e a implementação de políticas direcionadas ao segmento. Nos anos de 2007 e 2008, o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) realizou a Pesquisa Nacional Sobre a População em Situação de Rua.

Em 2009, o então Presidente da República, – Luiz Inácio Lula da Silva, assinou o Decreto 7.053/2009, que instituiu a Política Nacional para a População em Situação de Rua (PNPR), cujo objetivo foi estabelecer e definir as particularidades existentes nesse grupo.

A PNPR defende a igualdade, a equidade, o respeito à dignidade do ser humano, o direito ao contato familiar e com a comunidade. Defende também o direito ao reconhecimento, à valorização, e o respeito à vida e à cidadania, à assistência humanizada, às conjunturas sociais e às diferenças de origem, raça, idade, nacionalidade, gênero, opção sexual e religiosa, com um cuidado específico às pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

Entretanto, a PNPR e outros programas direcionados à assistência à PSR não alcançam o êxito esperado, devido à condição de pobreza extrema, apesar dos esforços empreendidos, (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, Silva (2006) aponta a falta de interesse por parte do Estado e a inexistência de políticas públicas para enfrentamento dessa realidade, considerando as particularidades desse grupo, que são questões complexas, pois

[...] pode-se dizer que o fenômeno população em situação de rua vincula-se à estrutura da sociedade capitalista e possui uma multiplicidade de fatores de natureza imediata que o determinam. Na contemporaneidade, constitui uma expressão radical da questão social, localiza-se nos grandes centros



urbanos, sendo que as pessoas por ele atingidas são estigmatizadas e enfrentam o preconceito como marca do grau da dignidade e valor moral atribuído pela sociedade. É um fenômeno que tem características gerais, porém possui particularidades vinculadas ao território que se manifesta. No Brasil, essas particularidades são bem definidas. Há uma tendência à naturalização do fenômeno, que no país se faz acompanhado da quase inexistência de dados e informações científicas sobre o mesmo e da inexistência de políticas públicas para enfrentá-lo (SILVA, 2006, p. 95).

Para SILVA (2006), as condições ora mencionadas ferem diretamente a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 5º, o qual estabelece que todos os cidadãos brasileiros são iguais perante a lei, sendo a eles assegurada a inviolabilidade dos direitos à vida, à liberdade, à igualdade à segurança e à propriedade.

### **Desenvolvimento**

A sociedade contemporânea, apesar dos avanços científicos, tecnológicos e de informação próprios da globalização, tem colaborado com a marginalização daqueles que não atendem ao perfil produtivo e social do sujeito do século XXI. Essa condição de exclusão é visível e está relacionada, entre outros fatores, à ausência de políticas públicas para reduzir as desigualdades sociais e do próprio Estado, bem como à estrutura social desigual vigente no país, fruto do modo de produção capitalista.

Castel (2003) refere-se a essa condição como uma situação pessoal de cada indivíduo que exterioriza uma adversidade no alicerce da sociedade, principalmente nas grandes cidades. Os sujeitos que fazem parte da população de rua são assim considerados em razão de fazer das ruas sua moradia.

Conforme a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), muitos sujeitos padecem com as mais variadas circunstâncias que englobam os fatores socioeconômicos, que os compelem à violação dos seus direitos. Ocorrem também outros fenômenos, tais como a situação de indivíduos que por diferentes motivos decidem fazer, da ruas e dos espaços públicos, meios de moradia e sustento.

Segundo Snow e Anderson (1998), a condição de pessoas morando nas ruas não é um fenômeno atual. Há registros do aparecimento de estrangeiros

vagando pelas ruas das grandes cidades e centros movimentados desde a idade antiga (a exemplo da cidade de Roma) e durante a era pré-industrial. Segundo o autor:

[...] não há certeza sobre como exatamente essas pessoas conseguiram sobreviver. A mendicância era um meio comum de subsistência e se combinava, às vezes, com roubo e prostituição, mas “muito do seu tempo parecia ter sido gasto perambulando, à espera para se envolver no que quer que estivesse acontecendo (SOLPERG, 1960, *apud* SNOW e ANDERSON, 1998, p. 29).

As situações apresentadas acima geralmente faziam parte do cenário do centro urbano, em locais com maior concentração econômica e social. Dessa forma, inúmeras pesquisas históricas relatam a presença de indivíduos que não se “enquadravam” na dinâmica das práticas proletárias. Nesse contexto encontravam-se pessoas idosas e crianças abandonadas e sem vínculos familiares vagando pelos espaços públicos, abordando os transeuntes, pedindo ajuda para o sustento diário. A presença de pessoas em idade adulta perambulando pelas ruas aumentava, e elas viviam das esmolas recebidas, de ‘bicos’, e alguns praticavam roubos para conseguir manter seu sustento (SNOW e ANDERSON, 1998).

Esses indivíduos perdem sua dignidade, por não ocuparem nenhuma posição na sociedade e não apresentarem nenhuma forma positiva de interação com ela. Para Castel (2005, p. 25):

[...] não atuam diretamente sobre nenhum setor nevrálgico da vida social. Conforme o autor, este indivíduo recebe ainda por vezes a denominação de vagabundo, sendo assim controverso à medida que na falta de trabalho também se vê fora da área de assistência em decorrência de sua condição, notando-se desta forma, os aspectos de grande vulnerabilidade inseridos junto a esta parcela da população, considerando o fato de estarem relacionadas ao “enfraquecimento das proteções.

Nesse sentido, pode-se entender que os indivíduos adultos que perambulam pelas ruas, desprovidos de trabalho e sem nenhum tipo de proteção do Estado, excluídos das condições básicas para sobrevivência e interação com o restante da sociedade, são considerados ‘inaptos’ para o trabalho, além de viverem em sofrimento, em decorrência da estigmatização:

[...] indivíduos mal afamados: caymands (isto é, aqueles que mendigam sem motivo; tratava-se da versão pejorativa do mendigo válido), velhacos, biltres, (mendigos simulando enfermidades), ociosos, luxuriosos, rufiões, tratantes, imprestáveis, indolentes (CASTEL, 2005, p.120).

Diante dessa realidade, é comum, entre indivíduos que usam as ruas e espaços públicos como moradia, o rompimento de vínculos com os principais e mais importantes elos desse círculo (trabalho, familiares, fatores morais). Como consequência, os sujeitos que se encontram nessa situação acabam se abrigando nas ruas e espaços públicos, reafirmando sua “falta de referência” (SNOW e ANDERSON, 1998). Segundo Castel (2005, p. 139):

Os espaços de maior fluxo e movimentação de pessoas são, usualmente, os espaços ‘escolhidos’ por estes sujeitos como maneira de conseguirem e disputarem entre si algum ganho para meio de sua subsistência, a verdade a respeito deste fenômeno que vem crescendo ao longo dos anos, é que saber que a maioria dos indivíduos rotulados de mendigos ou de vagabundos era, de fato, formada por pobres coitados levados a tal situação pela miséria e pelo isolamento social, pela falta de trabalho e pela ausência de suportes relacionais, não podia desembocar em nenhuma política concreta no quadro das sociedades pré-industriais.

Este segmento, por se constituir em um grupo heterogêneo e fragmentado, foi privado de direitos. Consequentemente, pode-se verificar que a presença de indivíduos fazendo uso das ruas e espaços públicos para moradia e sobrevivência é parte do contexto urbano e, mais que isso, expressa a desigualdade social produzida pela sociedade capitalista. Justo (2008) afirma que essa realidade é vivenciada por considerável número de indivíduos, um agrupamento de trabalhadores miseráveis e despojados de qualquer ajuda social. e a eles juntam-se os imigrantes europeus, praticando qualquer atividade para garantir a própria sobrevivência.

Na contemporaneidade, tem-se a banalização e vulgarização do ser humano em todas as regiões e localizações do mundo. Há descaso em relação à situação de vida dos indivíduos que moram nas ruas. As relações sociais e profissionais e os vínculos familiares, entre outros, uma vez extintos, enfraquecem ainda mais as condições morais que permitiriam a inserção desses indivíduos junto ao restante da sociedade. Assim são taxados, estigmatizados

como sendo “merecedores da rua”, por suas “imperfeições ou falhas morais” (SNOW e ANDERSON, 1998, p. 26).

A presença e existência de indivíduos que utilizam espaços públicos, ruas, praças e calçadas como moradia, nas principais cidades, em diversos continentes do mundo, indicam a existência de uma marca global, em decorrência das relações de desigualdades sociais propiciadas pelo sistema capitalista (GIORGETTI, 2006). Segundo a autora, alguns estudos de caráter comparativo em relação à PSR, como Brasil e França, ou Brasil e Canadá, demonstraram que:

[...] a pobreza tem um importante papel na homogeneização de certos contextos em escala mundial, tornando possíveis as comparações internacionais, sendo observáveis em países do Primeiro Mundo, onde as questões sociais pareciam elucidadas pelo menos para a grande maioria da população (GIORGETTE, 2006, p. 22).

Dessa forma, não se discursa a respeito de um acontecimento localizado e único, embora se possa perceber mudanças quanto ao cuidado junto à PSR em alguns países; todavia, esta questão é tratada como fator resultante do contexto global, do acesso desigual a bens que poderiam propiciar a esses sujeitos uma vida digna e com condições mínimas para sobreviver.

Giorgete (2006), ao abordar um estudo realizado sobre moradia de rua e analisar o cenário envolvendo o Brasil e a França, destaca uma 'equalização' relacionada ao primordial entendimento da questão da existência de indivíduos nas ruas nesses países.

Há, assim, uma definição geral do indivíduo que é tido como morador de rua, independentemente do cenário social de cada país, especialmente no Brasil, onde não é possível desconsiderar essa realidade, pois o sujeito tido como 'morador de rua está presente nas principais cidades do país. A discussão sobre este tema tem-se mostrado presente em diversas pesquisas. No entanto, esses estudos ainda são insuficientes, se confrontados com a real importância desse problema social que se agrava dia a após dia, tornando-se uma questão que afeta o indivíduo e toda a sociedade (GIORGETTI, 2006).

A nomenclatura PSR, aplicada nos diversos documentos oficiais no Brasil, envolvem um agrupamento de interpretações que abrangem um grupo heterogêneo, que contempla os andarilhos, trecheiros, e muitos outros

indivíduos que concebem as ruas, logradouros e espaços públicos como espaço de convivência e de sustento. Destaca-se a forma de relação desses sujeitos com a rua como sendo:

Parâmetros temporais e de identidades dessemelhantes, em razão aos vínculos familiares, comunitários ou institucionais existentes ou inexistentes”, sendo comum que aconteça o estabelecimento destas relações e vínculos nos espaços públicos e assim possam ser caracterizados como população em situação de rua (BRASIL, 2008, p. 3).

Frangella (2009) revalida a nomenclatura utilizada no Brasil, identifica nesse grupo populacional a heterogeneidade e retrata, na vivência contemporânea, as classes denominadas como *homeless* ou que, em “situação de rua”, desempenham a função de passar a impressão política de aspectos 'menos excludentes e mais homogeneizadoras". Destaca a condição dos andarilhos, ou seja, daqueles indivíduos que se "deslocam continuamente", E também os mendigos considerados como "loucos da rua" e os sujeitos que estão sem emprego e que vivem momentaneamente nas ruas e habitualmente frequentam albergues e abrigos públicos.

Pode se constatar que, segundo diferentes autores, ocorre uma situação que aparece frequentemente durante toda a história de vida desses sujeitos que, independentemente das diversas nomenclaturas que possam ser utilizadas para rotulá-los, experimentam um processo de total exclusão social, expresso pela extrema pobreza e falta de condições dignas de sobrevivência.

A população em situação de rua pode ser definida como um conjunto de indivíduos com desiguais formas de existência. Estão em condição de pobreza, seus vínculos familiares estão interrompidos ou fragilizados e, como não têm moradia 'tradicional' e regular, servem-se da rua, dos espaços públicos, praças e logradouros como locais para moradia e subsistência. Essa opção pode ser provisória ou definitiva (BRASIL, 2009).

Assim, refletindo a respeito dos fatores ligados à desigualdade social, pode-se dizer que a condição vivida pela PRS está relacionada à violência social, pois não está devidamente amparada pelas políticas públicas e, conseqüentemente, é privada dos direitos básicos para sobrevivência, dentre eles direitos, o de ter acesso a moradia digna. Damergian (2011) aponta a

preocupação com a violência que extermina, mutila e extorpe a PSR, como também a 'violência social, psíquica e afetiva', que extingue o presente e surrupia qualquer tipo de esperança de futuro para indivíduos e até famílias. A autora explica que a sociedade atual vivencia diversos fatores negativos que podem interferir diretamente na vida de todos os indivíduos, fatores relacionados a falta de segurança pública, aumento dos índices de violência e desigualdade social.

## **Metodologia**

O estudo aqui relatado foi realizado com a PSR de um município do vale do Paraíba paulista. Para participação na pesquisa foram utilizados como critérios de inclusão: indivíduos acima de 18 anos que não apresentassem, no momento da entrevista, traços de dependência química ou psiquiátrica, e que estivessem em condições de responder às questões elaboradas pela pesquisadora. Para participar do estudo, o indivíduo, voluntariamente, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer nº 2.220.901).

A coleta de dados deu-se por meio de entrevista composta por questões relacionadas à caracterização sociodemográfica do grupo (faixa etária, sexo, estado civil, grau de escolaridade) e por uma questão norteadora referente à questão do que é viver na rua, para esses sujeitos. Os dados quantitativos foram tabulados em planilhas no software Excel®. A entrevista foi gravada em mídia digital, transcrita na íntegra. As análises das entrevistas foram pautadas pela Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011) que considera: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação. Os sujeitos foram identificados com a letra 'E' e numerados conforme a sequência das entrevistas.

## **Resultados e discussão**

Participaram 16 sujeitos do sexo masculino, maiores de 18 anos, que atendiam aos requisitos estabelecidos. Observou-se que a média de idade dos participantes é de 42,6 anos, que a idade mínima era de 37 anos, e a idade máxima, de 51 anos.

No que diz respeito ao estado civil, todos informaram não ter companheira ou cônjuge na condição atual de vivência na rua. Dentre eles, 9 sujeitos informaram ser viúvos ou divorciados, e 7 declararam-se solteiros. Nessa questão, são referenciados fatores relacionados à fragilização ou quebra dos vínculos familiares, o que conseqüentemente contribuiu para que procurassem a rua como meio de subsistência e moradia.

Em relação à escolaridade, observou-se que a maioria apresentava poucos anos de estudo. Dentre os pesquisados, um sujeito declarou-se analfabeto e relatou que vive nas ruas desde os 17 anos de idade, devido à violência que sofreu durante a infância. Segundo o Ministério da Saúde, a violência que ocorre no âmbito das famílias atinge crianças e adolescentes. Há agressões no relacionamento da família, e a violência física é o modo de resolver os conflitos, constituindo uma maneira indevida de educação (BRASIL, 2010).

Um único sujeito informou ter cursado o nível superior. Afirma que era comerciante e professor em um município do vale do Paraíba paulista e que optou por viver nas ruas em decorrência de um trauma sofrido, decorrente da morte de sua família.

Os poucos anos de estudo dos sujeitos entrevistados são um fenômeno observado em nível nacional, de acordo com o censo realizado em 2008, sobre a PSR. A maioria não estudava à época do censo (95%), e apenas 3,8% dos entrevistados afirmaram estar fazendo algum curso (ensino formal 2,1%, e profissionalizante, 1,7%). Os dados revelaram que 48,4% não haviam concluído o primeiro grau, 17,8% não souberam responder, ou não lembravam o nível de escolaridade, e apenas 3,2% haviam concluído o ensino médio (BRASIL, 2008).

Em 2015, a prefeitura municipal de São José dos Campos, local de realização do estudo, fez o primeiro censo sobre a PSR. Com o intuito de levantar dados a respeito dessa população e de buscar maior compreensão a respeito de suas particularidades. A apuração dos dados revelou, que na época do estudo, havia na cidade 355 indivíduos em situação de rua. Dentre esses sujeitos, 331 aceitaram participar da pesquisa. Os dados revelaram que 90% são do sexo masculino (296) e que 10% são do sexo feminino (35). A faixa etária foi de 31 a 50 anos, e em relação à escolaridade, a maioria dos entrevistados afirmou não ter terminado o ensino fundamental (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2015).

A escolaridade pode interferir diretamente nas possibilidades de os sujeitos terem oportunidades, uma vez que a baixa escolaridade é uma das causas de o sujeito ter dificuldade para inserção no mercado de trabalho.

Santos (2009) afirma que a PSR é constituída, em sua maioria, por classes de pessoas que geralmente têm baixa escolaridade e baixa qualificação profissional, pessoas cujos vínculos empregatícios anteriores a sua situação de rua certamente já eram frágeis.

Em relação ao tempo de vivência e moradia na rua, apurou-se que foi de 19 a 68 anos, em média. Cabe ressaltar, no entanto, que o tempo médio informado não se refere exatamente ao tempo de moradia nas ruas da cidade na qual o estudo foi realizado, pois deve ser considerada a trajetória de vida nas ruas de outras cidades e estados. Isso demonstra que muitos dos sujeitos entrevistados viviam como “trecheiros”, indivíduos que se deslocam de cidade em cidade, muitas vezes permanecendo por um período curto em cada local, encarando-o apenas como uma cidade de passagem.

Considerando os questionamentos referentes ao recebimento de algum benefício ou auxílio financeiro, todos os sujeitos afirmaram não ter renda fixa, tampouco recebem algum tipo de auxílio ou benefício social. Afirmaram ter renda esporádica, referente a trabalhos realizados informalmente, como o de flanelinha (cuidando dos carros que ficam estacionados nas ruas) e o de venda de materiais recicláveis. Observou-se, portanto, que a condição real de não contar com trabalho formal não deve ser um fato propulsor para que todos sejam desdenhados como vagabundos

Desse modo, é possível constatar, conforme Mattos & Ferreira (2004), que a condição de ter um trabalho formal, com o devido registro em carteira profissional, fundamenta a identidade do indivíduo como trabalhador, embora muitos indivíduos atuem de maneira informal no mercado de trabalho sem serem identificadas como improdutivas. Os indivíduos em situação de rua, no entanto, são destituídos dessa condição de identidade, por exercerem atividades informais consideradas improdutivas, razão pela qual são taxados de preguiçosas, inúteis e vagabundos, características ainda mais enfatizadas pelo fato de estarem nas ruas e calçadas atrapalhando o fluxo, poluindo os espaços públicos e incomodando a todos os que não aceitam suas presenças. Por essas razões, são pessoas estigmatizadas. Assim, há que se entender que assegurar

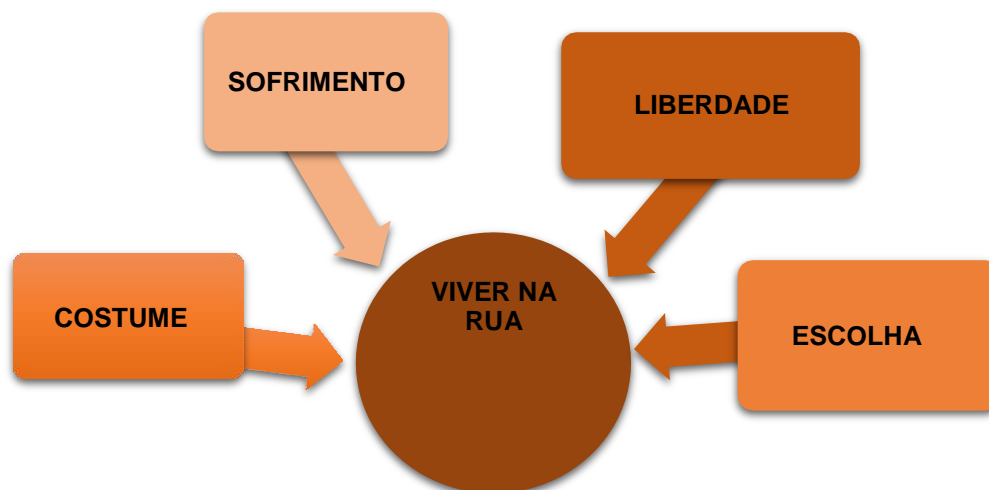


os princípios previstos na Constituição da República para todos os cidadãos brasileiros não é tarefa simples, principalmente em relação à PSR que, na maioria das vezes não possui sequer documentos pessoais, trabalho, residência ou mesmo vínculos sociais.

A PNPSR objetiva a construção de uma rede de proteção que envolva as políticas de saúde, assistência social, habitação, geração de emprego e renda, cultura, sistema de promoção e garantia de direitos. Tudo isso tem em comum a ideia de institucionalização de práticas que escolhem a opção da retirada dessas pessoas das ruas. Todavia, proporcionam poucas possibilidades de reestruturação de suas vidas, pois, mesmo que sejam recentes as políticas públicas para a PSR, a posição de neutralidade ou de incapacidade do Estado em lidar com esse tipo de questão confirma a penalização do indivíduo pela situação em que ele se encontra (BRASIL, 2009).

Ao identificar a realidade do viver e do morar nas ruas, fazendo delas um meio de subsistência, é possível observar que a adoção da rua como moradia, apesar de em muitos momentos ser representada como escolha, liberdade e costume, também está associado ao sofrimento (Figura 1).

Figura 1: Mapa Conceitual - Viver na rua



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

É possível observar que, ao discursar sobre o viver em situação de rua, os sujeitos nomeiam aquilo que vivenciam em seu dia a dia. Desse modo, constata-se que a escolha, o costume e a liberdade do viver nas ruas, apontados como opções pelos sujeitos, são ao mesmo tempo carregados de sofrimento, o que

pode ser demonstrado nos depoimentos que seguem.

*Viver aqui na rua pra mim é uma coisa que eu quero, é minha atitude de vida, é como eu quero, entende? Ninguém me obriga a ficar aqui não, eu fico porque eu quero ficar, isso é questão de ficar acostumada com o que tem na vida (E14).*

*Morar aqui na rua, na estrada, no mundo, pra mim é normal, já aprendi a viver desse jeito, já faz muito tempo que tô nessa vida. Não vou falar que é fácil, fácil não é, não mais a gente vai vivendo desse jeito. Eu nunca tive uma família direito, daí pra mim tanto faz tá na rua ou não, já tô calejado disso já, já acostumei. É bom, às vezes não é não, mais é assim, um dia tem diferença do outro (E15).*

É importante considerar, portanto, que aspectos dissonantes estão presentes nas narrativas dos sujeitos, uma vez que a liberdade, a escolha e o costume de viver em situação de rua estão associados ao sofrimento de uma vida nessa condição. Os depoimentos que se seguem corroboram essa afirmativa.

*Ah, dona, cê não sabe, mas pra mim é tipo bom, é as veiz mau, as veiz tá mais ou menos, às veiz é muito lega é ótimo. Já tô no mundão faiz é tempo, muito tempo na quebrada da vida, a gente fica com 'custume', eu posso ir pra algum barraco por aí, de parente, lá no Pernambuco, mas não quero, tá ligada? Rua é bom, é a gente ficar livre, sem ninguém enchendo as paciências de mim, é ter a liberdade (E5)*

*Morar na rua para mim é o seguinte, é pra quem vive na rua é uma escola, é uma escola pra quem não sabe, porque não é fácil, durante o dia você tem que fazer alguma coisa, não ficar assim parado, eu sou mais de andar, cato latinha, cato papelão, quando pinta um trabalho pra fazer tem que fazer. Na rua tem muitas coisas boas e muitas coisas ruins, a gente tem que passar por muito sofrimento, mas logo eu tenho fé em Deus que logo eu tô saindo fora dessa vida, porque ninguém merece sofrer.(E2)*

*Ah, cara! O que é viver na rua é que ninguém quer, né, cara? Ninguém quer surpreender com essa dor de viver na rua, é chato, você não tem um banho, não tem um lugar ideal, esse chão é sujo, você 'cata' friagem, você "cata" micose pelo corpo, você fica doente, né? (E3).*

Essa situação de desconforto entre os aspectos simbólicos trazidos pela contradição da escolha/liberdade versus sofrimento é prevista na teoria da

dissonância cognitiva a partir dos estudos de Festinger (1957). Para o autor, uma pessoa é capaz de lidar com a dissonância em termos do seu comportamento em cuidados com a saúde. Ele cita um exemplo: as pessoas que fumam que optam por continuar fumando mesmo que tenham conhecimento de que fumar faz mal para a saúde. Uma pessoa consegue decidir o que mais valoriza, se o hábito de continuar fumando ou a própria saúde pois acredita que seu comportamento vale os riscos e recompensas, ou seja, a dissonância cognitiva antecede a atividade orientada para reduzir essa dissonância (FESTINGER, 1957).

Nesse sentido, no que se refere ao sofrimento e às limitações vividas, observa-se que, em situação de rua, o grupo tenta reduzir a dissonância afirmando que a liberdade talvez seja a possibilidade de uma nova vida que compense tais sentimentos e limitações.

Sobre a situação de rua, Costa (2007, p.11) assinala que “[...] a rua é vivida como um espaço de instabilidade [...] sobreviver na rua é uma façanha individual”, e os indivíduos que se encontram nesse espaço padecem dos mais diferentes tipos de violações, sendo a mais degradante delas a condição de seu não reconhecimento como indivíduos, com a conseqüente perda de sua dignidade. Segundo a autora, há ainda um fator a ser acrescentado – a ausência do Estado, uma vez que o poder público não exerce o relativo destaque em suas ações, no sentido de promover e garantir os direitos sociais para a PSR. Assim, o que resta aos sujeitos em situação de rua é a criação de diferentes maneiras de sobreviver diante dessa realidade.

Giorgetti (2006) afirma que o contexto da PSR é apontado por uma série de falências durante a trajetória de vida dessas pessoas, com diferentes particularidades, mas que trazem como consequência o seu isolamento social. Segundo a autora, um outro fator que pode ser citado como contribuição para a situação de rua é a quebra e a fragilização dos vínculos afetivos, muitas vezes desencadeadas pela dependência química, por doenças mentais e pela violência doméstica. Além disso, a falência e desgaste de uma rede de apoio familiar solidária tem sido um dos principais motivos de os indivíduos buscarem as ruas para moradia, uma vez que tal desgaste compromete diretamente o pertencimento social do indivíduo.

Segundo Snow e Anderson (1998), o sujeito que passa a pertencer à PSR

em um primeiro momento sente a perda da moradia, assim como de seu local de relacionamento particular e de permanência. Esse desabrigo, de uma maneira ou de outra, sempre existiu de forma prolongada em toda a história da humanidade. Existem fatores emotivos, entretanto, que levam indivíduos à condição, de rua, por exemplo: desastres naturais, condição própria do trabalho que leva à migração, evasão devido a situações políticas ou econômicas, e outras razões, ligadas à questão social.

O fato de não ter trabalho formal, com carteira assinada, não deve ser um fato propulsor para que todos sejam desdenhados como vagabundos, pois, a prática informal com finalidade de receber remuneração acontece, no trabalho desenvolvido como catadores de recicláveis ou como cuidadores de carros nas ruas e centros. Mattos & Ferreira (2004) afirmam que a condição de possuir um trabalho formal, com o devido registro em carteira profissional, fundamenta a identidade do indivíduo como trabalhador (embora muitas pessoas atuem de forma informal no mercado de trabalho), e as pessoas em situação de rua, estando destituídas dessa condição, e por exercerem atividades informais, são consideradas improdutivas, preguiçosas, inúteis e vagabundas, por estarem nas ruas e calçadas, atrapalhando o fluxo, poluindo os espaços públicos.

### **Considerações finais**

O estudo permitiu maior aproximação com a realidade de vida da PSR, e foi possível conhecer melhor o perfil sociodemográfico desse grupo. Os sujeitos no contexto da PSR têm um grau baixo de escolaridade, se comparado ao de outros grupos sociais da população brasileira. Confirmam-se, portanto, confirmando os dados levantados nas pesquisas nacionais e locais direcionadas a esse segmento da população.

Para os entrevistados, viver em situação de rua relaciona-se a uma rotina e a práticas diárias. A condição de rua ocorre como um reflexo das situações vividas em algum momento pelo sujeito. Assim, vive na rua por escolha própria ou em decorrência de problemas familiares, a quebra de vínculos afetivos ou a perda de entes queridos, ou em decorrência de dependência química. Enfim, viver na rua significa encará-la como uma condição de moradia. É muitas vezes um costume, uma prática frequente e regular.

Embora seja considerado um costume, viver e morar na rua deve ser tratado como uma condição social que envolve inúmeros fatores e que necessita ser abordada e discutida com amplo cuidado por todas as esferas do governo e também pela sociedade.

A PSR enfrenta inúmeros desafios para a sua sobrevivência e demanda políticas públicas que atendam às suas necessidades, pensadas em conformidade com suas condições de vida, despidas de preconceito, pois somente nessa direção seus direitos são atendidos.

## Referências

ADORNO, R. C. F.; VARANDA, W. Descartáveis urbanos: discutindo a complexidade da população de rua e o desafio para políticas de saúde. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 23-45, 2004.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BASTOS, C. M. *et al. Pastoral do povo de rua: vida e missão*. São Paulo: Loyola, 2003

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. A população em situação de rua: seminário sobre políticas públicas. *In: Fórum de população em situação de rua de Belo Horizonte*, 1998.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Meta Instituto de Pesquisa de opinião. Pesquisa Nacional sobre a População em situação de rua, 2008. Disponível em:  
[http://www.mds.gov.br/backup/arquivos/sumario\\_executivo\\_pop\\_rua.pdf](http://www.mds.gov.br/backup/arquivos/sumario_executivo_pop_rua.pdf)>

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado. *Emenda Constitucional 064/2010*.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009. *Política Nacional para a População em Situação de Rua*. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-010/2009/Decreto/D7053.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2009/Decreto/D7053.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. *Linha de cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violências: orientação para gestores e profissionais de saúde*. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 2010. Disponível em:  
[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha\\_cuidado\\_crianças\\_famílias\\_violências.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_crianças_famílias_violências.pdf)>

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M.C. (Org.). *Desigualdade e a questão social*. 2. ed. São Paulo: EDUC, p. 17-50, 2000.

\_\_\_\_\_. *As metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário*. 5. ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 2005.

COSTA, D. L. R. *A rua em movimento*. Experiências urbanas e jogos sociais em torno da população de rua. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

DARMEGIAN, S. *O papel do inconsciente na interação humana: um estudo sobre o objeto da Psicologia Social*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. São Paulo, USP, 1998.

SCOREL, S. Rua e movimento: vivendo em público na eternidade do transitório. In: *Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

FERRO, M. C. T. Política Nacional para a População em Situação de Rua: o protagonismo dos invisibilizados. *Revista Direitos Humanos*, Nº 08. Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República. Janeiro 2012.

FESTINGER, L. (1957) *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

FRANGELLA, S. M. *Corpos Urbanos errantes: Uma etnografia da corporalidade de moradores de rua em São Paulo*. São Paulo: Annablume FAPESP, 2009.

GIORGETTI, C. *Moradores de rua: uma questão social?* São Paulo: FAPESP, Educ, 2006.

JUSTO, M. G. Vida nas ruas de São Saulo e alternativas possíveis – *InterfacEHS – Revista de Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade*, v.3, n.1, p. 1-27, 2008.

MATTOS, R. M.; FERREIRA, R. F. Quem vocês pensam que (elas) são? – representações sobre as pessoas em situação de rua. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 44-68, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. *Mapeamento da*

*População de Rua*. Disponível em:

<[http://www.sjc.sp.gov.br/secretarias/apoio\\_ao\\_cidadao/populacao\\_rua.aspx](http://www.sjc.sp.gov.br/secretarias/apoio_ao_cidadao/populacao_rua.aspx)>

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 4. ed. São Paulo, Nobel, 1998.

SILVA, M. L. L. *Mudanças recentes no mundo do trabalho e o fenômeno população em situação de rua no Brasil. 1995-2005.* 2006. 220 f. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília, 2006.

SIMÕES JUNIOR, J. G. Moradores de rua. *Publicações Pólis.* São Paulo, PÓLIS, n. 7, 1992.

SNOW, DA.; ANDERSON, L. *Desafortunados: um estudo sobre o povo da rua.* Trad. Sandra Vasconcelos. Petrópolis, RJ: 1998.

## 5 A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NAS RELAÇÕES FAMILIARES, SOB A ÓTICA DE ADOLESCENTES

Flávia Leme de Siqueira  
Letícia Maria Pinto da Costa  
Marilza Terezinha Soares de Souza

O estudo relatado neste capítulo aborda um grupo de adolescentes moradores de Jacareí - Região Metropolitana do Vale do Paraíba, estado de São Paulo. A região, de 2,2 milhões de habitantes, o equivalente a 5,5% do total do Estado, tem um PIB de 45,8 bilhões, 3,7% do total estadual (IBGE, 2016).

Esse município, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), tem população de 211.214 habitantes, entre urbanos e rurais, e a população estimada para o ano de 2018 é de 231.863 habitantes. Sua taxa de escolarização de crianças com idade entre 6 e 14 anos de é de 98,3%.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015, para os anos iniciais do ensino fundamental a cidade atingiu a pontuação de 6,3 e, para os anos finais, a pontuação de 4,8. Em 2017 havia 26.897 matrículas no ensino fundamental.

A rede de ensino do município conta com 89 escolas de ensino fundamental, das quais 40 contemplam o ensino fundamental completo (1º ao 9º ano).

A unidade pesquisada, na qual há aproximadamente 700 alunos, tem 40 anos de tradição em educação, do berçário ao ensino médio.

Objetivou-se identificar como os adolescentes percebem suas relações familiares e como a tecnologia pode exercer influência sobre elas, reforçando nesse grupo seu conceito de relação familiar. Objetivou-se, também, investigar como os adolescentes se comunicam com seus pais e responsáveis, e, por fim, verificar qual tecnologia é mais acessada entre os membros da família e de que maneira isso interfere na comunicação entre eles.

Por razões éticas e com o intuito de preservar o anonimato dos adolescentes participantes do estudo, os nomes dos alunos foram substituídos, durante a análise dos dados.



Para efeito de análise e discussão dos dados, os participantes foram nomeados de 1 a 17. Os dados foram então catalogados da seguinte forma: A1, A2, e assim por diante. Os eixos e as categorias, assim como a frequência de presença dos conteúdos e alguns segmentos ilustrativos das respostas dos entrevistados estão apresentados em formato de tabelas. É importante relatar que o total de presenças supera o número total de participantes do estudo, uma vez que houve liberdade para que exteriorizassem suas opiniões, e também se identificou a presença de conteúdo pertencente aos dois eixos encontrados. A discussão dos resultados foi realizada com base nos autores das áreas de estudo e ilustrada com alguns trechos das respostas dos entrevistados.

### **Estudo Sociodemográfico do grupo participante**

A fim de caracterizar o grupo pesquisado, foram coletadas informações referentes a idade, sexo, composição familiar, pessoas que consideram pertencentes à família, moradia, ajuda financeira, acesso à internet e supervisão dos pais quanto ao acesso. Esses dados foram posteriormente tabulados no software Excel®. No total, participaram da pesquisa 17 adolescentes. O quadro 1 mostra a distribuição dos participantes conforme sua idade, sexo e composição familiar.

Quadro 1 – Distribuição dos participantes quanto a idade, sexo e composição familiar

| IDADE   |          | SEXO      |          | COMPOSIÇÃO FAMILIAR |          |
|---------|----------|-----------|----------|---------------------|----------|
| 13 anos | 14 (82%) | Feminino  | 10 (59%) | Pai e mãe + outros  | 16 (94%) |
| 14 anos | 3 (18%)  | Masculino | 7 (41%)  | Padrasto e mãe      | 1 (6%)   |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observa-se que a idade referência nesse grupo é de 13 anos, perfazendo o número de 14 participantes (82%). Por meio desses dados, constatou-se que o número de alunos em situação de repetência de ano escolar anterior nesse grupo é pequeno. A composição feminina também predomina entre os participantes, considerando que 10 (59%) indivíduos são do sexo feminino.

Respondendo a um dos objetivos gerais, identificou-se que entre os participantes predomina a composição familiar considerada tradicional pela sociedade, observando-se que, das 17 famílias citadas, 16 (94%) são formadas por pai e mãe morando na mesma residência. Somente uma (6%) das famílias

dos participantes deste estudo é composta por padrasto e mãe. Esse resultado corrobora estudos voltados para as relações familiares que apontam que o modelo tradicional que predomina em nossa sociedade é o chamado patriarcal.

Esse modelo predominou por determinado tempo, a partir da colonização do Brasil pelos portugueses, uma vez que puderam identificar nessas terras boas condições para que colocassem à prova suas aptidões para a vida tropical. Freyre (2003) traz em sua obra que os fatores que impulsionaram a colonização do Brasil foram a agricultura, devido às condições climáticas e, principalmente, a união do português com a mulher índia, impondo e incorporando o modelo familiar patriarcal, trazido por eles nas embarcações.

Dessa maneira, as primeiras famílias em nossa sociedade eram mestiças, haja vista a união por parte dos portugueses com as índias locais, e sua continuidade patriarcal foi se fortalecendo com o passar dos séculos, sendo considerado o modelo de família tradicional.

Mesmo que enraizado, o conceito de família brasileira como patriarcal também recebe suas críticas, pois, segundo Botelho e Ferriani (2004), as ideias de Freyre são reconhecidas como decisivas na configuração do modelo patriarcal da família brasileira. No entanto, o reposicionamento das pesquisas contemporâneas faz-se em oposição ao retrato da família patriarcal destacado por esses textos prestigiados, mantendo-se como referência e modelo tradicional, comparado às diversas formações encontradas na atualidade.

Paralelamente a todas as mudanças ocorridas na maneira de pensar das pessoas nas últimas duas décadas, os casais homossexuais têm hoje maior facilidade para adoção e até mesmo a concepção de um filho por métodos artificiais, o que permite a construção de novas formações familiares.

Sobre as condições familiares dos participantes, o Quadro 2 mostra quais pessoas consideram como pertencentes à família, tipo de moradia e ajuda financeira mensal.

Pode-se observar, no Quadro 2, que, de maneira unânime, cem por cento dos participantes reconhece como pessoas pertencentes à família aqueles com os quais não têm laços de sangue, evidenciando que os sentimentos causados pelas pessoas que amam são mais importantes nas relações familiares que o próprio DNA.

Quadro 2 – Distribuição dos participantes quanto a moradia, mesada e pessoas que consideram da família

| CONSIDERAM PESSOAS DA FAMÍLIA       |      | MORADIA      |      | MESADA R\$ |          |
|-------------------------------------|------|--------------|------|------------|----------|
| Pessoas sem laços de sangue         | 100% | Casa própria | 100% | Sim        | 5 (30%)  |
| Somente pessoas com laços de sangue | 0%   | Casa alugada | 0%   | Não        | 12 (70%) |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nas falas dos participantes A2 (*peçoas que amo*) e A8 (*peçoas que respeitam a gente*), quando questionados sobre quem são as peçoas que consideram pertencer à família, identifica-se claramente o reconhecimento de peçoas sem laços de sangue como parte do grupo familiar, vinculadas pelo sentimento e comportamento a eles.

O afeto e o comportamento de carinho entre os componentes da família são considerados fatores importantes no desenvolvimento da criança e adolescente, quanto à formação do caráter. No entanto, estudos apontam para a grande lacuna referente à falta de diálogo e para a maneira como são tratadas as questões de conflito, prevalecendo a discussão e a falta de carinho no convívio familiar (BOTELHO e FERRIANI, 2004).

Constata-se também, por meio dos resultados encontrados, que todos os participantes do estudo (100%) moram em residência própria, superando o percentual brasileiro de 74% de moradias próprias, apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2017.

A ajuda financeira mensal, conhecida pela maioria das peçoas como “mesada”, muitas vezes destinada a crianças e adolescentes, com a finalidade de ensinar conceitos financeiros que poderão ser carregados por toda a vida, está presente na realidade de somente 5 participantes deste estudo (30%), que recebem um valor mensal determinado para os gastos pessoais. O restante, 12 dos participantes (70%) não recebem um valor financeiro determinado por mês, e esclareceram, em seus relatos, que recebem certa quantia sempre que solicitam a seus pais, com pouca ou quase nenhuma restrição ao consumo. Como exemplo, a fala do participante A5: “[...] *sempre que quero alguma coisa, meus pais compram para mim, eles não me negam nada*”.

A falta de limite e de controle dos gastos para crianças e adolescentes é prejudicial em sua formação como indivíduo equilibrado, e ocasiona muitos dos

problemas que podem ser observados na idade adulta, quanto à administração dos próprios bens.

O excesso de liberdade pode prejudicar muito o desenvolvimento do caráter de uma pessoa, pois a falta de limites nas idades iniciais reforça uma ideia individualista e egocêntrica em relação ao mundo, transformando-a em um ser humano fora da realidade. Isso porque os pais fazem de tudo pela felicidade dos filhos, em contrapartida o mundo vira-lhes as costas (KLINJEY, 2018).

Permitir a frustração em crianças e adolescentes, ao contrário do que muitos pensam, auxilia no desenvolvimento de um ser humano realista e resistente às dificuldades da vida. Facilidades demais, liberdade demais durante os primeiros anos de vida de um indivíduo podem torná-lo pouco resistente e com possibilidade de revoltar-se contra o mundo quando algo sair errado em sua vida adulta.

É preciso desenvolver em crianças e adolescentes, por compreender a principal fase de formação do ser humano, as múltiplas inteligências, o que significa ensiná-los a equilibrar as emoções entre o desejo e a necessidade. Portanto, devem receber amor, carinho e também disciplina e controle, para que desenvolvam equilíbrio entre os hemisférios esquerdo (intelecto) e direito (criativo) (MARQUES, 2015).

Em relação ao acesso dos participantes à tecnologia existente, o Quadro 3 informa quanto à liberdade de acesso à internet, eventual supervisão dos pais e posse de *smartphone* pessoal,

Quadro 3 – Distribuição dos participantes quanto ao acesso deliberado à internet, eventual supervisão dos pais e o fato de possuírem *smartphone* pessoal

| ACESSO LIVRE À INTERNET |          | EVENTUAL SUPERVISÃO NO ACESSO À INTERNET |          | POSSUI SMARTPHONE |      |
|-------------------------|----------|--|----------|-------------------|------|
| Sim                     | 15 (88%) | Sim                                      | 5 (30%)  | Sim               | 100% |
| Não                     | 2 (12%)  | Não                                      | 12 (70%) | Não               | 0%   |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No quadro 3, identifica-se que os 17 participantes (100%) possuem um *smartphone* pessoal, carregando-o consigo até mesmo nos momentos em que permanecem na sala de aula e acessando-o durante a explicação dos professores. O relato do participante A12, “a gente acessa a internet o tempo

*todo, até na sala de aula*”, reforça a falta de controle até mesmo nas escolas durante o horário de aula. Constata-se a não supervisão aparente dos pais ou responsáveis, quanto ao conteúdo de acesso pela internet, uma vez que o resultado evidencia que somente 5 dos 17 participantes (30%) trazem em seus relatos algum tipo de controle dos pais, por mais sutil que seja, como verificar eventualmente o histórico de acesso às páginas da internet.

Relatos como dos participantes A7, “*ninguém supervisiona quando a gente está na internet não*”, e A2, “*a gente acessa internet o dia inteiro tia*”, exemplificam o cenário descrito por autores que vêm se ocupando de alertar pais e responsáveis sobre o tema na educação e formação de crianças e adolescentes.

Apesar de viverem em um contexto de vasto acesso à informação, esse cenário corrobora a preocupação de Smith (2009), de que muitos dos pais não têm a mínima noção de informática e internet, ficando assim em desvantagem frente aos adolescentes que, além de a dominarem, permanecem livremente navegando sem o devido controle dos pais. Muitos pais navegam no escuro, quando o assunto é a segurança dos filhos na internet.

A liberdade de acesso é reforçada pelo resultado encontrado no estudo, pois se constatou que 15 (88%) dos participantes têm acesso livre à internet, sem nenhum tipo de restrição a tempo de uso ou a acesso a pacotes de dados. Somente 2 (12%) participantes relataram restrição ao uso do pacote de dados, e em nenhum dos casos foi relatado restrição ao tempo de uso. Utilizam a tecnologia para acessar vídeos diversos na plataforma *youtube*, trocar mensagens de texto e áudio por meio dos aplicativos destinados para esse tipo de comunicação, e navegar aleatoriamente pelo *facebook*.

Liberdade demais durante a infância e adolescência pode ocasionar sérias consequências nos anos da vida adulta, recaindo aos pais e responsáveis determinar os devidos limites necessários nessa fase da vida. Quanto à idade em que as crianças devem ter o seu primeiro acesso à tecnologia, e principalmente sobre o que acessam e o período de permanência, estudiosos têm demonstrado preocupação e reforçam em suas orientações que há necessidade de extrema precaução dos pais na condução de seus filhos.

Diferentemente do que é praticado, é recomendável que a criança menor de 3 anos não tenha qualquer tipo de contato com a tecnologia, e após esse

período, nunca, em circunstância alguma, navegue pela internet desacompanhada dos pais ou responsáveis, e a mesma recomendação deve ser acatada quanto aos pré-adolescentes e adolescentes. Os posts e mensagens trocadas devem receber atenção, pois aos filhos em desenvolvimento não há privacidade segura, e cabe aos pais discipliná-los para essa conduta (KLINJEY, 2017).

Para Bauman (2001), dificilmente os pais e responsáveis têm controle dos filhos, permitindo que paire um desagradável ar de impotência no temperado caldeirão da individualização. Essa impotência é sentida e ainda mais odiosa, frustrante e perturbadora, em relação ao aumento de poder que se esperava que a tecnologia e sua liberdade trouxessem.

### **Como os adolescentes percebem suas relações familiares**

Com base nos resultados encontrados, após verificação por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016), dois eixos foram percebidos, em resposta ao objetivo principal da pesquisa. No primeiro eixo, como determinado grupo de 17 adolescentes, participantes deste estudo, percebem suas relações familiares. No segundo eixo, a presença da tecnologia nas relações familiares desse grupo de adolescentes.

Duas categorias do eixo 1 (categoria 1 e 4) estão subdivididas. Na categoria 1, a *comunicação entre pais e filhos* é ponto de referência dos participantes quando o assunto são suas relações familiares. Nessa categoria foram identificadas 2 subcategorias (*presencial e pelas atitudes e tecnologia simultânea à comunicação*), que revelam os momentos em que a comunicação entre pais e filhos tem maior significância para o grupo. Identificou-se que a comunicação presencial entre eles, mesmo que sem pronúncia de palavras, e pelas atitudes dos pais perante os filhos, tem força de referência nas relações cotidianas.

A comunicação acontece de diversas maneiras, não necessariamente somente por meio das palavras. É representada por escolhas, comportamentos e atitudes do cotidiano. Pequenos gestos de carinho ou desafeto traduzem mais do que simples palavras, que muitas vezes são esquecidas em pequeno espaço de tempo.

Conforme Castells (1999), na formação da identidade a comunicação, seja ela como for, tem força determinante na construção do ser humano. Pode ser de maneira presencial, pelas atitudes dos pais, reforçada no estudo por meio dos relatos dos participantes, como: “*a gente fica sentado juntos no sofá*” (A13) ou “*meu padrasto e eu a gente é muito grudado*” (A6). Evidenciou-se, portanto, que conversas com os pais ou somente o simples fato de estarem presentes em determinados momentos são significativos para os filhos, como exemplo, o momento das refeições, quando estão juntos à mesa.

Por outro lado, a tecnologia simultânea à comunicação faz o contraponto dessa referência, pois está presente em muitas das falas dos participantes, tornando-se um dos momentos em que o grupo concentra suas referências de relação familiar.

Relatos como “*em casa a gente conversa e fica no celular ao mesmo tempo*” (A8) ou “*a gente não larga o celular pra ficar conversando o tempo todo*” (A6), demonstram que a utilização da tecnologia acontece ao mesmo tempo em que a comunicação se faz presente. Tal hábito pode fragilizar as relações cotidianas, pois a utilização de celulares de maneira simultânea à convivência com os pais e familiares não permite real entrega ao momento vivenciado.

A referência do comportamento presenciado nos lares será a base para a formação de suas convicções no futuro, quando adultos.

A literatura aponta que a família é destacada como principal ponto de referência dos participantes, e reforça que a presença dos pais e responsáveis permanece como porto seguro nos primeiros anos de vida. A família tem forte impacto e influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e de construir as suas relações sociais por meio das relações familiares (DESSEN e POLONIA, 2007).

Os comportamentos e sentimentos presenciados na infância serão a base da construção da identidade humana, pois o contexto vivenciado durante os primeiros anos de vida serão fundamentais no desenvolvimento de visão de mundo do indivíduo.

A identidade humana é construída por toda a sua vida, porém, inicia-se por meio de suas relações familiares, nos primeiros anos de sua existência. É dessa

maneira que os indivíduos constroem sua identidade, sua forma de reconhecer-se como ser humano e pertencente a um grupo (BAUMAN, 2005).

Para Goleman (2012), a aprendizagem emocional inicia-se nos primeiros momentos de vida e é reforçada durante a infância. Todas as interações entre pais e filhos, por menores que sejam, abrangem um tema emocional, e a repetição de sua mensagem através dos anos formará na criança seu núcleo de perspectivas e aptidões emocionais.

Da mesma maneira que para esse grupo de adolescentes, a comunicação entre pais e filhos é ponto de referência quando o assunto são suas relações familiares, e a tecnologia substituindo a presença da família também assume seu lugar de destaque.

Como segundo ponto de relevância no contexto vivido pelos participantes da pesquisa, a categoria 2, denominada *a tecnologia substituindo a presença da família*, está presente após análise do resultado, traduzida em parte dos relatos, que exemplificam o cenário percebido de ausência dos responsáveis nos lares durante parte do tempo. Como atualmente as famílias são constituídas por pais e mães que permanecem mais tempo fora de casa, ou que cumprem agenda bastante apertada, resta-lhes pouco tempo para dedicação aos filhos.

A ausência nos lares, por consequência de ausência de diálogo e da forma como são vivenciados os momentos de perda, dor e frustração, deixará uma grande lacuna nas relações de confiança, respeito e afeto que permeiam as relações familiares de crianças e adolescentes desta geração (BOTELHO e FERRIANI, 2004).

Para Dubar, 2009, p. 90), a sociedade iniciou sua principal mudança na alteração das referências familiares com o advento do ingresso em massa da mulher no mercado de trabalho, pois sua saída de casa durante boa parte do dia alterou um ciclo que foi mantido como referência por milhares de anos em todo o ocidente: Haja vista a emancipação das mulheres, o que acarretou certa ausência e mudança nas configurações dos lares”.

Agravando o cenário de ausência da família em casa, de muitos pais estarem a maior parte do dia longe dos filhos, estão os relatos dos participantes que denunciam uma ausência mais profunda, aquela em que pais ou responsáveis encontram-se presentes, mas com atenção voltada à tecnologia.



Para Santos (2015), as interações pessoais dentro da família e dos diversos ambientes de convivência face a face influenciam o desenvolvimento humano.

Na categoria 2, fica evidente a substituição da presença dos pais pela tecnologia. Relatos como “*minha mãe assiste o dia inteiro, quando não assiste ela sai*” (A8), “*meus pais ficam fora, a gente só conversa à noite*” (A15) e “*o celular pode suprir a falta da pessoa em casa*” (A13) corroboram as teorias encontradas.

Há grande preocupação de especialistas com a quantidade de tempo que os pais têm dispensado aos filhos, quanto à vigilância e o devido controle de acesso às tecnologias existentes. Esse problema é explicitado nas falas dos participantes do estudo, que identificam que muitos pais permitem que eles naveguem na internet por tempo excessivo. Autores afirmam que, sem o devido controle dos filhos, pais preguiçosos e omissos têm permitido que os filhos naveguem livremente nas redes sociais, tornando-se vulneráveis às armadilhas da tecnologia (KLINJEY, 2017).

Devido à convivência dos pais ao livre acesso à tecnologia por meio de *smartphone*, mesmo durante o colégio, professores têm sofrido com a falta de controle desse acesso em sala de aula. Além do desperdício de conteúdo da aula, navegam livremente sem a supervisão dos pais. Quando chamados em reuniões presenciais, os pais dizem não fazer ideia do que os filhos acessam e nem com quem se relacionam pela internet (KLINJEY, 2017).

Para Smith (2009), os pais que hoje têm filhos na faixa de 8 a 17 anos estão de certo modo no escuro, quanto aos riscos de seus filhos acessarem livremente a internet. Cada vez mais jovens ao redor do mundo estão se comunicando on-line e participando de atividades muito arriscadas, como assistir a conteúdo proibido para menores e expor-se a predadores que utilizam a internet como meio de aliciar menores para o sexo e para outros propósitos escusos. Atenção e cautela são necessárias, pois crianças e adolescentes não têm maturidade e experiência de vida para identificar possíveis riscos.

Na terceira categoria encontrada, denominada *a família como modelo e antimodelo de referência para o futuro*, pode-se identificar, por meio do material coletado, que para os participantes a família aparece como modelo, e até mesmo antimodelo de referência em relação aos ensinamentos transferidos pelos pais.

De acordo com os relatos, não são todas as atitudes e comportamentos dos pais que eles pretendem reproduzir na formação de suas próprias famílias.

A família como referência de modelo coloca-se como ponto principal desde sempre na história do ser humano e, apesar de todas as mudanças ocorridas na sociedade, esse fato continua forte.

Para Goleman (2012), a aprendizagem emocional inicia-se nos primeiros momentos de vida e perdura até a vida adulta. Todas as interações entre pais e filhos, por menores que sejam, apresentam um tema emocional, e a repetição dessa mensagem através dos anos formará na criança seu núcleo de perspectivas e aptidões emocionais.

Teorias da psicologia compreendem a formação da psique a partir do nascimento. Segundo Marques (2015), a formação da psique humana ocorre a partir do 0 ano de vida, porém autores da área médica afirmam que a mente tende a formar-se ainda no ventre materno e que o período de gestação da mulher exerce forte influência em seu desenvolvimento como indivíduo após o nascimento.

Estudos mais ousados apontam para a influência do contexto familiar na formação da consciência humana desde sua concepção no ventre da mãe, pois os sentimentos e percepções gerados desde essa fase serão a base para a formação da psique humana. Conforme esses estudos, traumas na vida adulta podem ter origem em acontecimentos ocorridos antes mesmo do nascimento (PIONTELLI, 1995).

Para Costa, *et al.* (2017), tamanha é a importância do exemplo dentro dos lares, para o desenvolvimento do indivíduo, que estudos apontam para o surgimento de relações familiares violentas durante a vida adulta, na maioria das vezes em quando o indivíduo presenciou a mesma realidade quando criança e adolescente.

Relatos dos participantes corroboram o cenário apresentado por especialistas: “[...] *tenho mais a aprender com minha mãe do que ela comigo*” (A11), “[...] *no futuro sonho em ter uma família como a minha*” (A5) e “[...] *tem coisa que vai servir para eu não fazer com meu filho*” (A16).

Fechando o primeiro eixo deste estudo apresenta-se a categoria 4, denominada *conceito de família*, posteriormente dividida em 4 subcategorias. O

que possibilitou entendimento dos comportamentos de maior relevância para o grupo, frente ao tema conceito de família.

As subcategorias identificadas como *respeito, afetividade e frequência de convivência, responsabilidade e restrição*, e a definição da *família em uma palavra* traduzem o conceito de família declarado pelos participantes no momento da pesquisa.

Sentimentos como respeito e afetividade aparecem como pontos positivos ao conceito de família que representa os participantes do estudo. Em contrapartida, o peso da responsabilidade e a restrição na condução da família complementam a maneira como percebem e conceituam suas relações com os pais, o que explicita que os pontos negativos de uma relação familiar também exercem influência na visão de família desse grupo.

Na primeira subcategoria (respeito), relatos como *“na minha casa é normal, não tem ninguém quieto e ninguém nem fala muito alto, atropelando, assim todo mundo respeita o momento de eu falar”* (A14) ou *“quem respeita a gente”* (A8) traduzem o sentimento de respeito gerado ao participante no convívio familiar. Isso talvez em virtude do comportamento familiar de oportunizar que o adolescente fale o que pensa e sente, buscando equilíbrio na comunicação entre os familiares, como relatado pelo participante 14.

Alguns autores afirmam que na dinâmica familiar o equilíbrio entre afetividade e exigência é necessário para o desenvolvimento da autonomia adolescente (BARBOSA, *et al.*, 2017).

A segunda subcategoria, denominada afetividade e frequência de convivência foi representada pelos participantes por meio de falas como *“pessoas que amo”* (A2) ou *“pessoas que fazem tudo para me ver feliz”* (A5). Essas falas traduzem que o sentimento de afeto e carinho demonstrado por eles ajudam a construir o conceito de família. Não somente as pessoas com laço de sangue são consideradas parte da família, mas também os amigos e aqueles com quem convivem frequentemente. Frases como *“pessoas que convivo muito, tipo eu tenho amigos que considero família”* (A12) ou *“essa sala, minha segunda família assim, eu considero muito”* (A9) corroboram as posições de alguns autores que afirmam que os sentimentos gerados nos indivíduos são mais importantes, muitas vezes, que os laços de sangue, quando o assunto é a construção da identidade humana (BAUMAN, 2005).

A terceira subcategoria traduz a responsabilidade e restrição que dizem respeito ao conceito de família, apontado por esse grupo em falas como: “*família é muita responsabilidade*” (A12) ou “*a gente quer ir no futebol e a mulher chama pra ir no casamento das amigas*” (A16) Essas falas indicam que, mesmo que haja referência a sentimentos positivos na maioria dos relatos, momentos de peso pela responsabilidade e restrição nas ações também fazem parte do convívio familiar desse grupo.

Para Goleman (2012), é difícil o papel do equilíbrio nas relações familiares, mas não impossível, desde que todos os momentos vivenciados no cotidiano familiar, positivos ou negativos, sejam proveitosos e sirvam de aprendizado na construção do equilíbrio emocional dentro dos lares.

O cuidado faz-se necessário em cada comportamento perante os filhos, pois as transformações ocorridas na sociedade e na estrutura familiar, e a forma como os atuais e jovens pais foram educados provocaram problemas na educação dos filhos (PRATTA e SANTOS, 2007).

Como última subcategoria deste primeiro eixo, encontra-se a definição do grupo de conceito de família, em uma única palavra, traduzindo dessa maneira o que ela representa para cada um deles. Definições como: “*turbulência*” (A1), “*brincadeira*” (A3) ou “*otimismo*” (A11) não demonstram efetivamente o que pensam sobre suas famílias, mas o momento que estavam vivenciando no ato da pesquisa.

Especialistas chegam a afirmar que chegou o tempo de anunciar o fim da definição do ser humano como um ser social, devido ao seu lugar na sociedade, que determina seus comportamento e ações. Em lugar dessa definição, tem-se a combinação da definição estratégica da ação social, que não é orientada por normas sociais, e a defesa dos atores sociais de que sua especificidade cultural e psicológica pode ser encontrada dentro de cada indivíduo, e não mais nas instituições sociais ou em princípios universais (BAUMAN, 2001).

A pesquisadora surpreendeu-se, ao encontrar, entre os resultados, que o grupo participante valoriza o contato pessoal com os pais e responsáveis, representado por pequenos gestos, como um beijo na testa ao desejar boa noite ou a simples presença dos pais nos momentos de refeição. Esse dado coletado junto ao grupo contraria a noção de que a fase da adolescência é caracterizada por sua possível rebeldia.

Em contrapartida ao primeiro eixo encontrado, o segundo eixo traduz a forte influência da tecnologia nas relações familiares desses adolescentes, uma vez que sua invasão nos lares alterou o comportamento e os valores presentes nas famílias.

### **A presença da tecnologia nas relações familiares de adolescentes**

O segundo eixo deste estudo, denominado *presença da tecnologia nas relações familiares de adolescentes*, após incansável análise do conteúdo salta aos olhos, reforçado por meio dos relatos dos participantes e por seu contexto tecnológico cotidiano. O tema tecnologia está presente nas relações familiares desse grupo, como segundo ponto de referência nos resultados encontrados.

Percebe-se, pelas falas dos participantes, que o uso excessivo da tecnologia está presente entre todos os membros da família, ocasionando, de certa maneira, a “presença ausente” dentro dos lares. Pais e filhos estão no mesmo ambiente, mas aparentam pouca interação entre si: “*gosto mais de jogo on-line que conversar com minha família*” (A3), “[...] *a gente não larga o celular pra ficar conversando o tempo todo*” (A6). Essa falta de interação é ocasionada pela facilidade de acesso e uso do *smartphone* entre os participantes: “*todos de casa têm smartphone*” (A14).

As análises realizadas nesse eixo identificaram 3 categorias, e uma delas foi dividida em duas subcategorias. Por meio da análise das subcategorias é possível, descrever com maior precisão os comportamentos que estão relacionados à categoria.

As 3 categorias encontradas foram denominadas, conforme análise e inferência da pesquisadora e considerando-se os pontos de relevância do resultado encontrado: *a tecnologia afastando quem está perto, permissão de uso da tecnologia pelos pais* (dividida em 2 subcategorias: controle limitado e falta de controle) e *frequência de acesso à internet*.

Considerando que a tecnologia está presente na vida dos participantes desde muito cedo, quase sempre apresentada precocemente aos filhos pelos pais, constatou-se que ela tem exercido influência nas relações familiares, por meio da alteração dos comportamentos. O contexto vivenciado durante os primeiros anos de vida exerce as maiores influências na formação do caráter do ser humano, uma vez que os exemplos recebidos desde os primeiros momentos

de vida serão a base de referência, para o indivíduo, sobre o que seja certo e errado.

Tudo que rodeia o ser humano pode interferir em seu desenvolvimento, como o ocorrido nos primeiros anos de vida, na infância e na adolescência (MARQUES, 2015). Assim, tudo aquilo que interage com o indivíduo nessa fase da vida poderá interferir em seu desenvolvimento como ser humano.

Na categoria 1, denominada *a tecnologia afastando o que está perto*, pode-se identificar, nos relatos dos participantes, que o uso excessivo da tecnologia e das mídias sociais está afastando as pessoas do convívio diário: “*em casa a gente conversa e fica no celular ao mesmo tempo*”(A1), “[...] *a gente fala olhando pra tela*” (A15), “*gosto mais de jogo on-line do que conversar com minha família*” (A3), “*meu irmão mais novo fica o tempo todo no computador*” (A11) e “[...] *a gente não larga o celular pra ficar conversando o tempo todo* (A6)”.

Na contramão do que aconselham os especialistas da área, o contexto atual de tecnologia exacerbada tem alterado as prioridades e conceitos de relacionamento do ser humano. Devido à excessiva liberdade que crianças e adolescentes têm para navegar livremente na internet o controle do que eles é necessário, para sua segurança (SMITH, 2009).

A necessidade de controle sobre o que os filhos acessam na internet é ponto de referência nos estudos atuais, pois a grande influência exercida sobre tudo o que é absorvido por crianças e adolescentes precisa ser considerada, nos momentos de controle e disciplina dos filhos.

Para Klinjey (2017), é recomendável que a criança nunca, em nenhuma circunstância, navegue pela internet desacompanhada dos pais ou responsáveis. \o mesmo se aplica aos pré-adolescentes e adolescentes, (KLINJEY, 2017).

A segunda categoria encontrada, denominada *permissão de uso da tecnologia pelos pais*, dividida em duas subcategorias (controle limitado e controle não aparente), apresenta-se como ponto importante para o desenvolvimento do grupo.

O ponto de relevância nessa categoria é a permissão de pais e responsáveis ao uso da tecnologia com frequência e liberdade, porém dois pontos sobressaíram como detalhamento do comportamento permissivo dos pais. Um deles, o controle limitado percebido em algumas falas, como “*minha*

*mãe vigia depois meu celular*” (A6). O outro ponto aparece na segunda subcategoria, denominada *controle não aparente*: os relatos reforçam que, se existe algum tipo de controle exercido pelos pais, ele ocorre de maneira discreta: *“ninguém supervisiona quando a gente está na internet”* (A7) e *“eu assisto Massafera, que fala besteira palavrão e minha mãe sabe”* (A17).

Com acesso irrestrito à internet e liberdade suficiente para trafegar por todo tipo de aparelho que o disponibiliza, a influência da tecnologia torna-se ponto de referência nos relatos e teorias encontradas sobre o assunto, o que mantém viva a preocupação de estudiosos no assunto.

Para crianças e adolescentes com acesso à internet não existe democracia; no entanto, longe de ser em regime de ditadura, o acesso e o conteúdo devem ser controlados pelos pais e responsáveis. Distante da invasão de privacidade que recai aos que assim procedem, está o zelo por aqueles que se ama e que se deseja proteger de predadores adultos e perniciosos, tentando molestá-los física e emocionalmente (SMITH, 2009).

Não fosse a facilidade de acesso à tecnologia, muitos desses adolescentes, como mostra o resultado encontrado no estudo aqui relatado, ainda contam com a conivência dos pais: *“minha mãe não liga, ela até gosta do Winderson”* (A9), *“minha mãe assiste o dia inteiro, quando não assiste ela sai”* (A8) e *“em casa a gente fica mais no computador”* (A13). Aparentemente, são pais que oferecem um nível insignificante de controle e, ainda, que contribuem ativamente para os momentos de acesso.

Reforçando a necessidade de equilíbrio entre o controle e a liberdade dos pais, encontram-se as teorias pertinentes ao assunto, considerando-se que o contexto é responsável por forjar o caráter e a personalidade do indivíduo. A grande preocupação de especialistas é justamente com a quantidade de utilização dessa tecnologia, principalmente por crianças e adolescentes.

Não fosse somente a presença constante da tecnologia no convívio diário dos participantes, a terceira e última categoria do estudo aponta para a *frequência de acesso à internet*, não somente pelos participantes, mas também pelos demais membros da família.

Tem sua força, o terceiro comportamento mais presente dentro dos lares desse grupo, conforme relatos dos participantes: *“a gente acessa a internet o dia inteiro, tia”* (A2) *“[...] todos que moram comigo têm smartphone”* (A14), *“minha*

*mãe não liga para o que eu acesso, ela até ri comigo” (A9), “minha mãe assiste o dia inteiro, quando não assiste ela sai” (A8) e “em casa a gente fica mais no computador” (A13).*

O interesse dos adolescentes pela tecnologia está latente em seu comportamento. Daí a preocupação de estudiosos da área, pois é preciso compreender que essa faixa etária tem maior propensão ao uso da tecnologia, utilizando-a de maneira deliberada e autorizada pelos pais e responsáveis.

Conforme Bufalo (2018), certa correlação neuronal com as mídias sociais é necessária, para compreensão do cérebro do adolescente, não somente por ser um usuário entusiástico, mas por comportar-se diante de suas relações virtuais de maneira interessante e merecedora de investigação profunda.

Além do exacerbado interesse dos adolescentes pela tecnologia, a facilidade de acesso e a falta de controle dos pais poderão trazer consequências que ainda não podem ser mensuradas; no entanto, pode-se observar, de imediato, mudanças significativas nos comportamentos relacionados ao excesso e falta de limite dessa faixa etária.

Segundo Bufalo (2018), a adolescência é muito importante para o desenvolvimento social cognitivo do ser humano, pois mudanças em regiões subcorticais associadas ao processamento das emoções e recompensa estão sofrendo mudanças consideráveis e se reorganizando durante a puberdade. Em determinado momento da vida, em que as mudanças internas são gritantes e a necessidade de equilíbrio e estabilidade externa são importantes para o desenvolvimento humano, as bases de referência não constituem ponto de apoio; ao contrário, encontram-se em processo de mudança e reafirmação de sua essência.

A tecnologia, por meio de seus *smartphones* e outros tipos de *gadgets*, têm invadido os lares e alterado os hábitos cotidianos das famílias e os exemplos percebidos por crianças e adolescentes. Novos hábitos trazem novas influências nas percepções dos seres humanos, uma vez que passam a enxergar o mundo com base em suas aspirações e concepções do contexto, principalmente quanto aos exemplos oferecidos por seus pais e responsáveis.

Para Bauman (2001), os seres humanos que tendem a crescer com pouca atenção dos pais e muita liberdade de acesso às tecnologias existentes, poderão tornar-se indivíduos influenciáveis e com poucas referências. O indivíduo



formado pela modernidade líquida terá dificuldade para equilibrar-se como pessoa, pois suas referências não serão sólidas.

A própria comunicação dentro dos lares passa a adotar gírias e palavras que, para as gerações anteriores, dificilmente seriam compartilhadas com os pais. Isso em decorrência da excessiva liberdade de acesso à internet, fator que tem exercido uma força descomunal no desenvolvimento dos adolescentes (KOLLER, 2004).

Sobre a influência da tecnologia e das mídias sociais, que foi constatada na pesquisa, a imersão na tecnologia e os transtornos que a globalização tem trazido, frente ao descontrole em que o mundo se encontra, têm transformado tudo o que acontece na vida dos seres humanos, afetando de maneira direta sua sexualidade, relacionamento, casamento e família (GIDDENS, 2000).

Está nas mãos de pais e responsáveis repensar sobre a maneira como estão se portando frente ao uso da tecnologia. Precisam limitar seus próprios excessos, lembrando que sempre serão exemplos para seus filhos. Assim, com autocrítica e bom senso, poderão discipliná-los e direcioná-los, nas fases em que se desenvolvem em direção à vida adulta.

## **Conclusão**

O grupo participante percebe suas relações familiares de maneira afetuosa, importando-se com detalhes como pequenos gestos de demonstração de carinho, amor e cuidado por aqueles com quem convivem. Reforçam que consideram pessoas da família todos aqueles que por eles demonstram mencionados sentimentos, independentemente de laços sanguíneos. Pretendem formar famílias assim como as de sua origem, alterando em parte a educação dos futuros filhos.

Em relação à influência da tecnologia nas relações familiares desse grupo, identificou-se que parte dos relatos trazidos demonstram influência no comportamento deles e dos familiares que com eles convivem diariamente. Ficam grande parte do dia voltados às tecnologias existentes (*smartphone*, *tablet* e computador pessoal). O *smartphone* é a tecnologia mais utilizada pelos integrantes desse grupo e seus familiares.

Apesar de toda a tecnologia presente no cotidiano do grupo pesquisado, conceitos familiares como respeito, afetividade e responsabilidade foram apontados como pontos principais, identificados nos relatos aqui tratados.

Quanto a comunicação entre os integrantes da família, reconhecem que muitas vezes a tecnologia acaba sendo o meio de comunicação mais utilizado, por meio de dispositivos tecnológicos e mídias sociais. Apesar de pouco citado, entre os resultados encontrados está presente a importância dada ao contato pessoal com os pais, principalmente nos momentos de refeição em família.

O contato com o grupo participante deu-se de maneira afetuosa e próxima. Nos três encontros a aproximação foi nítida, devido à maneira carinhosa da tratativa com a pesquisadora, sendo chamada a todo momento por tia.

Houve oportunidade de devolutiva aos pais e adolescentes participantes do estudo, e os pais receberam o resultado com surpresa, pois não esperavam que o contato pessoal com os filhos fosse tão valorizado pelos adolescentes.

A pesquisa baseou-se em um único grupo de 17 adolescentes, estudantes de colégio particular. Esses adolescentes tinham acesso irrestrito às tecnologias existentes no momento do estudo; assim, houve limitações que determinaram uma conclusão reduzida frente a todas as possibilidades que podem ser geradas a partir desse conteúdo. Há necessidade, portanto, de um novo estudo junto a adolescentes estudantes de escolas públicas, ou até mesmo com os pais desses alunos, para que as comparações se façam de maneira mais rica.

## Referências

BARBOSA, P. V. *et al.* Autonomia, Responsividade/ Exigência e Legitimidade da Autoridade Parental: Perspectiva de Pais e Adolescentes. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 1, n. 22, p.23-34, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. 110 p. Tradução Carlos Alberto Medeiros.

\_\_\_\_\_. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 278 p. Tradução de Plínio Dentzien.

BOTELHO, S. M. N.; FERRIANI, M. G. C. Prostituição na adolescência: interfaces com a instituição familiar. **Revista Bras Enferm**, Brasília, n. 572, p.198-202, 2004.

BUFALO, K. S. *VIDA E SAÚDE*: desde 1939 boas ideias para você viver bem. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, v. 10, out. 2018. Mensal.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Portal do IBGE cidades. 2017a. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/jacarei/panorama>>. Acesso em 18 dez 2017.

\_\_\_\_\_. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Portal do IBGE características gerais dos moradores. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 22 abril 2019.

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 17. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2016. 629 p. Traduzido por Roneide Venancio Majer.

\_\_\_\_\_. *O Poder da Identidade*. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. II, 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1999. 530 p. Traduzido por Klaus Brandini Gerhardt.

COSTA, L. F. *et al.* Transmissão Geracional Familiar em Adolescentes que Cometeram Ofensa Sexual. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Online, v. 37, n. 04, p. 995-1.010, 2017.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A. Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Revista Paidéia*. Brasília, volume 17(36), 21-32, maio de 2007.

DUBAR, C. *A Crise das Identidades: A Interpretação de uma Mutaç o*. S o Paulo: Editora da Universidade de S o Paulo, 2009. 292 p. Tradu o de Mary Amazonas Leite de Barros.

GIDDENS, A. *Mundo em descontrolo*: O que a globaliza o est  fazendo de n s. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000. 108 p. Tradu o de Maria Luiz X. de A. Borges.

GOLEMAN, D. *Intelig ncia Emocional*. A Teoria Revolucion ria que redefine o que   ser inteligente. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012. 284 p. Tradu o de Marcos Santarrita.

KLINJEY, R. *Help! Me eduque*. Prepare seu filho para lidar com o mundo. 3. ed. S o Paulo. Editora Letramais, 2017. 191 p.

KOLLER, S. H. (Org.). *Ecologia do Desenvolvimento Humano: Pesquisa e Intervens o no Brasil*. S o Paulo: Casa do Psic logo, 2004. 437 p.

MARQUES, J. R. **Superintelig ncia**: Neuroplasticidade e aprendizagem acelerativa. 1. ed. Goi nia: Editora IBC, 2015. 334 p.

PIONTELLI, A. *De Feto a Crian a*. Um estudo observacional e psican lico. Rio de Janeiro. Editora Imago, 1995. 262 p. Tradu o de Joana Wilhelm e Nicia Lyra Gomes (Nova Biblioteca de Psican lise)

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. Família e Adolescência: A influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, 2007.

SANTOS, F. G. *“Compra, papai!”*: a publicidade na TV interferindo no consumo e no desenvolvimento infantil. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Desenvolvimento Humano, Mestrado, Unitau, Taubaté, 2015. Cap. 3.

SMITH, G. S. **Como Proteger seus Filhos na Internet**. Um guia para pais e professores. Ribeirão Preto – SP: Editora Novo Conceito, 2009. 246 p.

## 6 A SIGNIFICAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: UM OLHAR DOS PAIS

Laís Renó Stábile Costa  
Marcia Maria Dias Reis Pacheco

### **Introdução**

Considerando a família a primeira agência educacional do ser humano e responsável, principalmente, pela forma como o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social (OLIVEIRA, MARINHO-ARAÚJO, 2010), verificou-se a importância de estudar essa instância e estabelecer um olhar direcionado para a significação atribuída à comunicação com a escola.

Família e escola são as instituições de maior repercussão para a criança, e neste capítulo são abordadas as formas de comunicação entre ambas sob o olhar dos pais.

É inegável a importância da família como núcleo de socialização primária da criança, e a escola, como constituinte do sujeito, é de importância vital para a construção da complexa teia de relações sociais no decorrer da vida. Por esse motivo, a comunicação estabelecida entre família e escola tem grande valor para a relação e desenvolvimento das crianças.

O estudo aqui relatado justifica-se pela importância que a educação escolar tem para o desenvolvimento infantil e pelo fato de que a relação com a família tem importantes implicações no papel que a escola desempenha na fase inicial do desenvolvimento humano e na vida do sujeito, no que tange a sua formação. Assim, objetivou-se compreender os processos de significação da comunicação com a escola pela família dos alunos do Ensino Fundamental I de um colégio municipal da região do vale do Paraíba paulista.

### **Alguns apontamentos sobre a escola e família**

A trajetória histórica das escolas no Brasil inicia-se em 1549, com a participação dos jesuítas, chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega, que respondia aos interesses políticos da Coroa portuguesa e aos objetivos religiosos e políticos da Companhia de Jesus. Portugal tinha interesse em tornar

os indígenas submissos, já os jesuítas pretendiam combater o crescente protestantismo na Europa.

Após a Independência, começam a aparecer na legislação brasileira as primeiras preocupações com a formação de uma sociedade letrada. É importante lembrar que a escola, tal como ela é concebida hoje (laica, universal e gratuita), é uma instituição que deve sua concepção ao Iluminismo. Então, uma vez que a Razão passa a ser o paradigma de pensamento, a escola também é pensada dentro de padrões racionalizadores. Não se pode dizer que o Império brasileiro tenha realmente levado a cabo a construção de um sistema escolar iluminista, pois a preponderância da educação continuou nas mãos principalmente do clero católico e de iniciativas particulares.

Segundo Ghiraldelli (1994), em 1920 houve uma campanha de erradicação do analfabetismo, pois 75% da população eram analfabetos. Havia preocupação em aumentar o número de eleitores, uma vez que não era permitido o voto do analfabeto. Desde essa época, o Brasil passou por inúmeros momentos, como a criação do Ministério da Educação e Saúde, na década de 1930, o Manifesto da Educação Nova, o Estado Novo, instituído em 1937, por Getúlio Vargas, a restituição da República no Brasil com o fim da era Vargas (1945), crises econômicas, ditadura, e outros que tiveram grandes impactos na formação das instituições escolares, até que se chegasse ao formato atual, quando a escola é reconhecida como a entidade que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita.

De acordo com Saviani (2005), a escola relaciona-se com a ciência, e não com o senso comum. Ela existe para proporcionar ao indivíduo a aquisição de instrumentos que lhe possibilitem acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos (bases) desse saber. A contribuição da escola para o desenvolvimento do sujeito é específica: aquisição do saber culturalmente organizado e acesso às áreas distintas de conhecimento.

Com apoio na teoria de Vygotsky, entende-se a importância do papel da escola no desenvolvimento da criança. Isso porque é um grupo cultural em que a criança se desenvolve e porque fornece formas de perceber e organizar o real, que por sua vez constituem os instrumentos psicológicos que fazem a mediação

entre o indivíduo e o mundo. Nesse sentido, apresenta-se como importante elo mediador e organizador da criança no mundo.

Vive-se um momento histórico singular: nunca se viram mudanças tão importantes acontecerem tão rapidamente. Há poucas décadas a criança era quase completamente submetida pelo adulto a padrões de comportamentos que pregavam respeito e obediência praticamente incontestáveis. Hoje, ela inegavelmente consegue acompanhar com maior facilidade os avanços tecnológicos e é capaz de ensinar coisas ao adulto – fato que, por si só, já a insere em um contexto de relações completamente novo, se comparado às relações estabelecidas décadas atrás, como as ocorridas entre seus pais e avós, por exemplo.

Nesse sentido, há algo de totalmente novo nas relações familiares, que é justamente a simetria entre pais e filhos, uma vez que a revolução tecnológica colocou os mais jovens em posição de ensinar aos mais velhos. Essa “quebra” da hierarquia produz uma disjunção na formação da criança, porque antes a autoridade dos adultos, por mais que não fosse exercida, residia justamente no fato de que a criança tinha tudo a aprender e nada a ensinar. Essa autoridade deixa de estar representada pelo seu conhecimento superior, já que parte do conhecimento lhes escapa e é de domínio dos mais jovens.

Sabe-se das rápidas e progressivas mudanças ocorridas nas últimas décadas também em relação aos modelos familiares. A legalização do divórcio, o advento da pílula anticoncepcional, a conquista do mercado de trabalho pela mulher e a influência das novas tecnologias são apenas alguns dos fatores determinantes das importantes alterações sofridas pela família como instituição. Outras condições sociais e econômicas, próprias do mundo contemporâneo, deram origem a outros tipos de família que não a nuclear tradicional – pai, mãe, filhos. Até o início do século XX, as famílias eram numerosas, os muitos filhos tinham pouca diferença de idade entre si, os espaços de convivência eram amplos (tanto dentro como fora de casa), e as crianças com boas condições sociais e econômicas brincavam, enquanto as de camadas mais pobres trabalhavam com os adultos (BIASOLI-ALVES, 2008).

Em função dessa ampliação conceitual sobre família, o termo permite, atualmente, a inclusão de modelos variados, além daquele tradicionalmente

conhecido. Como dito anteriormente, os modelos familiares não mais se restringem à família nuclear, que compreendia a esposa, o marido e seus filhos biológicos (TURNER & WEST, 1998). Atualmente, há uma diversidade de famílias no que diz respeito à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições. Nesse sentido, os diferentes tipos de família que têm sido descritos com maior frequência pelos pesquisadores da área são: família homossexual ou casais homossexuais; família extensa; famílias multigeracionais; família reconstituída ou recasada; família de mãe ou pai solteiro; casais que coabitam/vivem juntos; viver com alguém cuidando dele (PETZOLD, 1996; STRATTON, 2003; TURNER & WEST, 1998), entre outras. Portanto, não é possível afirmar que existe uma definição de família aceita e adotada consensualmente pelos estudiosos da área, pelas instituições governamentais e pela sociedade.

Segundo Mello e Novaes (1988), os pais saíram do papel de educadores para serem provedores dos filhos, exercendo um papel diferente e suprimindo, não somente as necessidades básicas, como antigamente, mas também as necessidades materiais e afetivas, tornando-se também fornecedores de felicidade. A família aparece como condição fundamental para um desenvolvimento psicológico saudável; porém, segundo os mesmos autores, pode dificultar ou ir contra alguns comportamentos e valores vivenciados nas escolas.

Quando se aborda a realidade, ainda que esse objetivo e essa função familiar possam ser reconhecidos, muitas vezes essa transmissão acaba recaindo em outras instituições, nomeadamente na escola, o que faz com que o seu papel necessite de algumas adaptações à realidade atual das famílias.

Com todas essas mudanças ocorridas na formação das famílias, as crianças iniciam a vida escolar em tenra idade e cada vez mais cedo. Sabe-se da importância dos primeiros anos de vida e das relações estabelecidas nesse período; portanto, a família, assim como a escola, cada uma com as suas especificidades, tem papel fundante na constituição da subjetividade dos sujeitos. Por esses motivos, a comunicação entre ambas precisa ser mais valorizada, para que o diálogo aconteça de forma real e clara, auxiliando assim na tomada de decisão e no papel que cada uma exerce no desenvolvimento das crianças.

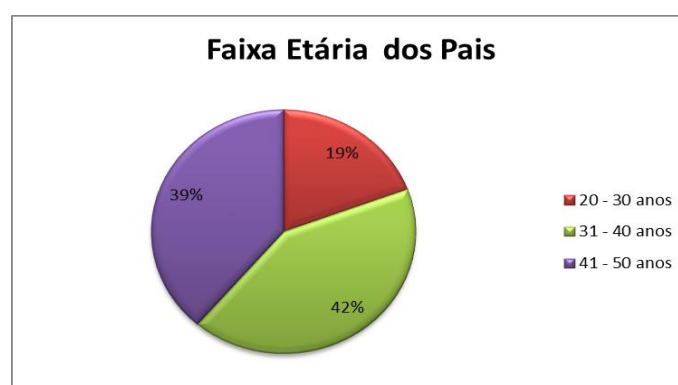


## Resultados e discussão

A análise do perfil das famílias situa os sujeitos no contexto mais amplo de características socioeconômicas e profissionais compartilhadas, e permite compará-los com outros grupos e/ou populações.

Levantaram-se dados socioeconômicos e demográficos, como sexo, idade, estado civil, escolaridade, situação trabalhista e renda. Esse levantamento possibilitou análise das características fundamentais desse grupo de família.

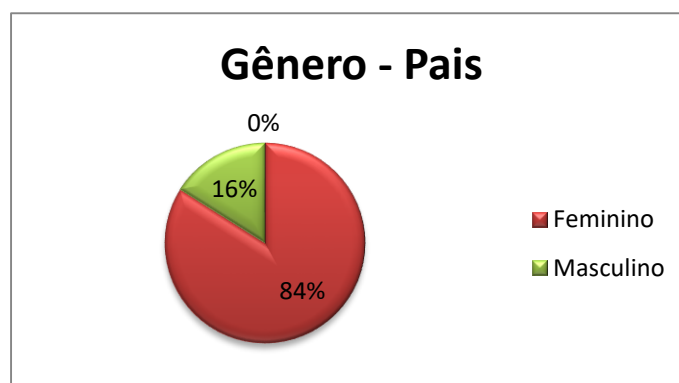
Figura 1. Faixa Etária dos Pais



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Conforme Figura 1, a amostra sinaliza que a faixa etária dos pais, conforme há um número considerável de pais, 27 (42%), na faixa etária de 31 a 40 anos, seguidos de 25 (39%) que estão entre 41 e 50 anos e 12 (19%) que se encontram na faixa etária de 20 a 30 anos. Esses dados demonstram que se trata de um grupo de pais mais maduros, a maior parte deles com mais de 30 anos.

Figura 2. Gênero dos Pais

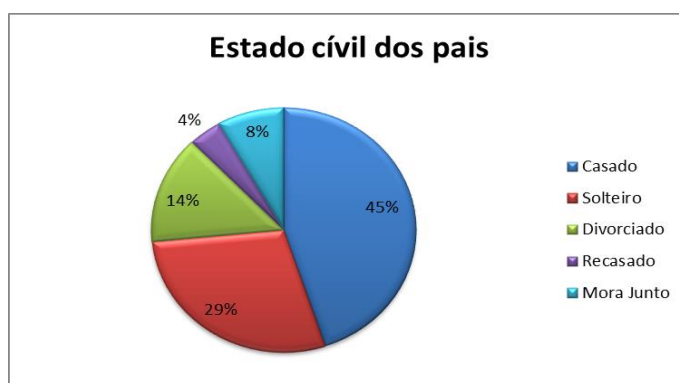


Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Na Figura 2 observa-se que, dos 64 familiares que participaram da pesquisa, 84% são do sexo feminino, e 16%, do sexo masculino. Trata-se de uma característica comum, apesar das mudanças já ocorridas ao longo dos anos: um maior número de mães que participam diretamente da criação dos filhos, com mais tempo disponível para o acompanhamento escolar.

Alguns autores refletem sobre essa questão de gênero e auxiliam no entendimento desses dados. Adams (1990) escreve sobre a questão que relaciona a mulher ao cuidado ao outro, o que ajuda a explicar um número maior de mulheres com famílias com olhar para a educação escolar. O autor também destaca o conjunto de crenças difundidas e aceitas socialmente que atribuem à mulher, como suas funções mais importantes, os papéis de proteção, criação e promoção do crescimento de outros. Implícito nesse construto está a ideia de que a mulher deve subordinar suas necessidades pessoais ao bem-estar dos outros. É um artifício social que pode fazer com que a mulher se mantenha sujeita a uma servidão prática e emocional. Esse papel social da mulher acaba por distorcer sua identidade individual e limitar sua atuação. Assim, ela absorve esse papel de protetora, não só em casa, lugar dos afazeres domésticos em que a criação das crianças recai sobre ela, como também no âmbito social.

Figura 3: Estado Civil dos Pais



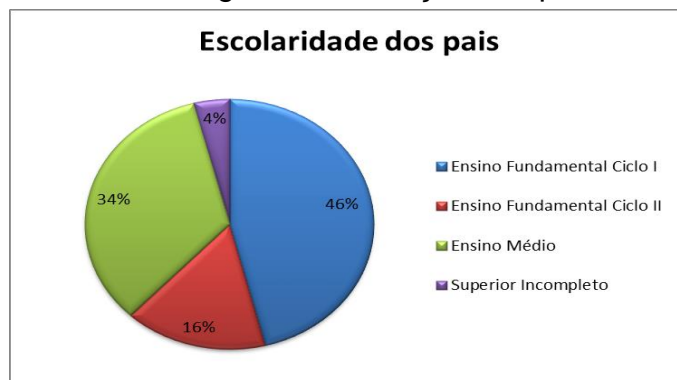
Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Na Figura 6, os dados do estado civil dos pais: 29 (45%) casados, 18 (29%) solteiros, 9 (14%) divorciados, 5 (8%) recasados, e 3 disseram "morar junto".

Quando analisada mais a fundo, a Figura 6 revela o que muitos autores apontam: que a família nuclear (composta de pais, mães e filhos) sofreu inúmeras transformações no decorrer do tempo. Pode-se perceber que o número das famílias formadas por casais com filhos vem decaindo, ao passo que vêm aumentando os casos de outros tipos de famílias: recasamentos, casamentos não oficializados (morando junto), divórcios e famílias monoparentais, masculinas ou femininas.

No Artigo 226 da Constituição Federal, reconhece-se também como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes, sendo esse tipo correspondente a 29% das famílias participantes desta pesquisa.

Figura 4. Formação dos pais

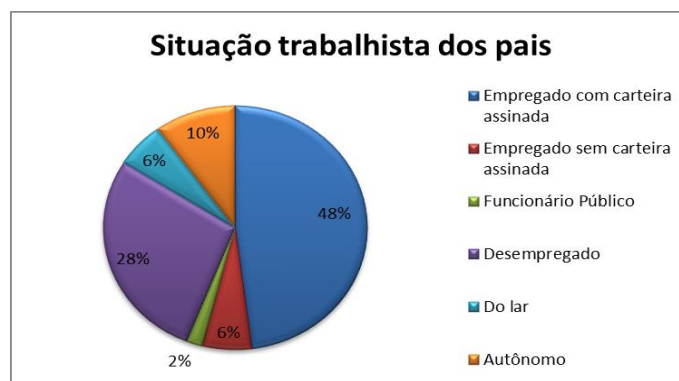


Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Em relação à formação dos pais dos alunos, pode-se observar que 46% do total de 64 pais participantes têm apenas o Ensino Fundamental Ciclo I como formação, seguido de 34% com Ensino Médio, 16% com Ensino Fundamental Ciclo II, e apenas 4% têm ensino superior incompleto.

O nível de escolaridade e a profissão, segundo Lahire (2004), interferem na valorização da educação pela família. O autor acredita que o cumprimento de horários e o compromisso com as tarefas interferem na valorização do ensino acadêmico, bem como na organização do tempo e do espaço de acompanhamento das tarefas. Essas condições influenciam no sucesso ou no fracasso escolar. A valorização da escola pela família também está associada à formação cultural e à disponibilidade para sua transmissão.

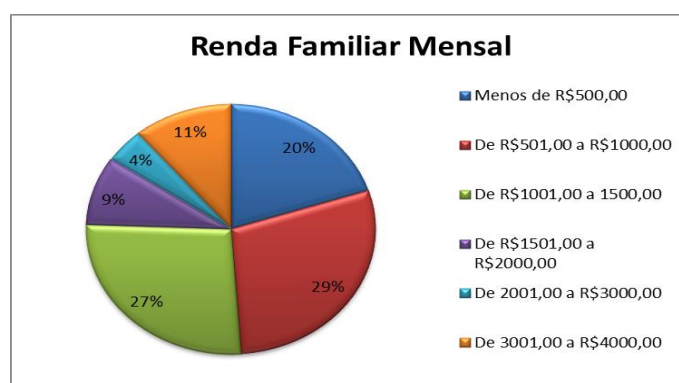
Figura 5. Situação trabalhista dos pais



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A Figura 5 apresenta dados sobre a situação trabalhista dos pais: 48% da população estão empregados com carteira assinada e 28% estão desempregados. Do restante (24% do total), 6% são empregados sem carteira assinada, 10% são autônomos, 2% são funcionários públicos, e 6% são do lar (6%). Dentre os familiares participantes desta pesquisa, 34% não estão no mercado de trabalho, estando em casa por opção (é o caso daqueles que se denominaram do lar), ou porque estão desempregados.

Figura 6. Renda familiar mensal dos pais



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Segundo o IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD (2017), o rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* da população residente no estado de São Paulo foi de R\$ 1712,00 (mil setecentos e doze

reais). Pode-se perceber que, dentre os pais participantes da pesquisa, 13 (20%) disseram receber como renda familiar mensal menos de R\$500,00, 15 (29%) disseram ter renda familiar mensal de R\$ 501,00 a R\$1000,00, e 17 (27%) recebem de R\$1001,00 a R\$1500,00 mensais. Esses dados mostram que 76% das famílias participantes têm renda familiar mensal abaixo do valor médio apresentado pelo IBGE. Mostram também que 6 disseram ter renda entre R\$1501,00 e R\$2000,00; 2 disseram receber de R\$ 2001,00 a R\$3000,00; e 7, de R\$3001,00 a R\$4000,00 por mês. Observe-se que 4 pais não responderam a essa questão.

### **Questões abertas**

Os dados coletados por meio das questões abertas do questionário foram submetidos à metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Esses dados estão aqui apresentados em tabelas, por categorização seguida do número de ocorrências (N).

A partir do questionário aplicado, foi possível organizar os dados em categorias: formas de comunicação com a escola, motivo do comparecimento da família na escola, participação e colaboração da família na escola e tarefa de casa e o papel da família.

As reflexões estão apresentadas com base na comparação dos dados mais significativos de cada contexto, seguidos de apontamentos teóricos. As indagações têm como objetivo entender como a família olha para a forma de comunicação com a escola e sua forma de participação.

Segundo Gabriel e Moreira (2013), a participação da família na vida escolar dos alunos, principalmente nos anos iniciais, base de uma educação futura, é de sumária importância para que se possa obter melhor atuação dos educandos no processo de ensino-aprendizado. Dessa forma, é importante que a família sempre esteja em interação com a escola que, sozinha, não consegue assumir a função de educar e ensinar.

Na Tabela 1 pode-se observar como os pais se comunicam com a escola. O bilhete na agenda é a forma mais citada pelos pais como estratégia efetiva de comunicação, seguida das reuniões agendadas e do telefone.

Tabela 1. Comunicação Escola-Família (Família)

| <b>Categoria</b>                   | <b>Ocorrências (N)</b> |
|------------------------------------|------------------------|
| Bilhete na agenda                  | 20                     |
| Reunião agendada                   | 18                     |
| Telefone                           | 14                     |
| Porta da escola                    | 9                      |
| Reunião geral                      | 4                      |
| Vai até a escola quando necessário | 3                      |
| Não respondeu                      | 2                      |
| <b>Total</b>                       | <b>70</b>              |

Nas Tabelas 2 e 3 é possível perceber a agenda, a porta da escola, o contato com a diretora e as reuniões como as principais formas de comunicação entre a família e a escola. Sobre as reuniões, uma das respostas de destaque como forma de comunicação, Freitas (2009) diz que cabe à escola a responsabilidade de planejá-las, considerando as expectativas dos participantes. Para esses planejamentos, deve-se pensar em temas e propostas coerentes com a realidade social das famílias, favorecendo assim a interação.

Tabela 2. Realização de agendamentos (Família)

| <b>Categoria</b>           | <b>Ocorrências (N)</b> |
|----------------------------|------------------------|
| Agenda                     | 18                     |
| Porta da escola            | 10                     |
| Contato com a diretora     | 7                      |
| Nas reuniões               | 7                      |
| Telefone                   | 4                      |
| Nunca precisou agendar     | 4                      |
| Tem hora marcada na semana | 1                      |
| Solicitação da família     | 1                      |
| Solicitação da escola      | 1                      |
| Não respondeu              | 14                     |
| <b>Total</b>               | <b>67</b>              |

Tabela 3. Informações oferecidas aos pais sobre as ações realizadas em relação ao seu filho (Família)

| <b>Categoria</b>                      | <b>Ocorrências (N)</b> |
|---------------------------------------|------------------------|
| Sim                                   | 24                     |
| Não                                   | 3                      |
| Manda bilhete avisando sobre as datas | 3                      |
| Em reuniões                           | 3                      |
| Em Conselho Participativo de classe   | 1                      |
| Não respondeu                         | 30                     |
| <b>Total</b>                          | <b>64</b>              |

Seguindo com a participação dos pais no ambiente escolar, a segunda categoria estabelecida foi o motivo do comparecimento da família na escola segundo o olhar da família.

Tabela 4. Frequência de idas até a escola (Família)

| <b>Categoria</b>           | <b>Ocorrências (N)</b> |
|----------------------------|------------------------|
| <b>Todos os dias</b>       | 24                     |
| <b>Quando necessário</b>   | 15                     |
| <b>Nas reuniões</b>        | 8                      |
| <b>Quase todos os dias</b> | 7                      |
| <b>Sempre que posso</b>    | 1                      |
| <b>Não respondeu</b>       | 15                     |
| <b>Total</b>               | 70                     |

Observando os dados da Tabela 4, pode-se aferir que a maioria dos pais vai até a escola todos os dias; no entanto, a análise das respostas mais frequentes revela que esses pais vão até a escola para buscar e levar seus filhos, como mostram as respostas dos sujeitos:

Levo ele para a escola a semana toda (F2).

Todos os dias, levar e buscar (F13).

Já aqueles que colocaram a opção "quando necessário" são, em sua maioria, pais que trabalham fora o dia todo. Esses pais apresentaram justificativas, como no exemplo que segue:

Meus filhos até que são comportados, mas quando é necessário, venho (F45).

Paro (2008) e Szymanski (2010) afirmam ser fundamental o contato pessoal entre a equipe pedagógica e a família. Os pais terem conhecimento dos funcionamentos da escola e se sentirem parte desse núcleo é tão importante quanto a escola conhecer as famílias dos alunos.

Tabela 5. Motivo da ida até a escola do eu filho sem ser solicitado (Família)

| <b>Categoria</b>                         | <b>Ocorrências (N)</b> |
|--|------------------------|
| <b>Nunca aconteceu</b>                   | 24                     |
| <b>Conflito com colegas</b>              | 13                     |
| <b>Problemas de saúde</b>                | 2                      |
| <b>Falta de interesse com as tarefas</b> | 2                      |
| <b>Busco todos os dias</b>               | 2                      |
| <b>Não respondeu</b>                     | 21                     |
| <b>Total</b>                             | 64                     |

No que se refere à Tabela 5, muitos pais não responderam à questão, e a maior frequência de resposta foi por nunca ter ido à escola sem solicitação dos professores ou da gestão escolar. Porém, aparece também o conflito com colegas com uma frequência alta de resposta, o que traz uma reflexão sobre a ida dos pais à escola somente quando algum problema acontece. Paro (2008) e Szymanski (2010) afirmam ser fundamental o contato pessoal entre a equipe pedagógica e a família, sem o qual haveria prejuízo para o desenvolvimento da aprendizagem.

Tabela 6. Participação nas reuniões (Família)

| <b>Categoria</b>     | <b>Ocorrências (N)</b> |
|----------------------|------------------------|
| <b>Sim</b>           | 44                     |
| <b>Às vezes</b>      | 13                     |
| <b>Não</b>           | 3                      |
| <b>Não respondeu</b> | 4                      |
| <b>Total</b>         | 64                     |

Tabela 7. Participação no Conselho Escolar (Família)

| <b>Categoria</b>     | <b>Ocorrências (N)</b> |
|----------------------|------------------------|
| <b>Sim</b>           | 21                     |
| <b>Não</b>           | 30                     |
| <b>Não respondeu</b> | 13                     |
| <b>Total</b>         | 64                     |

Quando se perguntou aos pais participantes se eles comparecem às reuniões (Tabela 6), um número significativo disse que sim. Castro e Regattieri (2010) ressaltam que a participação dos pais pode ser intensa nos eventos, mas não necessariamente na aprendizagem dos alunos.

De acordo com a Tabela 7, quanto à questão sobre participação no Conselho Escolar, 47% disseram não participar. Para Libâneo (2004), o



Conselho Escolar, um instrumento de tomada de decisões, tem como função deliberar e aconselhar os gestores das escolas sobre ações em favor dos fins da educação, envolvendo aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, traduzindo os anseios da comunidade escolar.

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito da escola. Têm papel decisivo na democratização da educação e da escola. Constituem um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúnem diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola. O projeto deve ser visto, debatido e analisado em consonância com o atual contexto nacional e internacional (MEC).

O Conselho Escolar, portanto, tem fundamental importância na relação escola-família, por promover um momento de troca entre todos os envolvidos da comunidade escolar. A baixa participação dos pais no Conselho da escola onde foi realizada a pesquisa denota que ainda há uma defasagem na busca por uma educação mais democrática.

Tabela 8. Colaboração com a escola (Família)

| <b>Categoria</b>  | <b>Ocorrências (N)</b> |
|---|------------------------|
| <b>Ajudando meu filho</b>                               | 9                      |
| <b>Participando dos eventos</b>                         | 6                      |
| <b>Indo às reuniões</b>                                 | 5                      |
| <b>Nenhuma forma</b>                                    | 4                      |
| <b>Tudo que for preciso</b>                             | 4                      |
| <b>Comparecendo quando sou chamado</b>                  | 4                      |
| <b>Quando posso</b>                                     | 3                      |
| <b>Ensinando para meu filho a importância da escola</b> | 2                      |
| <b>Ajudando com itens para festa</b>                    | 2                      |
| <b>Não respondeu</b>                                    | 25                     |
| <b>Total</b>  | 64                     |

A questão relacionada à colaboração dos pais com a escola do filho (Tabela 8) foi interpretada de diversas maneiras pelos pais, o que contribuiu para um maior número de respostas. Pode-se observar que alguns pais participantes entenderam que a colaboração precisaria ser financeira, tendo como resposta

“ajudando com itens para festas”; os responsáveis que responderam de “nenhuma forma” justificaram que não teriam condições financeiras para colaborar. Já alguns pais entenderam que a colaboração estaria relacionada à sua presença de alguma forma, ensinando a importância da escola para o filho, participando dos eventos, indo às reuniões, comparecendo quando chamado ou ajudando o filho, item com maior frequência de respostas.

É importante observar que as respostas dos pais nesta questão aparecem de forma objetiva, pois eles entendem que é de extrema importância sua participação de diversas formas no ambiente escolar. Dentre elas, pode-se destacar sua participação na proposta pedagógica da escola. Paro (2008) afirma que a maioria dos pais não conhece as particularidades que envolvem as questões pedagógicas e não sabem até onde ou de quais atividades podem participar.

Tabela 9. Tarefa (Família)

| <b>Categoria</b>               | <b>Ocorrências (N)</b> |
|--------------------------------|------------------------|
| <b>Ajuda na tarefa</b>         | 30                     |
| <b>Acompanha a tarefa</b>      | 14                     |
| <b>Verifica a tarefa</b>       | 8                      |
| <b>Não consegue acompanhar</b> | 2                      |
| <b>Não respondeu</b>           | 14                     |
| <b>Total</b>                   | 68                     |

Quando foi perguntado aos pais sobre a posição deles em relação à tarefa dos filhos, como apresentado na Tabela 9, a maioria disse que ajuda na tarefa, e apenas 2 responderam que não conseguem acompanhar. Essa resposta também pode dizer muito sobre o sentido da educação escolar dos filhos para os pais, pois o acompanhamento da tarefa mostra que valorizam as atividades escolares.

Com essas questões foi possível perceber a significação da comunicação da família com a escola.

### **Considerações Finais**

A comunicação no ambiente escolar é de suma importância, pois a participação da família se somente quando ela tem ciência do que acontece dentro da instituição escolar.

Com base no levantamento da literatura, observou-se a importância do bom relacionamento entre a escola e a família, em duas importantes instituições diretamente relacionadas ao desenvolvimento infantil que se encontram em crise, devido às mudanças sociais ocorridas de forma acelerada ao longo dos últimos anos.

Muitas famílias ainda enxergam a escola como uma instituição fechada, a que os pais não podem ter acesso a não ser quando sua presença é solicitada. Por esse motivo, é função da escola atuar como agente motivador, para que essa relação seja estabelecida com consonância, caracterizando uma parceria colaborativa e dando condições para que a participação da família na escola e na vida escolar do filho represente o sucesso escolar esperado.

Essa condição estabelecida pela escola deve ter coerência com a realidade das famílias assistidas, e a linguagem e a estratégia das atividades escolares precisam ser pensadas e estabelecidas de forma a ser entendidas pelos pais.

Os resultados da pesquisa aqui relatada permitiram observar também que a agenda e a reunião de pais ainda são as principais formas de comunicação entre a família e a escola; portanto, é de extrema importância que a escola conheça seus alunos e seus familiares, para que consiga estabelecer um diálogo adequado, com linguagem apropriada. Alguns exemplos práticos são realizar reuniões com pautas objetivas e de interesse dos pais e da escola e orientar os pais sobre como desenvolver melhor o seu papel no desenvolvimento escolar do filho e dentro da comunidade escolar – papéis que muitas vezes parecem não ser claros entre os envolvidos nessa relação.

Dessa forma, ao considerar o objetivo principal que é o avanço na aprendizagem das crianças, a pesquisa suscita reflexões sobre a necessidade de promover mudanças na relação família-escola, estabelecendo processo dialógico, reformulando as expectativas da escola quanto à realidade dos pais e reestruturando os momentos de troca,

## **Referências**

ADAMS, M. A armadilha da compaixão. *Revista de Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, v. 10, n. 33, p. 109-131, 1990.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Cuidado e negligência na educação da criança na família. *In*: MOREIRA, L. V. C.; CARVALHO, A. M. A. *Família e educação: olhares da psicologia*. São Paulo: Paulinas, 2008.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (orgs). *Interação Escola-Família: Subsídios para práticas escolares*. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187729POR.pdf>> Acesso em: 05/05/2018.

FREITAS, E de. *A função da reunião de pais*. 2009. Disponível em: <<http://www.educador.brasilecola.com/a-funcao-reuniao-pais.htm>. Acesso em 5 de maio de 2018.

GABRIEL, A. P. G.; MOREIRA, A. S. *A importância da participação da família na vida escolar dos alunos dos anos iniciais, segundo professores da escola Nilo Procópio Peçanha, do município de Alta Floresta MT*. v. 2, n. 2 (2013).

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estud. psicol.* (Campinas), Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, mar.2010. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso)>. access on 28 July 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>.

PARO, V. H. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PETZOLD, M. The psychological definition of the family. *In* M. Cusinato (Org.), *Research on family resources and needs across the world* (p. 25-44). Milano-Italia: LEDEdizioni Universitarie, 1996

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados. 2005.

SZYMANSKI, H. *A Relação Família/Escola: desafios e perspectivas*. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2010.

TURNER, L. H., & WEST, R. (1998). Providing a definition. *In* L. H. Turner & R. West (Orgs.), *Perspectives on family communication* (p.1-35). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

## 7 PRESENÇA DOS CONFLITOS NAS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA VIVIDAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Vanessa Pinheiro Nassif  
Maria Aparecida Campos Diniz de Castro  
Mariana Aranha de Souza

### Introdução

Neste capítulo apresenta-se estudo realizado sobre como se constroem as relações interpessoais no ambiente escolar, a partir de um olhar cuidadoso direcionado à forma como os professores se percebem, se sentem e se posicionam, quando ocorrem conflitos entre os alunos da Educação Básica.

Partiu-se de uma ideia sedimentada pelo senso comum, de que à escola cabe a responsabilidade de ensinar os conteúdos conceituais, proporcionando ao aluno o desenvolvimento cognitivo, e de que à família cabe educar moralmente as crianças, para que convivam em sociedade (regras da boa educação). Contrapondo-se a essa ideia, a pesquisa partiu do pressuposto de que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças e adolescentes e que deve ir além da construção do conhecimento cognitivo, incluindo o desenvolvimento afetivo e sociomoral, isto é, cabe à escola participar da formação integral dos alunos.

A fim de introduzir a discussão sobre os conflitos, é importante salientar a experiência pessoal de uma das autoras deste texto, acerca de suas memórias acerca do tema:

Ao longo da minha trajetória de vida, tive, como muitas crianças, muitas experiências de relacionamentos com outras crianças e com adultos. Eu não me lembro de todas as minhas vivências de infância, nem de todos os sentimentos que me tomaram, tampouco de meus pensamentos (as reflexões) sobre as coisas boas e as coisas não tão boas da minha infância. Em minha infância, dos fatos que aconteceram na minha própria vida eu não me sentia como protagonista, escolhendo, experimentando. Não havia muito espaço para tentativas e erros.

Por exemplo, quando aprontávamos alguma “arte” (nome dado pelos adultos às bagunças das crianças que incomodam), meus irmãos e eu ouvíamos “sermões” (orientações de como agir e extensiva explicações e repetições do

que fora feito errado e do motivo de ser errado), que sempre começavam com uma crítica a nós e às nossas ações (rótulos e julgamentos), e sabíamos que no fim viria a punição. Nesse momento, “rezávamos” (a Deus e aos anjos da guarda) para que o preço a ser pago pela “arte” não fosse muito doloroso, humilhante, ou que nos impedisse de continuar a brincar.

Uma coisa que me intrigava muito durante a infância e a adolescência é que os adultos eram muito estranhos: os mais velhos (meus avôs e minhas avós) apertavam nossas bochechas, faziam farra conosco e nos mimavam muito. Não falo desse mimar do qual alguns adultos falam hoje, como crianças estragadas pelo consumo ou egoístas e déspotas; nós éramos mimados por eles no sentido de que nos viam dentro dos olhos, entendiam as nossas necessidades e cuidavam de nós. Lembro-me do carinho e da paciência deles. Mas há uma coisa que até hoje eu não entendo: por que meus avós eram tão bonzinhos conosco (netos) e tinham sido tão bravos com meu pai, na sua infância?

E os adultos mais novos, meus pais e os pais dos meus amigos, parecia, para mim, que ficavam sempre muito incomodados com a nossa presença: sempre muito agitada, desejanter, “arteira”, desobediente, sem parada, inconstante. Tudo o que fazíamos parecia que os impedia de viver suas vidas em paz e no ritmo de que gostariam. Acho que às vezes meus pais só queriam se sentar, descansar, conversar..., mas com filhos... é muita correria... acho que era assim.

Acredito que alguns adultos se sentem na obrigação de “educar” seus filhos, e isso inclui “prepará-los para a vida”, que “não é fácil para ninguém”. De repente, ao me lembrar dessa frase, parece que tudo começa a fazer sentido e eu consigo entender por que alguns adultos são tão bravos com as crianças. Acho que eles querem prepará-las para a vida, que “não é fácil para ninguém”. Será que é porque os pais deles os criaram assim e os pais dos pais deles também acreditavam nisso? Acho que é por isso que alguns adultos tratam as crianças como se fossem adultos em miniatura, esperando que elas façam tudo como eles mesmos fariam, e se algo sai errado... Ah! Você não vai ser nada na vida! Você não sabe fazer nada direito? Quanta teimosia! Como você é desobediente! Você não me respeita, tem que parar de falar e de explicar. Só responda quando eu perguntar. Não quero saber o que você acha! Eu é que sei! Ah, quando eu era criança, meu pai “entortaria o pepino” com uma bela surra,

mas hoje em dia só se dá uma bronca e deixa de castigo. “Vai para o seu quarto pensar no que você fez!”.

Lembro-me de sentar na varanda, olhava para as árvores e para o céu e pensava “com meus botões” (refletia): quando eu crescer vou ter dois filhos e não vou brigar com eles e nem os deixarei de castigo. Vou deixar que eles façam tudo o que quiserem...

E um dia isso aconteceu... Meus filhos nasceram. Não foi assim de uma hora para outra; eu tive tempo para crescer, estudar, conhecer pessoas diferentes e ter muitos pensamentos, mas foi com eles e por eles que meu olhar e meu coração começaram a ficar atentos para entender como nos relacionamos com as pessoas que realmente importam para nós, pelas quais temos um interesse muito maior, o interesse de compartilhar momentos, alegrias, conquistas. Pessoas com as quais nos preocupamos infinitamente e que desejamos que tenham uma vida plena, que sejam generosas com a vida e que a vida seja generosa com elas, enfim, desejamos que vivam a vida e que possam ir se construindo nessa vivência.

Em alguns momentos me incomodava como alguns adultos se impunham às crianças, cobrando constante obediência, sem qualquer explicação dos motivos do mando. Eu me dei conta de que educar uma criança é uma grande responsabilidade, e que poderia ser feito de modo mais amoroso, respeitoso, procurando ouvi-la. Se não ouvimos o outro, não conseguimos saber o que realmente o motivou a fazer ou dizer algo. Logo, sem ouvir a criança, cometemos um julgamento a partir dos nossos preceitos e preconceitos.

Meu caminhar no cuidado com as minhas percepções sobre os conflitos aprofundou-se quando comecei a estudar as relações entre as crianças, a partir do entendimento de que elas se desenvolvem emocional e cognitivamente durante o seu crescimento e que várias noções não estão amadurecidas nelas como estão no adulto. Por isso, incomodava-me ver algumas crianças serem forçadas a dividir algum brinquedo que acabaram de ganhar (mas ainda estavam brincando ou estavam muito apegadas a ele), ou serem colocadas para pensar por algo que fizeram “errado” aos olhos dos juízes adultos (sentadas, isoladas, muitas vezes sem entender o motivo do castigo ou não terem seus motivos entendidos ou ouvidos).

Eu me punha a reparar, a perguntar e a ouvir os porquês dos seus rompantes ou das suas ações. Se as crianças “dão chilikies” (aos olhares adultos julgadores, autoritários e repressores), às vezes pode ser porque algo está muito grande dentro delas e elas não estão dando conta. Pode ser uma frustração muito grande, ou um desejo, ou um medo... Só vamos descobrir se as ouvirmos, sem julgar e a partir do ponto de vista delas.

Foi a partir de um encontro de pais realizado na escola dos meus filhos (sim, nesse momento eu já tinha dois filhos apaixonantes) que aconteceu o divisor de águas na minha vida. Nesse encontro, a Professora Luciene Paulino Regina Tognetta ajudou-me a encontrar uma possibilidade para uma educação que considera o educando, respeitando-o e buscando entender suas motivações. Ela acabou me convidando para participar de um grupo de estudos, o GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral) na UNICAMP, e lá eu tive acesso a teorias e a aplicações práticas de como é possível educar respeitosa e amorosamente, compreendendo as fases do desenvolvimento da criança e entendendo como conversar com ela sobre suas vivências, tentando auxiliá-la no caminho de construir e viver bons relacionamentos.

Como aluna do Curso de Pedagogia e da atuação docente, encontrei em Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de várias escolas a valorização da formação integral dos alunos e preocupação de educar para cidadania e de educar moralmente. No entanto, esse olhar cuidadoso pouco saía do documento para permear as práticas educativas. Apenas em momentos de crise ou de algum problema pontual o olhar era dirigido para as relações.

As relações construídas no interior dos espaços e tempos escolares são também importantes para o desenvolvimento integral da criança (desenvolvimento moral, afetivo, cognitivo). Para tanto, o professor deve tomar seu lugar como autoridade significativa (adulto que é importante para a criança), servindo como exemplo de conduta para que os alunos possam aprender para além dos conteúdos conceituais, como afirma Tognetta (2009).

Para ensinar Matemática, por exemplo, o professor fala com os alunos, desenha, usa objetos, move-se, ou seja, constrói sua aula com base em suas crenças e nas condutas aprendidas. Ao mesmo tempo, o aluno não vê somente o escrito na lousa ou o desenho ou o objeto, ele vê ali uma pessoa com suas representações acerca das relações, condutas e expectativas.



Infelizmente muitos docentes ainda relutam em acreditar que sua postura em sala de aula pode refletir em seus alunos, ajudando ou atrapalhando na construção de uma personalidade ética. Ambientes estimulantes, onde as relações sejam de cooperação, têm importância fundamental no desenvolvimento moral infantil. Mais do que tratar com carinho e cuidado, o trabalho com afetividade, na escola, deve fornecer “espaços” para a construção do autorrespeito, que permitirá o respeito ao outro (TOGNETTA, 2009). A escola tem a responsabilidade e a oportunidade de participar e de suscitar essa experiência, o desenvolvimento integral do ser humano. Em todos os espaços e tempos escolares há pessoas que são igualmente importantes e relevantes para a aprendizagem de relações interpessoais construtivas.

A escola pode ser a única chance que algumas crianças têm de viver uma experiência na qual o respeito ao outro e a si próprias seja alvo de atenção. Estudos, como os de Tognetta (2009), defendem como mais eficaz a transmissão de valores universalizáveis, como justiça, tolerância e igualdade, por meio de modelos reconhecidos nas figuras de autoridade (adultos significativos), e também de práticas que validem a importância desses valores.

Por esse motivo, emprestamos o olhar da sociologia da infância para este estudo, uma vez que entende a criança como sujeito que vive uma idade em que a brincadeira, o lúdico e o imaginário estão aflorados e as relações interpessoais e a convivência social (fora do círculo familiar) estão se estabelecendo e se construindo a partir, inclusive, dos modelos vividos dentro da escola.

Também nos importa o adulto e a dinâmica que envolve a compreensão e a mediação dos conflitos, já que pensamos numa escola que coloque a criança no centro do trabalho pedagógico. Algumas vezes, fica muito difícil para o adulto criado numa sociedade autoritária, em que foi ensinado a obedecer a qualquer custo a figura de autoridade, adotar outras práticas, que considerem o ouvir atentamente e a percepção dos erros como caminhos para a construção do conhecimento.

Durante minha trajetória no GPEM e nas formações oferecidas a professores de uma escola pública, pude ouvir os relatos de alguns professores que se ressentiam do trabalho docente: “Nessa escola de hoje está tudo trocado, quando eu era criança tinha que respeitar e obedecer aos mais velhos, e agora

que sou adulta tenho que respeitar e fazer o que as crianças querem. Então fica essa bagunça e essas crianças que não respeitam os professores”.

A partir dessa escuta atenta, pude observar o quanto o professor se sente sozinho, incapaz de lidar com as situações de conflito entre ele e seus alunos e entre os alunos, e ainda sente sua autoridade abalada, enfraquecida, estando desconectado de tudo o que ele conhecia como verdade no ato de educar. Em muitos casos, não recebe apoio ou formação para dar conta dessa angústia e dessas novas demandas, que são as relações interpessoais na escola e os conflitos delas advindos.

Assim, neste texto, a proposta é apresentar um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada “Conflitos vividos por crianças: memórias, percepções e intervenções de professoras dos Anos Iniciais da Educação Básica” (NASSIF, 2019), defendida no ano de 2019 no Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Interessa-nos aprofundar a Revisão Narrativa de Literatura, realizada sobre a temática que envolve os conflitos entre as crianças, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

### **Como podemos abordar os conflitos entre as crianças sem autoritarismo e/ou repressão?**

A abordagem escolhida para introduzir a resposta para a pergunta “Como podemos abordar os conflitos entre as crianças sem autoritarismo e/ou repressão?” foi transcrever a resposta dada pelo Psiquiatra e Analista Junguiano Dr. Carlos Amadeu Botelho Byington, no Programa “Byington na Prática” – Encontros Online ao Vivo nº 7 (Modulo 3) – apresentado no dia 15 de dezembro de 2018. Esta estratégia, além de apresentar uma importante reflexão sobre este tema, objetiva, também, prestar ao Professor Byington, falecido no mês seguinte, uma devida homenagem.

Uma das autoras, no encontro de formação com o Professor Byington, relata a experiência realizada no diálogo com ele:

Pensando em como resolver conflitos entre crianças, sem autoritarismo ou repressão, perguntei ao psiquiatra e analista junguiano Dr. Carlos Byington: “Como podemos abordar os conflitos entre as crianças sem autoritarismo e/ou repressão? Ou seja, sem ameaçar, castigar ou dizer: “Parem, se não vocês vão

apanhar!"; "Vou dar uma palmada em vocês, hein?!"; "Vou puxar a orelha de cada um aqui!"; "Vou tirar o celular de vocês já, já! "

Dr. Byington respondeu colocando-se no exemplo de um conflito entre dois meninos por causa de um celular:

Estavam juntos Joãozinho e Luizinho até que começam a brigar. Eu então me aproximo deles e pergunto:

– Por que vocês estão brigando?

Luizinho responde, em tom de acusação:

– O - Joãozinho pegou o meu celular.

Como um Juiz, no Tribunal de Justiça, eu peço a eles que se aproximem, pois quero ouvir os dois lados e, logo em seguida, pergunto:

– Luizinho, você está dizendo que o Joãozinho tirou o seu celular, É por isso que você está gritando com ele? E você, Joãozinho, por que tirou o celular do Luizinho?

Joãozinho responde:

– Eu peguei porque ele não quis me emprestar, mas ele disse que ia me emprestar. Então eu arranquei da mão dele.

Nesse momento, eu digo:

– Mas por que você precisou usar a força? Calma! Você teve uma frustração, ficou decepcionado por Luizinho não lhe emprestar o celular. É preciso que você fique com essa frustração, segure a sua agressividade e então converse com o Luizinho. Pergunte: 'Luizinho, quando é que você vai me emprestar o celular?' E o Luizinho responde: "Eu não vou emprestar o meu celular nunca!"

Nesse momento, eu falo para o Joãozinho que, em vez de agredir o amigo, ele precisa suportar a frustração e ter uma conduta inteligente. Uma ação possível – e criativa – seria perguntar ao Luizinho como Joãozinho poderia ter um celular.

– Luizinho, será que alguém aqui na sua casa poderia emprestar o celular para o Joãozinho, já que ele está aqui visitando você e também quer brincar com o celular?

Luizinho prontamente responde:

– Ah, o papai tem e ele pode emprestar.

Eu falo:

– Está bem. Então vamos conversar com seu pai, para saber se ele pode emprestar o celular para o Joãozinho.

Após a pergunta de Luizinho, o pai diz:

– Por quanto tempo vocês vão precisar?

E Luizinho responde:

- Uma meia hora, eu acho.

E o pai diz:

– Sim, por esse tempo, eu empresto.

Outra solução possível – e criativa – seria falar para Joãozinho pedir a outra pessoa ali presente (um tio, um irmão, sua mãe, seu pai, entre outros) um celular emprestado, já que Luizinho não quis lhe emprestar o dele. Nesse momento, o próprio pai ou mãe de Luizinho podem pedir a ele que empreste o celular, ou eles mesmos podem fazê-lo, emprestando os próprios aparelhos, sem precisar usar o do Luizinho.

Ao resolver um conflito dessa maneira, ouvindo ambas as partes e permitindo que os envolvidos participem da solução do problema, abre-se espaço para a criatividade, para a chamada “saída criativa”. Assim as crianças aprenderão que os conflitos podem ser resolvidos de maneira criativa, e não repressiva. Sem a repressão, há espaço para a elaboração simbólica dos elementos que surgem no conflito, que no exemplo dado foram o celular, a possessividade de Luizinho e a agressividade de Joãozinho.

A resolução de conflitos de maneira criativa depende da escuta dos lados opostos e do estabelecimento do diálogo entre as partes. Esse modo dialético de agir corresponde ao funcionamento do Arquétipo da Alteridade, que representa o que há de mais complexo e profundo na elaboração simbólica, pois só ele é capaz de dar a todas as polaridades direitos iguais de expressão, num espectro que vai desde a oposição radical dos polos até a sua igualdade.

Por outro lado, o autoritarismo corresponde ao lado sombrio do Arquétipo Patriarcal, que tem por base organizar e estabelecer as regras e as leis. O lado sombrio, portanto, é quando essa organização passa a ser arbitrária e não mais imparcial. Quando o poder impera, principalmente ao subjugar alguém, a repressão acontece e o conflito não se resolve efetivamente, a não ser pelo medo. Sentimentos são reprimidos (como raiva, tristeza, mágoa, por exemplo) e

há a tendência de o conflito se perpetuar em outras situações semelhantes, pela falta da elaboração simbólica e, conseqüentemente, pelo não-aprendizado.

Os pais podem ajudar as crianças a lidarem com seus conflitos de maneira dialética (baseada no diálogo) e não mais repressiva (modelo patriarcal), mas para isso precisam desenvolver em si mesmos o Arquétipo da Alteridade, ou seja, a predisposição à escuta e ao diálogo.

### **Revisão Narrativa de Literatura: conflitos entre as crianças**

Optou-se por uma revisão narrativa da literatura existente sobre a temática dos conflitos. Realizou-se um levantamento constatou-se que há poucos estudos nessa linha de pesquisa que busquem entender a complexidade das relações interpessoais e os conflitos subjacentes a elas no âmbito educacional.

São aqui compartilhadas as pesquisas encontradas sobre conflitos e referenciadas as lacunas nelas encontradas. Esse levantamento auxiliou na identificação dos elementos-chave, na escolha do suporte teórico, no delineamento dos objetivos desta pesquisa, bem como na compreensão sobre sua pertinência e na análise dos resultados, que puderam ser comparados com aqueles encontrados em outras investigações.

A partir de um levantamento bibliográfico realizado em 2019, no banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), relacionadas ao termo “**conflitos**” foram encontradas 18.213 publicações.

No entanto, esse número se torna bastante reduzido quando se consideram somente os conflitos relacionados ao espaço da escola: 157 artigos para “conflitos interpessoais”, 23 para o termo “conflitos escolares” e 1 artigo para “**conflitos interpessoais na escola**”.

Para o termo “percepção dos conflitos” foram encontrados 9 artigos, para “intervenção em conflitos”, 5 resultados, e para “**intervenção em conflitos escolares**” não foi encontrado nenhum artigo. Para “mediação dos conflitos” foram encontrados 113 artigos. Para o tema “**percepções docentes**” foram encontrados 32 artigos, e sobre as intervenções docentes, 17. A partir das análises desses registros, foram selecionados 14 artigos.

Foram utilizados, como critérios de recorte: aspecto temporal (de 2000 a 2018) e a abordagem direta da temática dos conflitos e do contexto, ou seja, as pesquisas desenvolvidas com professores e/ou alunos da Educação Básica. Nesse recorte foram observadas, ainda, duas características importantes: o público pesquisado e o estado da universidade de vínculo.

Estabelecido o recorte, foram analisadas as pesquisas encontradas para cada um dos termos acima citados. Dentre os 157 achados para “conflitos interpessoais”, apenas 9 se adequaram ao recorte proposto. Dos 23 trabalhos sobre “conflitos escolares”, 11 foram selecionados, por estarem em conformidade com os critérios descritos. Para o termo “conflitos interpessoais na escola” não foi encontrado registro referente ao tema.

Dos 32 trabalhos sobre “percepções docentes” e dos 17 trabalhos sobre “intervenções docentes” nenhum se adequou ao recorte proposto. Para os 113 registros sobre a “mediação de conflitos”, 13 foram escolhidos por estarem dentro da abordagem proposta. No total dos trabalhos, 6 estiveram presentes em mais de um dos temas encontrados.

Assim, foram encontrados 27 trabalhos que se aproximaram ou que poderiam contribuir de alguma forma para a pesquisa, considerando-se as palavras-chave que apresentam.

Após a leitura dos resumos de cada um deles, 13 foram selecionados porque tratam, de alguma forma, da participação de adultos ou crianças em situações de conflitos. Olham, ora para os conflitos e suas causas vistas pelas crianças, ora para as participações dos adultos, pais ou comunidade escolar, no que se refere a construções pessoais ou às pesquisas nas quais foram participantes. Os trabalhos selecionados encontram-se evidenciados na tabela 1:

Tabela 1 – Trabalhos sobre conflitos.

|   | <b>Título</b>  | <b>Autores e formação</b>                           | <b>Revista</b>   | <b>Ano</b> |
|---|--|---|--|------------|
| 1 | Concepções sobre conflitos interpessoais e desenvolvimento moral na Educação Infantil brasileira | Barrios, Alia<br>Titulação: doutorado               | Revista de Psicologia; Vol. 34, Núm. 2, p. 261-291     | 2016       |
| 2 | Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura         | Leme, Maria Isabel Da Silva<br>Titulação: doutorado | Psicologia: Reflexão e Crítica, Vol.17(3), pp. 367-380 | 2004       |

|    |  |   |  |                   |
|----|--|---|--|-------------------|
| 3  | Investigando a provocação entre pares  | Carolina Aragão Escher Marques; Lúvia Maria Ferreira da Silva; Mariana Tavares de Almeida Oliveira; Telma Pileggi<br>Titulação: doutorado | Educação (UFSM), Vol.43(1), p.127-140  | 01 March 2018     |
| 4  | Mediação de conflito na escola: possibilidades para o desenvolvimento oral?  | Yeda Strada Raab Camila Santos Dias<br>Titulação: mestrado  | Educação: Teoria e Prática, Vol. 25 (49), p. 357-373   | 01 August 2015    |
| 5  | Grupos de reflexão na escola: contribuições da abordagem centrada na pessoa para psicologia escolar                        | Insfrán, Fernanda FocNhi Nogueira<br>Titulação doutorado  | Revista do UFEN, Vol.3(1), p.92-118  | January 2011      |
| 6  | Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso                             | Corsi, Bianca Rodriguez<br>Titulação: mestrado  | Educar em Revista, Issue 42, p.279-296   | 01 December 2011  |
| 7  | Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental                         | Borges, Dâmaris Simon Camelo; Marturano, Edna Maria<br>Titulação: doutorado   | Paidéia (Ribeirão Preto), Vol.19(42), pp.17-26   | 01 April 2009     |
| 8  | Conflito, justiça e cidadania  | Carita, Ana<br>Titulação Doutorado  | Análise Psicológica, Vol. 22(1), p. 259-267  | 01 March 2004     |
| 9  | A mediação de conflitos escolares: com a palavra os educadores do IFSul - Campus Bagé                                      | Alexandre Oliveira Silva (mestrado); Lúcio Jorge Hammes (doutorado); Itamar Luís Hammes (doutorado)                                       | Revista Thema, Vol.15(1), p.228-240  | 01 March 2018     |
| 10 | A gestão dos conflitos escolares na infância. Análise das causas e medidas de intervenção na região da madeira (Portugal)  | Teixeira, Odete Érica Jardim; Cáceres Reche, María Pilar; Hinojo Lucena, María Angustias<br>Titulação: Doutorado                          | REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 15 (1), pp. 37-53 | 2017              |
| 11 | Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes   | Martins, Angela Maria; Machado, Cristiane; Furlanetto, Ecleide Cunico<br>Titulação: Doutorado   | Cadernos de Pesquisa, Vol.46(161), p.566-592   | 01 September 2016 |
| 12 | Justiça restaurativa na escola: um estudo sobre a implementação de mediação de conflitos e círculos restaurativos no Ceará | Katury Rayane Ramos (doutoranda); Rosemary de Oliveira Almeida (doutorado); Sinara Mota Neves de Almeida (doutorado)                      | Revista Debates, Vol.11(2), pp.113-134   | 01 August 2017    |
| 13 | Formação docente e a mediação de conflitos na escola   | Lucio Jorge Hammes (doutorado); Ivonete Afonso Jodar (mestranda)  | Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, Vol.4  | 01 February 2018  |

Fonte: Dados de pesquisa.

Dentre os 13 trabalhos, 7 foram realizados em São Paulo, 1 no Ceará, 2 no Rio Grande do Sul, 1 no Rio de Janeiro, 1 em Lisboa e 1 em Granada.

Cabe destacar, ainda, que 3 estudos envolveram professores, 2 envolveram professores e alunos, 6 foram feitos apenas com alunos, e 2 com a comunidade escolar, familiares e alunos.

As pesquisas que trataram os conflitos usando como população os professores foram as de Martins, Machado e Furlanetto (2016), Barrios (2016) e Silva, Hammes e Hammes (2018).

Para Martins, Machado e Furlanetto (2016), a proposta foi compreender as percepções de professores mediadores comunitários sobre situações de conflito e violência nas escolas onde atuam, a partir da análise do programa do governo denominado Sistema de Proteção Escolar, implementado pela Secretaria de Estado da Educação desde 2010. A partir de um questionário semiestruturado (p. 579), 49 Professores Mediadores Escolares e Comunitários (PMECs) participaram desse recorte da pesquisa, cuja reflexão aponta que:

Reconhece-se que o trabalho dos PMECs é eivado de tensão e dilemas, pois não é tarefa fácil compreender e distinguir comportamentos de indisciplina, conflito e violência – para saber agir de forma coerente em cada uma dessas situações –, considerando que isso exige (re)conhecimento dos processos sociais de construção de identidade, de preconceito e de estigma, sobretudo quando se trata de jovens e adolescentes (MARTINS, MACHADO, FURLANETTO, 2016, p. 588)

A partir desse recorte optou-se por expandir esta pesquisa em direção a esse reconhecimento, para ir além da atuação dos PMECs, atingindo assim toda a comunidade escolar.

Barrios (2016) analisou as concepções de nove educadores sobre o papel dos conflitos interpessoais no desenvolvimento moral dos alunos. Os resultados obtidos por meio das sessões de observação mostraram que, embora acreditem que os conflitos sejam importantes para o desenvolvimento moral dos alunos, os educadores ainda mantêm uma visão negativa do conflito, permitindo pouca ou nenhuma participação ativa dos alunos em sua resolução. Na visão da autora, os conflitos têm papel fundamental no processo de formação da personalidade e podem ser compreendidos a partir da ideia de diferenciação entre o eu e o outro.



Hammes e Hammes (2018) investigaram os processos de mediação de conflitos escolares e, para isso, propuseram círculos de aprendizagem com nove professores do IFSul. Os conflitos foram, para 89% deles, considerados como negativos, e os autores inferiram que, “[...] a partir dessa pesquisa e dentro de uma proposta de escola que se pretende democrática, crítica, emancipatória e dialética, à luz da teoria freireana” (p. 234), o conflito deveria ser tratado com mediação proativa e construtiva. O estudo resultou na implementação de várias ações do IFSul buscando a atenção aos conflitos, a reestruturação do contrato de convivência da instituição e a manutenção dos círculos de aprendizagem como espaço de discussão permanente das relações e conflitos.

Quanto aos textos que tratam dos conflitos considerando professores e alunos, destacam-se as pesquisas de Insfrán (2011) e Raab e Dias (2015), que tiveram como base teórica os pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa.

No caso da pesquisa de Insfrán (2011) foram realizados grupos de reflexão durante dois meses, que contaram com a participação de 115 alunos e 9 professores. Foram 6 grupos somente de alunos, 4 somente de professores e 1 grupo misto. Alguns alunos puderam falar acerca do que os incomodava nas relações com outros alunos e com alguns professores. A autora finaliza explicando a importância desses grupos de reflexão para “propiciar abertura” e permitir um tipo de relação diferente da impositiva, que costuma acompanhar as relações interpessoais na escola.

Raab e Dias (2015) entrevistaram oito participantes: duas professoras mediadoras escolares e comunitárias (PMEC), duas professoras e quatro alunos e puderam “[...] observar que os profissionais de educação se sentem inseguros frente aos conflitos interpessoais” (p. 357). A análise dos dados definiu a concepção dos participantes acerca da mediação de conflitos, seu entendimento sobre as estratégias utilizadas na sua mediação e as contribuições do trabalho quanto a esse tema. Observaram também o quanto é incerta a concepção que os atores têm sobre o caráter dos conflitos, embora tenha aparecido nas suas falas que eles são inerentes à vida. A pesquisa também fez perceber que não há clareza sobre como se deve proceder para atingir a finalidade da mediação, qual seja, o desenvolvimento moral dos alunos.

Quanto aos seis estudos feitos apenas com alunos a respeito dos conflitos, destaca-se o trabalho de Leme (2004), que contou com dois estudos

com alunos de escolas públicas e privadas. Foram 779 alunos no primeiro estudo e 2.320 alunos no segundo. A autora apresentou questões que descreviam brevemente situações de conflito interpessoais acompanhadas de três tipos de resolução: uma agressiva, uma submissa e uma assertiva. A partir da análise dos dados, obteve o resultado de que os mecanismos de submissão e agressividade são as duas primeiras tendências de resolução de conflitos na escola.

Marques, Silva, Oliveira e Vinha (2018) pesquisaram as características das provocações vivenciadas por 250 alunos de 3 a 14 anos de 6 escolas públicas do interior de São Paulo, por meio de 370 horas de observação sistemática. A provocação muitas vezes pode ser vista como inocente e engraçada para o provocador, mas para o alvo tende a ser menos positiva e mais maliciosa. Os resultados demonstraram que a fase de desenvolvimento interfere na vivência da provocação, e salientam que elas terminam com o revide e que são simplesmente abandonadas, no final.

A pesquisa de Corsi (2011) preocupou-se em observar os conflitos interpessoais ocorridos entre crianças de 5 a 6 anos durante suas rotinas escolares e investigar o que pensam acerca de conflitos. Foram utilizados papel, gravador e filmadora como instrumentos de registro. Como resultado, obteve-se um vídeo composto por dezessete cenas intercaladas com frases que caracterizavam o que ocorreu na cena e o que as crianças pensavam sobre o conflito. A autora finaliza com uma frase de Sarmiento (2007, p. 45): “[...] faça da voz das crianças não o outro da voz dos adultos (não já silenciada, mas reduzida e filtrada pelo processo analítico empregue?), mas a expressão de uma alteridade que se conjuga na sua diferença face aos conflitos”.

Borges e Marturano (2009) realizaram um estudo interventivo que contava com um programa que incluía o ensino de habilidades de solução de problemas interpessoais, valores humanos e autocontrole, para melhorar a convivência na 1ª série do ensino fundamental. O trabalho foi realizado com duas turmas de 1º ano em uma escola pública de SP, onde uma turma foi controle e a outra recebeu o programa para melhorar a convivência.

O programa foi aplicado diariamente na sala de aula, em lições de 15 a 20 minutos, de abril a outubro, em três módulos: (1) habilidades sociais, (2) autocontrole e (3) valores humanos. As autoras concluíram que o programa foi

efetivo no sentido de ferramentar as crianças para a resolução de conflitos e abrir uma porta para que, em novas pesquisas, pudesse ser acompanhada a evolução do grupo e o treinamento dos professores, a partir de cursos de formação.

A pesquisa de Carita (2004) buscou avaliar o ambiente da aula como facilitador do desenvolvimento sociomoral dos estudantes, a partir dos conflitos encontrados nesse ambiente. A autora partiu de duas entrevistas: uma semiestruturada, para conhecer os processos de conflito na aula (situação real), e outra para avaliar a competência de negociação interpessoal. Participaram 202 estudantes, alunos com 6, 9 e 12 anos de escolaridade. A autora classifica as respostas aos questionamentos e busca esclarecer a ação do adulto no conflito e a justificativa dessa avaliação. Conclui que há “[...] prevalência das soluções improdutivas e, conseqüentemente, das relações não cooperativas, logo de relações que não favorecem a coesão e confiança mútua que as soluções produtivas potenciam” (p. 265), e sugere que seria adequado o investimento num clima institucional mais aberto à participação estudantil.

Teixeira, Cáceres e Hinojo (2017) apresentam um estudo realizado com 320 alunos do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico português: 160 da escola pública e 160 da escola privada. As autoras buscaram, por meio da aplicação de um questionário constituído por quinze perguntas fechadas, analisar a opinião das crianças acerca dos motivos, das reações dos professores e dos alunos diante dos conflitos e de suas conseqüências em sala de aula. Buscaram verificar se são utilizadas técnicas de resolução de conflitos, com o objetivo de prevenir a violência, transmitir estratégias e competências e fomentar um clima socioafetivo saudável. As autoras trouxeram importantes contribuições sobre o motivo de ocorrerem conflitos entre os alunos e sobre as reações, e sugeriram que é muito importante a existência do diálogo entre professor e aluno: “[...] o professor deve explicar as suas decisões e fazer com que os alunos tomem parte ativa nelas” (*Idem*, p. 51).

Dentre as pesquisas sobre os conflitos, duas envolveram a comunidade escolar, familiares e alunos. Na pesquisa de Ramos, Almeida e Almeida (2017), o fio condutor foi buscar nas práticas restaurativas uma opção para a desnaturalização de uma cultura punitiva que acaba, segundo as autoras, por ampliar os conflitos e a violência na escola. O projeto, implementado em quatro

escolas do Ceará, buscou acompanhar a existência da “mediação de conflitos e práticas restaurativas nas escolas” (*Idem*, p. 114).

Elas observaram casos de conflitos que puderam ser resolvidos nos círculos que usavam, por vezes, o bastão da fala, um elemento que auxilia o respeito à fala e à escuta dos participantes, no processo circular. Em contrapartida, observaram que algumas vezes as relações entre a autoridade escolar (professores, coordenadores, entre outros) e o estudante são baseadas na imposição, e não no diálogo, ou seja, as relações se dão de forma autoritária. As autoras finalizam valorizando a implantação de práticas restaurativas nos ambientes escolares, onde possam “[...] criar um espaço saudável de diálogo sobre o conflito, buscando a restauração dos laços perdidos, de reparo de danos e de promoção de responsabilidades de todos os envolvidos, almejando, com isto, promover a paz na escola e na comunidade” (*Idem*, p. 118).

Na pesquisa interventiva de Jodar e Hammes (2018), abordam-se a formação docente e a mediação de conflitos na escola. Participaram 11 professoras que lecionam do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e a equipe diretiva da escola, em encontros presenciais em formato de oficinas que abordavam o tema dos conflitos e sua resolução a partir do diálogo. Foram apresentadas algumas repercussões da formação docente na sala de aula, como algumas iniciativas de construção de projeto para a paz ou confecção de rifas para comprar brinquedos para as crianças ou alimentos para complementar cestas básicas. Embora pareça ter sido uma experiência enriquecedora para a prática docente, no periódico são apresentados muitos dados teóricos na forma de referências e poucos dados das práticas das vivências propriamente ditas. Também não foram apresentadas ações que realmente objetivassem resoluções de conflitos, apenas informações sobre como valorizar a convivência.

A partir dos levantamentos realizados no banco de dados da CAPES, e tendo em vista a importância dos objetivos aqui propostos, nota-se a importância desta investigação, que aborda a temática dos conflitos e o modo como são percebidos pelos professores, isto é, como os professores se sentem diante dos conflitos e quais são, a partir das suas matrizes pedagógicas, suas ações preventivas e interventivas.

Além disso, especificamente na área da educação, a pesquisa é pertinente, pois permite que as educadoras tomem consciência de suas formas

de intervenção nos conflitos e reflitam sobre elas, para buscar novas ferramentas formativas que venham a transformar sua prática.

## **Conclusões**

Estudar a questão dos conflitos impõe-se como uma proposta para sensibilizar o olhar do professor da Educação Básica para a importância do cuidado com as relações interpessoais na escola e, de uma maneira mais pontual, do cuidado com a criança na escola. Além disso, mostra-se a importância de as formações oferecidas aos professores se direcionarem para além dos conteúdos teóricos conceituais, considerando também a importância do respeito à infância na escola e a conscientização de que a mediação de conflitos entre os alunos visa ao seu desenvolvimento moral, culminando com a formação de um ser humano integral, isto é, um cidadão formado nos aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e morais. Por outro lado, é importante também mostrar a importância dos laços cooperativos entre os grupos de alunos e a gestão dos conflitos inevitáveis, mas valiosos para a aprendizagem da convivência e da socialização.

O professor precisa acolher, incluir as crianças nos processos de aprendizagem, precisa ensinar e permitir a cooperação. No entanto, mais do que dar conta dessa demanda, é importante que se sintam capazes de realizar essas ações. Para isso, é preciso que as formações iniciais e continuadas oferecidas aos professores considerem seus sentimentos e suas angústias. Afinal, como desejar que alguém possa ouvir o outro atentamente e auxiliar os alunos no seu desenvolvimento emocional se ele próprio, o professor, não se sente ouvido ou respeitado? Por isso, a formação precisa ser um “lugar e um tempo” para além da informação, precisa ter escuta e propiciar a troca, a formação de parcerias entre os professores, para que eles possam se sentir acolhidos e acompanhados.

## **Agradecimentos**

Agrademos a Fernanda Vilela, pelo auxílio na transcrição da fala do Professor Byington.

## **Referências**

BARRIOS, A. Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista de Psicología*, v. 34, n. 2, p. 261-291, 30 jun. 2016.

BORGES, D. S. C.; MARTURANO, E. M. Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 19, n. 42, p. 17-26, 2009.

CARITA, A. Conflito, justiça e cidadania. *Análise psicológica*, v. 22, n. 1, p. 259-267, 2004.

CORSI, B. R. Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em Revista*, n. 42, p. 279-296, 2011.

HAMMES, L. J.; JODAR, I. A. Formação docente e a mediação de conflitos na escola. *RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 4, 2018.

INSFRÁN, F. F. N. Grupos de reflexão na escola: contribuições da abordagem centrada na pessoa para psicologia escolar. *Revista do NUFEN*, v. 3, n. 1, p. 92-118, 2011.

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

MARQUES, C. A. E. *et al.* Investigando a provocação entre pares. *Educação* (UFSM), v. 43, n. 1, p. 127-140, 2018.

MARTINS, A. M.; MACHADO, C.; FURLANETTO, E. C. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 566-592, 2016.

RODRIGUES RAMOS, K. R.; DE OLIVEIRA ALMEIDA, R.; NEVES DE ALMEIDA, S. M. Justiça restaurativa na escola: um estudo sobre a implementação de mediação de conflitos e círculos restaurativos no Ceará. *Revista Debates*, v. 11, n. 2, 2017.

SILVA, A. O.; HAMMES, L. J.; HAMMES, I. L. A mediação de conflitos escolares: com a palavra os educadores do IFSul-Campus Bagé. *Revista Thema*, v. 15, n. 1, p. 228-240, 2018.

STRADA RAAB, Y.; SANTOS D. C. Mediação de conflitos na escola: possibilidades para o desenvolvimento moral? *Revista Educação: Teoria e Prática*, v. 25, n. 49, 2015.

TEIXEIRA, O. É. J.; CÁCERES RECHE, M. P.; HINOJO LUCENA, M. A. A gestão dos conflitos escolares na infância: Análise das causas e medidas de intervenção na região da Madeira (Portugal). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2017.

TOGNETTA, L. R. P. *A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

## 8 ANÁLISE DOS REFERENCIAIS DA PEDAGOGIA DO ESPORTE EM UM PROGRAMA ESPORTIVO NO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL

Renato Campos Pierotti  
Rachel Duarte Abdala  
Patricia Ortiz Monteiro  
Renato de Sousa Almeida

### Introdução

Como base para o desenvolvimento educacional da Educação em Tempo Integral, recorre-se aqui ao Plano Nacional de Educação em sua meta seis (Brasil, 2014), que aponta que, com a ajuda da União, a oferta de educação pública de tempo integral oferece o esporte como uma estratégia.

A Educação Física Escolar no Ensino Básico, segundo Darido e Rangel (2005), teve várias abordagens e possíveis contribuições para o Ensino em Tempo Integral. Já o esporte vinculou-se por muito tempo à abordagem tecnicista, focada nos procedimentos e métodos. Depois houve uma ampla discussão dos envolvidos com a Pedagogia do Esporte, e autores como Nista-Piccolo (2003), Freire (2003), Graça e Mesquita (2006), Paes (2006), Scagliia (2007), focalizaram, não o gesto motor, mas o indivíduo que realiza o gesto e a resolução de problemas. A Pedagogia do Esporte, entre as várias possibilidades pedagógicas da Educação Física Escolar, é uma alternativa satisfatória para outras modalidades educacionais (GALATTI *et al.*, 2006).

Na atualidade, há a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que expõe o propósito de desenvolver os alunos pela Educação Integral de maior ou normal jornada escolar, considerando as realidades da sociedade e dos alunos. Segundo o documento Brasil (2017), a BNCC, em relação à avaliação direciona a construção de avaliações que consideram a avaliação formativa, procurando ser base para melhorias educacionais.

Na Educação Física do Ensino Fundamental e Integral, a Pedagogia do Esporte apresenta características educacionais que se alinham com seus objetivos. Segundo Machado (2012), apesar de diversas possibilidades de ensinar o esporte, a condução adequada do processo de ensino-aprendizagem

deve ser realizada tendo como base uma teoria adequada que tem como foco o desenvolvimento do aluno.

As políticas públicas atualmente sinalizam para a importância da oferta do Ensino em Tempo Integral, estimulando um trabalho educacional de aprendizagem satisfatória em um maior tempo do aluno no ambiente escolar (TRILLA; GHANEM, 2008; BRASIL, 2009; POSSER, 2016). A Educação Integral do aluno pode desenvolver-se pelo Ensino em Tempo Integral, e para isso é preciso que os agentes do método educacional aperfeiçoem as questões de tempo, disposição de espaços, habilidades e conhecimentos (LOCOMACO; SILVA, 2013).

Segundo Machado (2017), objetivos em comum podem ser concretizados pela interação de características do Ensino em Tempo Integral e da Pedagogia do Esporte, proporcionando aprendizagens para adolescentes e crianças, isso vinculado ao trabalho pedagógico ordenado e estruturado do professor. Conforme apresentado por Zanardi (2016), a ampliação da jornada escolar promove aprendizagens variadas, entre elas a esportiva, oferecendo oportunidades, a crianças e adolescentes, de diminuição das diferenças sociais.

O Ensino Fundamental tem a Educação Física como matéria obrigatória, já no Ensino em Tempo Integral não existe essa obrigatoriedade. Conforme exposto por Galatti *et al.* (2006), é possível perceber a variedade pedagógica que a Educação Física Escolar assimilou, nas últimas décadas. Dentre elas, a Pedagogia do Esporte. A formação integral dos alunos, por meio da contribuição da Educação Física Escolar deve abranger os aspectos afetivos, motores, sociais e cognitivos, proporcionando uma atmosfera de reflexão que alcance realidades fora da escola. Além disso, os professores devem ter atenção com o processo de ensino-aprendizagem, focando na realidade dos alunos (GALATTI *et al.* 2006).

Recentemente, a Educação Física Escolar, por meio da BNCC, teve definidos os seus conteúdos para o Ensino Básico. Assim, deve estimular o desenvolvimento de cidadãos que assimilem e comuniquem a cultura corporal de movimento, valorizando os diversos grupos da sociedade (NEIRA, 2016).

Segundo Luz (2017), o fomento na educação brasileira para um Ensino em Tempo Integral tem como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos do Ensino Regular. A sociedade cobra essa melhora, e as políticas públicas



procuram incentivar tal prática. Para Paes (2006) e Bento (2006), o esporte tem a característica de ser um dos fenômenos culturais de maior relevância no início deste século, e sua prática constitui um fenômeno sociocultural em ascensão.

Neste contexto nasce a Pedagogia do Esporte, que faz parte das disciplinas que integram as Ciências do Esporte. Percebe-se a possibilidade de o esporte contribuir na área da educação, porém com o necessário tratamento didático pedagógico pelos formadores, a fim de promover a cultura esportiva com criticidade (MACHADO; GALATTI; PAES 2015).

Tendo decorrido sobre o tema esporte, é preciso agora refletir sobre a pedagogia, que procura estudar cientificamente a educação, a teoria e a prática produzidas pela humanidade, suscitando reflexões que colaborem com a construção do conhecimento (REVERDITO; SCAGLIA; PAES 2009).

Na percepção de vários autores, a abordagem da Pedagogia do Esporte, em sua fundamentação teórica e metodológica, apresenta certa concordância em relação à ruptura ideológica e paradigmática de padrões reducionistas, o progresso na constituição de procedimentos sistematizados e uma ação educativa com objetivo de uma prática corporal voltada às potencialidades daquele que joga (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009).

Sobre avaliação, Debiasi (2019) pondera que a ligação entre avaliação e concepções de educação da sociedade é direta ou indiretamente influenciadora dos envolvidos com a educação. Para Libâneo (2013), a avaliação deve estar vinculada à prática pedagógica do professor, que a utilizará para melhor monitorar e regular a aprendizagem do aluno no processo.

Entretanto, Romão (2019) aponta que atualmente duas linhas de avaliação concorrem na área da educação e pressionam os envolvidos: na linha da inclusão, se quer analisar o andamento do processo, e nada exclusão pela classificação. Semelhantemente, existem outras duas formas de se entender a avaliação da aprendizagem: a somativa, ao final do processo para verificar o progresso do aluno e regular os estudos, e a formativa, que busca perceber progresso do aluno no processo (MATIAS, 2018).

A avaliação da aprendizagem é um assunto extenso e relativamente novo em relação a outros problemas da área da educação, Segundo Melo e Urbanetz (2012), é um tema desafiador, dentro do processo de ensino-aprendizagem a ser explorado. O processo de ensino-aprendizagem deve ser norteado pelo ensino

de conteúdos e da avaliação da aprendizagem, por meio de uma atuação planejada e intencional daquele que ensina (LEONARDI, 2014).

Entendendo a avaliação como um processo contínuo, Da Silva e Bankoff (2010) falam da avaliação diagnóstica, que se dá antes ou no começo do processo de ensino-aprendizagem, para compreender qual o conhecimento dos alunos. No meio do processo ocorreria a avaliação formativa, para observar o progresso dos alunos e fazer os devidos ajustes e, ao final, a avaliação somativa, com a finalidade de indentificar o rendimento atingido.

A avaliação na área da Educação Física, conforme Dos Santos *et al.* (2018), pode ser pensada de forma a ultrapassar discursos que só enfatizam os problemas, procurando outros formatos de avaliação por meio de criação e uso de instrumentos variados com sistematização adequada. Assim, para Fontana (2019), a Educação Física deveria avaliar as dimensões motora ou procedimental (habilidades motoras e capacidades físicas), atitudinal (valores) e cognitivas (competências e conhecimento), incentivando os alunos ao conhecimento da cultura corporal.

## **Materiais e método**

A pesquisa aqui relatada foi efetivada em um programa esportivo chamado Cidadania e Esporte em Tempo Integral (CETI), presente no Ensino em Tempo Integral de um município do vale do Paraíba paulista, tendo como foco a investigação da aprendizagem esportiva de alunos.

Esse programa, quando a pesquisa foi realizada, estava presente em 47 unidades escolares e contava com quatro coordenadores pedagógicos, 42 professores/monitores e 9488 crianças e adolescentes. Por amostragem de conveniência foram convidados cinco professores/monitores de escolas diferentes e 4 alunos de cada professor. A escolha da amostragem de conveniência decorreu da procura de coerência no que se refere à observação em campo.

Sendo uma pesquisa do tipo descritiva com abordagem qualitativa do problema, foram usadas três técnicas de investigação: a documental, que analisou o Currículo CETI e a proposta curricular que fora construída pelos cinco professores/monitores; o questionário de caracterização profissional dos professores/monitores convidados para a pesquisa; e, a observação não

participante. Foram várias as dificuldades apresentadas no processo de criação do instrumento e, por esse motivo, três testes piloto foram realizados, assim, os alunos foram avaliados por critério de escala Likert adaptada à realidade da pesquisa, conforme Da Paixão (2018).

A primeira etapa da coleta foi uma reunião dos cinco professores/monitores convidados e a entrega do termo de consentimento livre e esclarecido. Foram realizados três testes piloto para treinamento, que definiram uma coleta junto a 20 alunos, 4 deles com idade entre 12 e 15 anos. Eram 2 meninos e 2 meninas de cada uma das cinco escolas, porém como uma menina e um menino foram transferidos, a pesquisa foi feita com 9 meninos e 9 meninas, totalizando 18 alunos. Esclarecido o conteúdo e o processo da pesquisa, foi solicitado aos professores/monitores que preenchessem o questionário de caracterização profissional e que criassem uma proposta curricular única para a faixa etária de 12 a 15 anos que durasse onze semanas.

A pesquisa documental do currículo do CETI e do caderno de planejamento dos professores/monitores foi a segunda etapa. Os professores/monitores realizaram uma proposta curricular com dez conteúdos. Com isso, definiu-se para observação não participante o primeiro conteúdo de cada um dos três referenciais, aqueles que seriam trabalhados primeiramente no revezamento das semanas: no referencial técnico-tático, a compreensão das regras, no referencial socioeducativo, o trabalho em equipe; e, no referencial histórico-cultural, o conhecimento da modalidade e sua evolução.

Na etapa três aconteceu a coleta da pesquisa nas aulas esportivas, como preenchimento do instrumento de observação avaliativa. As observações aconteceram em três semanas diferentes, nas cinco escolas, durante aulas de cinquenta minutos. Foram avaliadas, na primeira semana, 2 aulas; na sexta semana, 2 aulas, e na décima-primeira semana também 2 aulas, considerando-se os conteúdos da primeira semana da proposta curricular.

O formulário em que a avaliação foi anotada apresenta um espaço reservado para as anotações avaliativas, com alternativas formuladas com base em escala do tipo Likert adaptada com quatro pontos, sendo: 1 - nunca apresenta o conteúdo na aula; 2 - apresenta algumas vezes o conteúdo na aula; 3 - apresenta frequentemente o conteúdo na aula; e, 4 - apresenta sempre o conteúdo na aula. Portanto, foi anotado somente um número para cada conteúdo

desenvolvido em aula. O pesquisador definiu os critérios dos itens do desenvolvimento dos alunos. Segundo a atividade indicada pelo professor/monitor, o pesquisador realizava anotação, em uma folha à parte, a quantidade de alunos que realizavam de forma correta o conteúdo. Ao final da atividade, anotava no instrumento o número conforme a observação. Assim, quando o aluno não apresentava corretamente o conteúdo em nenhuma das vezes em que teve chance, anotava-se o número 1. Quando apresentava corretamente o resultado correto em menos que a metade das chances possíveis, era anotado o número 2; se apresentava resultado corretamente em metade ou mais que a metade das chances possíveis, anotava-se o número 3; e, para acerto em todas as chances possíveis, era anotado o número 4.

Figura 1: Instrumento de avaliação com itens a avaliar

| Avaliação do referencial técnico-tático – Aula: _____ |   |   |   |   |  |   |   |   |  |   |   |   |  |       |   |   |  |   |   |   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|--|---|---|---|--|---|---|---|--|-------|---|---|--|---|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Unidade Escolar número:                               |   |   |   |   |  |   |   |   |  |   |   |   |  | Data: |   |   |  |   |   |   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Número dos alunos                                     | Conteúdo da proposta curricular planejado para aula |   |   |   |  |   |   |   |  |   |   |   |  |       |   |   |  |   |   |   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|   | Compreensão das regras. Atividade 1 da aula.        |   |   |   | Compreensão das regras. Atividade 2 da aula. |   |   |   | Compreensão das regras. Atividade 3 da aula. |   |   |   | Compreensão das regras. Atividade 4 da aula. |       |   |   | Compreensão das regras. Atividade 5 da aula. |   |   |   | Compreensão das regras. Atividade 6 da aula. |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|   | 1   | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2     | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |   |   |   |   |
| 1   | 1   | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2     | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2   | 1   | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2     | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3   | 1   | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2     | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4   | 1   | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2     | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1-nunca 2-algumas vezes 3-frequentemente 4-sempre     |   |   |   |   |  |   |   |   |  |   |   |   |  |       |   |   |  |   |   |   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

| Avaliação do referencial sócio educativo – Aula: _____ |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Unidade Escolar número:                                |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | Data: |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Número dos alunos                                      | Conteúdo da proposta curricular planejado para aula |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|  | Trabalhar em equipe. Atividade 1 da aula.           |   |   |   | Trabalhar em equipe. Atividade 2 da aula. |   |   |   | Trabalhar em equipe. Atividade 3 da aula. |   |   |   | Trabalhar em equipe. Atividade 4 da aula. |       |   |   | Trabalhar em equipe. Atividade 5 da aula. |   |   |   | Trabalhar em equipe. Atividade 6 da aula. |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|  | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2     | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |   |   |   |   |
| 1  | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2     | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2  | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2     | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3  | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2     | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4  | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2     | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1-nunca 2-algumas vezes 3-frequentemente 4-sempre      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |       |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

| Avaliação do referencial histórico-cultural – Aula: _____ |  |   |   |   |  |   |   |   |  |   |   |   |  |       |   |   |  |   |   |   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|--|---|---|---|--|---|---|---|--|---|---|---|--|-------|---|---|--|---|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Unidade Escolar número:                                   |  |   |   |   |  |   |   |   |  |   |   |   |  | Data: |   |   |  |   |   |   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Número dos alunos   | Conteúdo da proposta curricular planejado para aula        |   |   |   |  |   |   |   |  |   |   |   |  |       |   |   |  |   |   |   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|   | Conhecer a modalidade e sua evolução. Atividade 1 da aula. |   |   |   | Conhecer a modalidade e sua evolução. Atividade 2 da aula. |   |   |   | Conhecer a modalidade e sua evolução. Atividade 3 da aula. |   |   |   | Conhecer a modalidade e sua evolução. Atividade 4 da aula. |       |   |   | Conhecer a modalidade e sua evolução. Atividade 5 da aula. |   |   |   | Conhecer a modalidade e sua evolução. Atividade 6 da aula. |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|   | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2     | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |   |   |   |   |
| 1   | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2     | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2   | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2     | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3   | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2     | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4   | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2     | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1  | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1-nunca 2-algumas vezes 3-frequentemente 4-sempre         |  |   |   |   |  |   |   |   |  |   |   |   |  |       |   |   |  |   |   |   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

Fonte: Pierotti (2019).

## **Análise e discussão**

A análise documental comparou o currículo CETI e a proposta curricular dos professores/monitores em relação à Pedagogia do Esporte. Esse currículo apresenta objetivos gerais e objetivos específicos, organização do programa, planejamento, divisão de etapas e organização de conteúdos. Como programa esportivo educacional, o CETI atende adolescentes e crianças, promovendo cultura esportiva e interação, como o esporte se articulando com temas esportivos, no interesse e nas possibilidades das faixas etárias dos alunos (RIBEIRO *et al.*, 2017).

O objetivo do CETI é oferecer oportunidades de esporte aos alunos, para que possam utilizá-lo de várias formas, vivenciando melhora das ações motoras, conhecimento da cultura e desenvolvimento de valores em sua formação educacional (RIBEIRO *et al.*, 2017). Portanto, segundo Machado (2012), o planejamento ligado aos objetivos é fundamental para que se possa atingir o ensino esportivo. Nesse programa, em aulas de 50 minutos em dois dias na semana, os três referenciais da Pedagogia do Esporte apresentados por Paes e Balbino (2009) e Machado (2011) são trabalhados em momentos variados e em graus diferentes.

Coordenadores pedagógicos esportivos orientam os professores/monitores com base na Pedagogia do Esporte e nos objetivos do CETI, procurando melhor atendimento dos alunos em Tempo Integral por meio do esporte. A estrutura do CETI considera o desenvolvimento dos alunos, tendo em sua forma de trabalho uma divisão didática cronológica e de maturação em três faixas etárias. Essas faixas etárias podem ser entendidas como sequenciais, no processo educativo (MACHADO, 2017).

No currículo do CETI há três etapas: Aquisição Geral com alunos de 6 a 8 anos, Iniciação Esportiva entre 9 a 11 anos e Formação Esportiva entre 12 a 15 anos (RIBEIRO *et al.*, 2017). A existência de um objetivo geral em cada etapa direciona os conteúdos escolhidos pelos professores/monitores com base na Pedagogia do Esporte, e busca colaborar com a prática pedagógica.

Segundo Ribeiro *et al.* (2017), o CETI disponibiliza vários temas curriculares esportivos: escola da bola, esportes não convencionais, natação, atletismo, esportes radicais, lutando pela paz, esportes com raquete, ginástica-

circo e jogos tradicionais. Esses temas podem ser usados de 1 a 6 meses, com reformulações ou substituições.

Segundo Reverdito *et al.* (2016), o ensino do esporte escolar deve ser planejado com antecedência, e o processo, avaliado e regulado por procedimentos pedagógicos coerentes. Assim, utiliza-se um formulário de proposta curricular, para que os professores/monitores se planejem, e outro formulário, de plano de aula, é utilizado para o planejamento semanal o diário.

Machado (2017) aponta que esse planejamento construído proporciona sintonia com CETI, por meio da proposta curricular e dos planos de aula. Cabe aos coordenadores pedagógicos do programa acompanhar e orientar pedagogicamente os professores/monitores nas escolas. Esse acompanhamento dos alunos, segundo Ribeiro (2019), é significativo para melhor atuação pedagógica dos professores.

A orientação acordada entre pesquisador e colaboradores foi a de criarem, em conjunto, uma proposta curricular comum para que as comparações da pesquisa fossem possíveis. A proposta construída foi para a faixa etária de doze a quinze anos (etapa de formação esportiva), com o tema curricular de esportes não convencionais, especificamente a modalidade do Rugby. Esse esporte foi trabalhado em um período de onze semanas, com conteúdos trabalhados em uma divisão de rodízio de quatro semanas.

A alternativa do Rugby possibilita reflexões sobre a importância de um currículo variado. A aprendizagem e a aderência dos alunos em relação à Educação Física na escola estão relacionadas às suas variadas vivências (DARIDO, 2001).

Os professores/monitores apresentaram compreensão do programa, ao escolherem boa parte do próprio objetivo dos esportes não convencionais do CETI como objetivos da proposta formada, e os conteúdos e procedimentos das 11 semanas têm relação com os referenciais da Pedagogia do Esporte.

Foram encontrados como indicadores a avaliação diagnóstica e a avaliação por observação, o que possibilitou questionar como seria essa avaliação. Esse questionamento, segundo SILVA *et al.* (2018) é pertinente.

A análise da proposta curricular demonstrou que os professores/monitores compreendem a proposta curricular do programa CETI e

que, segundo os estudos de Machado (2012), buscam uma prática pedagógica intencional, o que é fundamental para a aprendizagem esportiva de qualidade.

Analisou-se o perfil dos professores/monitores no questionário de caracterização profissional preenchido por eles, o que permitiu entender que as informações profissionais podem ajudar no entendimento da pesquisa.

Os cinco professores/monitores são de regime estatutário do município, são formados em Educação Física e percebem salários semelhantes. Observaram-se diferenças em relação aos cursos de pós-graduação, mas houve semelhanças com as formações disponibilizadas pelo programa CETI. Há que se concordar com Anversa *et al.* (2018), quanto a sua afirmação de que o saber docente dos profissionais pode se dar por meio de influência social e cultural.

Os três referenciais da Pedagogia do Esporte na pesquisa foram estudados separadamente, embora na prática aconteçam ao mesmo tempo, assim como a observação do pesquisador. Três categorias foram utilizadas, seguindo os três referenciais da Pedagogia do Esporte: socioeducativo, histórico-cultural e técnico-tático. Foram realizadas três etapas de avaliação, com duas aulas avaliadas em cada etapa, avaliação diagnóstica na etapa um, avaliação formativa na etapa dois e avaliação somativa na etapa três.

Para avaliação da aprendizagem da amostra, tomou-se como referência a classificação dos elementos que os sujeitos apresentaram; portanto, a progressão das médias (de 1 a 2, de 2 a 3, e de 3 a 4) foi considerada para que se pudesse deduzir que a aprendizagem ocorreu.

Conforme Da Silva e Bankoff (2010) e Leonardi (2014), a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa devem ocorrer, para que se possa atingir o crescimento educacional desejado aos alunos. Matias (2018) considera que: a avaliação diagnóstica procura, no início do processo, verificar a situação do aluno; a avaliação formativa busca entender o desempenho do aluno dentro do processo; e, a avaliação somativa é a que acontece ao final do processo, apresentando os resultados alcançados pelo aluno. Seguindo essa literatura, a observação não participante foi realizada em três etapas: a diagnóstica, a formativa e a somativa na perspectiva processual.

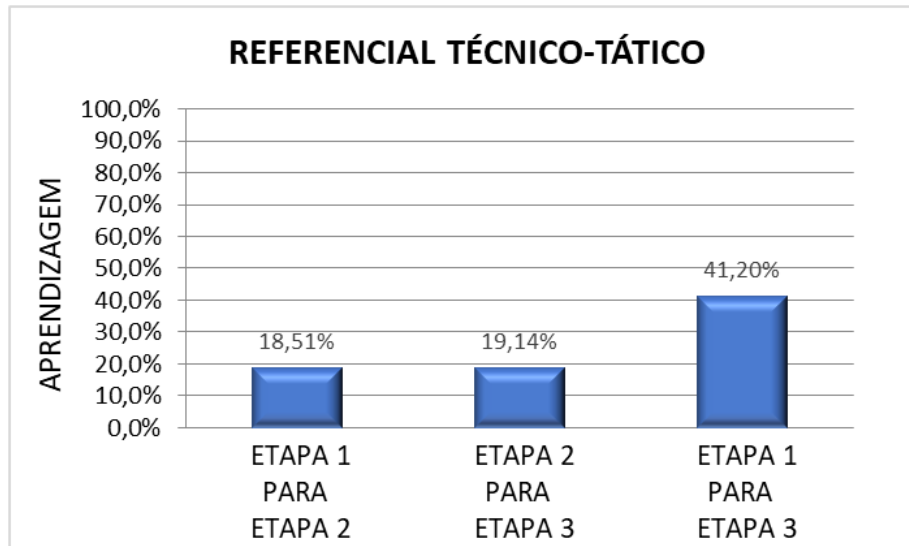
A intenção dos professores/monitores no referencial técnico-tático foi o ensino do conteúdo “compreensão das regras dos esportes não convencionais no Rugby”, e os procedimentos usados foram: “ensino do sintético para o global,

jogos, brincadeiras, situações reais de jogo e jogos pré-desportivos”. As atividades aconteciam em conformidade com os respectivos planos de aula e, mesmo que os professores/monitores tenham feito a proposta em conjunto, os planos de aula eram individuais e feitos de forma distinta, respeitando-se, conforme Libâneo (1988) e Mizukami (2014), a individualidade e autonomia pedagógica.

O pesquisador realizou a observação de cada atividade proposta pelos professores/monitores, anotando a frequência apresentada do conteúdo. Constatando, ao final, onze semanas, percebeu-se o alcance da média 3 em cada referencial. Considerou-se, portanto, que os objetivos da proposta curricular foram atingidos na etapa 3 da pesquisa.

No referencial técnico-tático, a compreensão das regras foi observada nas diferentes etapas avaliativas, na perspectiva da avaliação processual, houve um crescimento da média simples entre as etapas: a etapa 1, de forma diagnóstica; a 2, como formativa; e a 3, somativa, ao final do processo.

Gráfico 1: Avaliação da aprendizagem do referencial técnico-tático



Fonte: Pierotti (2019).

O aumento da aprendizagem no referencial técnico-tático caracterizou-se pela ampliação entre a média da etapa 1 e a da etapa 2. De 18,51% da etapa 2 para 19,14% da etapa 3. Comparando-se a média da etapa 1 (início da avaliação) e a média da etapa 3 (no final), constatou-se um desenvolvimento de 41,20 % de aprendizagem, como observado no Gráfico 1.



Como o referencial técnico-tático focaliza aprendizagem dos aspectos motores, físicos e técnico-táticos das modalidades esportivas, na pesquisa aqui relatada avaliou-se a compreensão das regras. Essa compreensão por parte dos alunos ajuda-os a se comportarem no Rugby de forma coerente com as regras do jogo e suas possibilidades táticas. Segundo Machado (2012), somente reproduzir os fundamentos técnicos não é suficiente; deve existir uma união do gesto esportivo com o jogar taticamente e as regras do jogo. A Pedagogia do Esporte preocupa-se em ter o aluno que joga como foco principal do processo de ensino-aprendizagem (PAES; BALBINO, 2009). Portanto, a Pedagogia do Esporte, no referencial técnico-tático, busca mudar o foco da questão do desempenho motor para o indivíduo, que deve resolver problemas e criar gestos esportivos eficazes no contexto do jogo (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

O referencial socioeducativo tinha o trabalho em equipe no Rugby como conteúdo a ser ensinado pelos professores/monitores, com procedimentos metodológicos com uso de vídeos, dinâmicas e situações problema. A análise do caso da pontuação no Rugby revelou individualismo exacerbado nos alunos, o que acaba por atrapalhar o avanço do time à zona de pontuação do jogo. Porém, no decorrer da proposta esse fator foi diminuindo e dando espaço ao trabalho em equipe, que possibilita maior probabilidade de pontuação pelo avanço do time. Corroborando o que foi percebido, os autores Golin e Sabrana (2016) afirmam que o Rugby tem ação intensa em relação ao trabalho em equipe e cooperação.

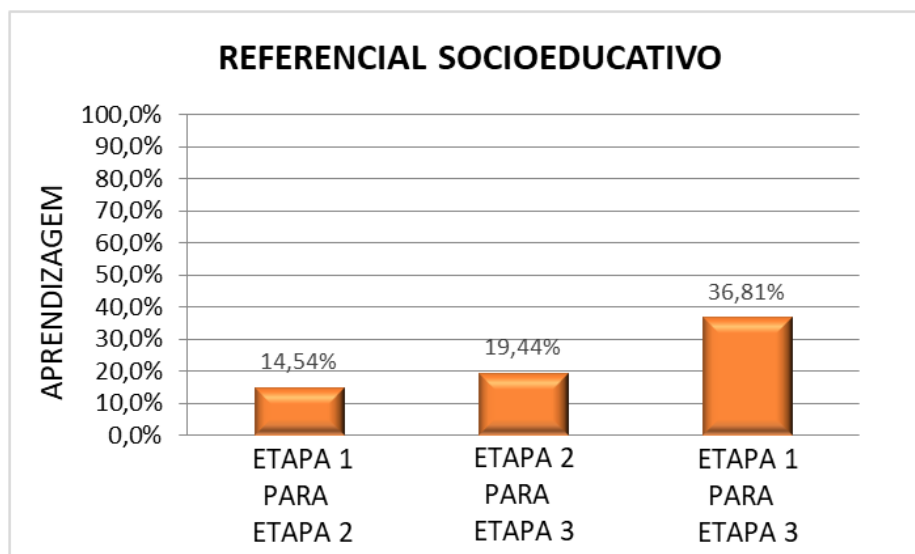
No referencial socioeducativo a média simples dos alunos aumentou, o que ratifica afirmação de Leonardi (2014) de que a aprendizagem pode se dar devido a um possível uso de uma avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Observou-se, na análise do referencial socioeducativo, ampliação da média entre a etapa 1 e etapa 2, de 14,54% para 19,44%, e na comparação entre a etapa 1 e etapa 3, houve ampliação de 36,81% de aprendizagem, como pode ser percebido no Gráfico 2.

No referencial socioeducativo, o trabalho de ensino-aprendizagem dos modos de comportamento e valores, e na pesquisa o avaliado foi o trabalho em equipe. Segundo a Word Rugby (2018), o Rugby tem filosofia focada na solidariedade como item mais significativo do trabalho em equipe. A autora

Galatti (2010) fala que o trabalho em equipe pode promover a discussão de valores positivos ao esporte educacional e à vida social.

Gráfico 2: Avaliação da aprendizagem do referencial socioeducativo



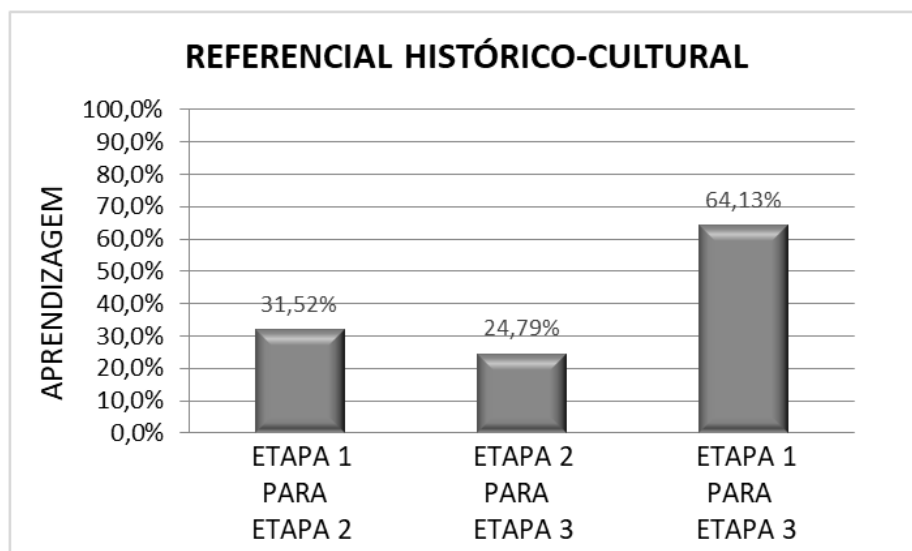
Fonte: Pierotti (2019)

A importância do esporte em ambientes educacionais, para alguns autores, está relacionada a técnica, bem-estar ou saúde; no entanto, a Pedagogia do Esporte busca dilatar essa visão para o saber viver em sociedade, o que pode ser desenvolvido por meio da prática esportiva (MACHADO, 2017). E ainda nos fala Kirchner (2011), que aponta a Educação Integral como estimulador de valores e atitudes, sendo esse seu foco central no processo educativo.

No referencial histórico-cultural, tem-se o conteúdo conhecer a modalidade e sua evolução como foco de ensino na proposta curricular dos professores/monitores. Os procedimentos foram vídeos, rodas de conversa e textos. Como exemplo, as rodas de conversa acontecidas durante as aulas, quando os professores/monitores apresentaram a evolução da modalidade e sua história e os alunos demonstraram dúvidas e se confundiram quanto a outras modalidades. Essa defasagem dos alunos foi diminuindo durante as etapas, e etapa final a fala deles foi mais assertiva, em relação à modalidade. Sobre essa evolução, Leonardi (2014) afirma que um conteúdo diferente do convencional pode promover um aprendizado significativo, por não ser de acesso comum aos alunos.

Também no referencial histórico-cultural a média simples de todos os alunos aumentou nas etapas, e na pesquisa a avaliação teve um foco na forma processual.

Gráfico 3: Avaliação da aprendizagem do referencial histórico-cultural



Fonte: Pierotti (2019).

O referencial histórico-cultural teve aumento das médias: da etapa 1 para a etapa 2, de 31,52%, e entre a etapa 2 e a etapa 3, somente 24,79%. Na comparação entre as etapas 1 e 3 aconteceu um aumento de 64,13 % na aprendizagem, como visto no Gráfico 3.

Segundo Machado (2012), a evolução das regras e os aspectos históricos das modalidades esportivas são importantes para a aprendizagem do referencial histórico cultural. Assim sendo, investigou-se, no estudo, o conteúdo conhecer a modalidade e sua evolução.

Na análise da aprendizagem, percebeu-se, ao fim do processo, resultados diferentes apresentados pelos sujeitos da pesquisa. No documento Brasil (2017), a BNCC estimula a escolha de formas de se usar a avaliação formativa em todo o processo, considerando o individual e a realidade social dos indivíduos, e estimulando personagens ligados ao ensino-aprendizagem a buscar melhorias.

No referencial histórico-cultural houve aumento significativo da primeira à terceira etapa de aprendizagem, de 64,1%, aumentada da primeira à segunda etapa, de 31,8%, e da segunda à terceira etapa, de 24,5%. Um conteúdo não convencional oferecido aos alunos pode ser motivo de seu baixo conhecimento

no começo do processo de aprendizagem. Já a redução da porcentagem de aprendizagem da etapa 2 à 3, com um crescimento existente menor, em comparação com a alta porcentagem da etapa 1 à etapa 2, pode apontar que, no início do processo, os alunos tiveram melhor aprendizagem, o que foi o motivo da alta porcentagem apresentada.

Ressalte-se que o referencial histórico-cultural, de difícil observação, foi encontrado nas rodas de conversa em diálogos com perguntas realizadas pelos professores/monitores aos alunos. Apesar de ser esperado um possível crescimento entre as etapas, a variação significativa ocorrida possivelmente aconteceu em decorrência do pouco conhecimento dos alunos sobre a modalidade Rugby. Já o conteúdo histórico-cultural, relativo ao conhecer a modalidade e sua evolução, apresentou maior porcentagem de aprendizagem, em comparação com os outros referenciais.

A aprendizagem do referencial técnico-tático foi de 41,3%. Esse referencial apresenta facilidade de observação, pois o gesto motor e tático é mais facilmente percebido pelos olhos. A diferença entre as regras do Rugby e as de outros esportes foi evidente; os alunos tiveram dificuldades iniciais com as regras, porque as confundiam com as do futebol americano, mas foram superando essa dificuldade no decorrer do processo.

O resultado do referencial socioeducativo foi de uma aprendizagem de 36,7%, em referência à primeira semana. A observação foi complexa, nesse referencial, pois os alunos se empenharam em obter pontos nas atividades de Rugby, com individualismo no princípio e amadurecimento ao final, em relação ao trabalho de equipe e ao entendimento do jogo. As experiências prévias de outros esportes devem ser consideradas, em relação ao bom resultado apresentado, pois vários jogos e esportes demandam trabalho e em equipe e regras a serem cumpridas.

Na comparação entre as médias de aprendizagens das cinco escolas pesquisadas, perceberam-se diferenças no desempenho de cada uma delas. Ressalte-se que o tempo de aula e proposta são os mesmos, porém a realidade escolar de cada uma é diferente, assim como diferentes são as aulas de cada um dos 5 professores/monitores. Na análise da escola 3, percebe-se melhora de 86,7% na média de aprendizagem. Considere-se que na etapa 1 a porcentagem foi pequena. Entende-se que o baixo conhecimento da modalidade foi sendo

superado pela aprendizagem no processo educacional. Com resultados semelhantes, as escolas 1,4 e 5 apresentaram de 41,9% a 54,7% na média de aprendizagem. A menor média de aprendizagem foi a da escola 2, que teve grande rotatividade de alunos, decorrente de motivos familiares. Assim, houve diminuição da turma e revisões de conteúdos, o que trouxe dificuldades aos participantes da pesquisa.

Acredita-se que, mesmo com realidades diferentes, as escolas têm a possibilidade de ser locais de aprendizagem e de boa convivência. Há que se concordar, pois, com Libâneo (1994), que considera a escola como local de desenvolvimento e de aprendizagem dos indivíduos. As diferenças de resultados entre as escolas podem ocorrer devido a diferenças das comunidades em relação ao esporte no integral, vivência de variadas modalidades, experiência profissional dos professores/monitores e realidades individuais dos alunos.

Segundo Leonardi (2014), as variações devem ser observadas tendo como base os processos de construção do pensamento e influências presentes nos processos de aprendizagem. Considerem-se, também: a prática pedagógica, que recebe constantemente influências teóricas sobre a compreensão da sociedade (DEBIASI, 2019), e o professor, que direciona o seu trabalho com base em sua individualidade (LIBÂNEO, 1998). Essa diferença encontrada entre escolas pode demonstrar variações nas formações dos profissionais que, por exemplo, se formaram em momentos e locais diferentes. A formação docente da Educação Física no decorrer da história vem se transformando; portanto, um olhar mais efetivo em relação ao fenômeno esportivo e sua complexidade tornou-se necessário na formação acadêmica (RIBEIRO, 2019). Há, na possível afinidade da Pedagogia do Esporte como Ensino em Tempo Integral, integrações educacionais pela prática pedagógica que contribuem na educação dos alunos (MACHADO, 2017).

Considerou-se, na pesquisa aqui apresentada, que os alunos eram participantes de um programa esportivo com uma organização esportiva educacional, dividido em faixas etárias com objetivos diferentes. Esse programa observa o desenvolvimento do aluno em cada fase e entende-o como um indivíduo único (GRECO; BRENDA, 2007).

Os alunos do CETI contaram com materiais esportivos de qualidade, uma proposta curricular que dá certa autonomia pedagógica aos profissionais dentro

de suas diretrizes e acompanhamento de coordenadores pedagógicos. Essas condições, segundo Machado (2012), podem colaborar para uma aprendizagem expressiva.

Na Educação Física, Silva *et al.* (2018) apontam que as dificuldades da avaliação devem ser alvo de estudos mais aprofundados, pois os professores têm necessidade de melhor compreensão desse aspecto. Segundo Fontana (2019), a avaliação deve auxiliar no processo de ensino aprendizagem, como aluno trabalhando em parceria com o professor que o motiva.

Na criação do instrumento de avaliação da aprendizagem esportiva pelo pesquisador, várias dificuldades foram encontradas. Foi necessário buscar coerência com a Pedagogia do Esporte e com o CETI, para sua formulação, e acredita-se que esse instrumento pode ser mais um a colaborar com profissionais envolvidos com a prática pedagógica e com novas pesquisas sobre avaliação.

## **Conclusões**

Procurou-se compreender as implicações do uso da Pedagogia do Esporte na aprendizagem esportiva de alunos do programa Cidadania e Esporte em Tempo Integral. Esse entendimento proporciona informações para sustentação de estratégias que possibilitem melhora da aprendizagem esportiva no Ensino em Tempo Integral.

A caracterização profissional dos cinco professores/monitores colaboradores da pesquisa apresentou variações que podem influenciar no processo de aprendizagem. Isso porque esses profissionais se relacionam diretamente com os alunos, no dia a dia escolar e na sua formação. Na pesquisa documental, encontrou-se que a proposta curricular dos professores/monitores apresentava os três referenciais da Pedagogia do Esporte, conforme a proposta Cidadania e Esporte em Tempo Integral e o tema dos esportes não convencionais com a modalidade Rugby. Em relação ao referencial técnico-tático, o planejamento indica compreensão das regras, o histórico-cultural opta por conhecer a modalidade e sua evolução, e no referencial socioeducativo a escolha é pelo trabalho em equipe. Essas escolhas dos professores/monitores demonstram concordância e coerência com os referenciais da Pedagogia do Esporte.

A análise da aprendizagem dos alunos foi dividida em avaliação diagnóstica (etapa 1), avaliação formativa (etapa 2) e avaliação somativa (etapa 3). Averiguou-se crescimento, da aprendizagem da etapa 1 para a etapa 2, e da etapa 2 para a etapa 3. Da mesma forma, houve crescimento da etapa 1 para a etapa 3, ao final do processo. Portanto, constatou-se melhora da aprendizagem nos três referenciais da Pedagogia do Esporte no processo educacional.

Houve crescimento da porcentagem de aprendizado nos três referenciais. Os referenciais socioeducativo e técnico-tático são mais comuns no ambiente escolar, e o referencial histórico-cultural foi o que mais se destacou, possivelmente em decorrência da falta de conhecimentos prévios sobre a modalidade do Rugby.

Verificaram-se diferenças entre as cinco escolas onde foi realizada a pesquisa. Essas diferenças e variações, que ocorrerem por motivos diversos no processo de ensino-aprendizagem, podem ser mais estudadas em outros trabalhos, pois a intenção aqui foi promover reflexão sobre o crescimento pedagógico, e não identificar os culpados.

Entende-se que este estudo pode colaborar com a área da educação e a utilização da Pedagogia do Esporte como possibilidade da Educação Física para programas de Ensino em Tempo Integral, em que os alunos passam maior tempo no ambiente escolar.

Os resultados da pesquisa aqui relatada indicam que os efeitos da Pedagogia do Esporte em um programa esportivo atuam de forma positiva na aprendizagem e no desenvolvimento de alunos no Ensino em Tempo Integral. Espera-se que novas pesquisas possam aprofundar esse tema de investigação, colaborando com os processos educacionais para esporte com indivíduos em idade escolar.

## **Referências**

ANVERSA, Ana Luiza Barbosa *et al.* Formação continuada na implementação do esporte educacional na educação física escolar. *Pensar prática* (Impr.), v. 21, n. 4, 2018.

BENTO, J. O. Da Pedagogia do Desporto. *In*: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSON, R. D. de S. *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2006.

- \_\_\_\_\_. *Educação integral: texto de referência para debate nacional*. Brasília: MEC, SECAD, 2009.
- \_\_\_\_\_. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 26/06/2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- DARIDO S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *Persp. Educ. Fís. Esc.* 2001;2(1 Supl):5-25.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. *A Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica*, Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.
- DA PAIXÃO, J. A. Educação ambiental na educação básica: elementos para se pensar o trato da dimensão ambiental nas aulas educação física. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 197-208, 2018.
- DEBIASI, M. C., WEBER, A. B., & DAMAZIO, A. (2019). A prática avaliativa e as concepções de educação. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 3(3), 94-113.
- DOS SANTOS, W. *et al.* Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, v. 24, n. 1, p. 09-22, 2018.
- FONTANA, E. C. *Avaliação em Educação Física Escolar*: Paraná Editora - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, 2019.
- GOLIN, C. H.; SAMBRANA, J. D. D. G. O rugby e o tagrugby nas aulas de educação física: um esporte-jogo para ser explorado nas escolas brasileiras. *Educação Física em Revista*, v. 9, n. 1, 2016.
- GRECO, P. J.; BENDA, R. N. *Iniciação esportiva universal 1: da aprendizagem motora ao treinamento técnico*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2007.
- KIRCHNER, E. A. Educação em tempo integral. I Seminário de Estratégias e ações Multidisciplinares. *IV Colóquio Internacional de Educação, Diversidade e Ação Pedagógica*, v.1, nº 1, Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2011
- LEONARDI, T. J. *et al.* Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v. 13, n. 1, p. 41-58, ago. 2014.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortês, 1994 (Coleção magistério. Série formação do professor).
- \_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 15. ed. Santo André, SP: Loyola, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.



LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. (organizadoras). *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade*. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social - Unicef, 2013.

LUZ, R. C. R. A Educação Integral e a prática nas Escolas de Ensino Fundamental de Tempo Integral de um município do Vale do Paraíba Paulista. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, 2017.

MACHADO, G. V. *Pedagogia do Esporte: organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos esportivos na educação não formal*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Esporte: a consolidação de uma Política Pública de esporte na escola em tempo integral – um estudo no interior paulista*. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; RIBEIRO, S. C.; PAES, R. R. Pedagogia do Esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. *Pensar a Prática* (Online), v. 14, p. 1-21, 2011.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais: reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 39, p. 164-176, dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. *Movimento*, v. 21, n° 2, p.405-418, 2015.

MATIAS, M. N. B. Avaliação na Alfabetização. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 3, Ed. 01, Vol. 04, pp. 79-92, janeiro de 2018.

MELO, A.; URBANETZ, S. T. *Fundamentos de didática*. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MIZUKAMI, M. da G. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 2014.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016. ISSN 2175-8042.

PAES, R. R. Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v. 20, supl. 5, p. 171, set. 2006. Disponível em: [http://www.usp.br/eef/xipalops2006/48\\_Anais\\_p171.pdf](http://www.usp.br/eef/xipalops2006/48_Anais_p171.pdf).

PAES, R.; BALBINO, H.: A pedagogia do Esporte e os Jogos Coletivos. In De Rose, D. *Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 73 – 83.

PIEROTTI, C; P.: *Pedagogia do Esporte no Ensino em Tempo Integral: avaliação da aprendizagem esportiva dos alunos*. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

POSSER, J; ALMEIDA, H.L; MOLL, J. Educação Integral: contexto histórico na educação brasileira. *Revista de Ciências Humanas – Educação*, FW, v. 17, n. 28, p. 112-126, Jul. 2016.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. *Motriz*, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 600-610. jul./set. 2009.

REVERDITO, R. S. *Pedagogia do Esporte e Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano*: indicadores para avaliação de impacto em programa socioesportivo. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2016.

RIBEIRO, S. C. *O esporte na educação de tempo integral*: contribuições para a formação de crianças e adolescentes. 2019. Dissertação (MESTRADO EM Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, 2019.

RIBEIRO, S. C.; PIEROTTI, R. C.; ALMEIDA, R. S.; MACHADO, G. V. Cidadania e Esporte em Tempo Integral. *In*: Edna Maria Querido de Oliveira Chamon; Gisele Viola Machado; Avelina Maria Pereira Grandoi. (Org.). *Propostas pedagógicas no ensino integral*: as experiências do município de Taubaté. Cidadania e Esporte em Tempo Integral (CETI). 1. ed. Taubaté: EDUNITAU, 2017, v. 1, p. 211-257.

ROMÃO, J. E. *Avaliação na educação*: por que a moda? Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos, 2019.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, J. F; BANKOFF, A. D. P. Métodos de avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental. *Conexões*, Campinas, SP, v. 8, n. 1, abr. 2010. ISSN 1983-9030. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637755>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

SILVA, V. T. *et al.* A avaliação na educação física escolar: um estudo com professores da rede pública do estado de São Paulo. *Conexões*, v. 16, n. 1, p. 2-16, 2018.

TRILLA, J.; GHANEM, E. *Educação formal e não formal*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

WORLD RUGBY. *Espírito do Rugby*. Disponível em: <<https://www.worldrugby.org/spirit-of-rugby>>. Acesso em 04/06/18.

ZANARDI, T. A. C. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 82-107, 2016.

## 9 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E DE FORMAÇÃO DO FISIOTERAPEUTA DOCENTE

Priscila Santos da Silva Navarenho  
Maria Angela Boccara de Paula  
Maria Auxiliadora Ávila

### Introdução

O campo da docência universitária constitui importante cenário para discussões a respeito da construção do fazer profissional docente de profissionais altamente especializados e reconhecidos em diferentes áreas do conhecimento. Esses profissionais não têm formação pedagógica, mas ao longo de suas trajetórias assumem uma segunda profissão, a de serem docentes no ensino superior em cursos que constituíram seu processo formativo (BADARÓ; GUILHEM, 2011; COSTA, 2010; MEDEIROS, 2007; SANTOS; PEDRINI, 2016; KULCZYCKI; PINTO, 2002).

É comum encontrar o profissional da Fisioterapia, qualificado em sua área de atuação clínica e preparado para atuar nos diversos níveis de atenção à saúde humana, enfrentando o desafio da complexa função docente. Essa função está relacionada, não somente à articulação de conhecimentos específicos da área de atuação fisioterapêutica, mas também ao desenvolvimento de competências responsáveis por construir o futuro profissional a serviço das demandas sociais, bem como um cidadão crítico e reflexivo, preparado para atender às expectativas da sociedade contemporânea, que passa atualmente por importantes transformações nas mais diferentes instâncias sociais, políticas e morais. Inevitavelmente, no exercício da docência esse profissional afeta o corpo docente, em decorrência de suas novas formas de pensar e de se relacionar com o discente, com a instituição e com o próprio saber (COSTA, 2010; KULCZYCKI; PINTO, 2002).

Assim como os médicos, enfermeiros, advogados e engenheiros, ao longo da trajetória acadêmica o fisioterapeuta não é preparado para atuar na profissão docente, embora esteja habilitado a exercer a docência, de acordo com a lei vigente de sua profissão. Está autorizado a exercer o magistério nas disciplinas de formação básica ou profissional, em nível médio ou superior, e a

supervisionar alunos e profissionais em trabalhos técnicos e práticos (BRASIL, 1969; MORAIS, 2008).

A partir da segunda metade da década de 90, no Brasil o ensino de Fisioterapia conquistou importante destaque, por meio da abertura de novos cursos (BISPO JÚNIOR, 2009). De acordo com o último Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), realizado em 2015, o Brasil conta com um total de 536 cursos de graduação em Fisioterapia, dos quais 250 estão localizados na região Sudeste, sendo o estado de São Paulo responsável por 142 cursos. No vale do Paraíba paulista estão localizados seis desses cursos de graduação em fisioterapia (INEP, 2015). Assim, a região é um campo de possível oferta de trabalho para os profissionais graduados em fisioterapia que almejam ingressar no ofício da docência.

Como a fisioterapia é considerada uma das profissões mais recentes da área da saúde, a realidade desses profissionais é ainda pouco investigada (BADARÓ; GUILHEM, 2011; COSTA, 2010; REBELATTO; BOTOMÉ, 1999; GAVA, 2004).

Dessa forma, os estudos sobre o perfil sociodemográfico e sobre a formação do profissional da fisioterapia que atua na profissão docente, distante da sua área de formação clínica, adquirem relevância, em virtude de sua importante contribuição, tanto para as instituições de ensino, quanto para os órgãos de classe. Isso porque há necessidade de reflexões sobre a pertinência da inclusão, nas bases curriculares do curso, da questão da educação e da definição do perfil profissional do fisioterapeuta, com vistas ao desenvolvimento técnico e científico da área.

Emergiram, portanto, os seguintes questionamentos: Qual é o perfil sociodemográfico (sexo, idade, estado civil e número de filhos) do fisioterapeuta? Quais são as formações acadêmicas e o tempo total na docência dos fisioterapeutas docentes?

Mediante tais questionamentos, se consolidou-se o objetivo do estudo apresentado neste capítulo: conhecer o perfil sociodemográfico e de formação do fisioterapeuta docente no ensino superior.

## **Desenvolvimento metodológico da pesquisa**

Trata-se de estudo exploratório e descritivo com abordagem qualitativa, realizado em uma instituição privada de ensino superior, estrategicamente localizada no vale do Paraíba paulista, à margem da Rodovia Presidente Dutra. O curso de fisioterapia dessa instituição, que teve início em 2004 e que já formou várias turmas, desde 2008, atende atualmente um universo de aproximadamente 150 alunos e obteve nota máxima no último Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE/2016). Tem como objetivo formar profissionais generalistas, capazes de associar conhecimentos teóricos, práticos, técnicos, sociais, éticos e humanos à prática da reabilitação em todas as áreas da fisioterapia, desde a área dermatofuncional até a terapia intensiva, por meio do desenvolvimento de senso crítico em relação aos procedimentos e ao campo de atuação.

A coleta dos dados ocorreu no mês de fevereiro de 2018, após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade, conforme parecer número 2.344.996, e após autorização formal do responsável pelo curso.

O contato inicial com os fisioterapeutas docentes foi realizado individualmente, por meio de contato telefônico e envio de carta de apresentação, via correio eletrônico. Aqueles que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e o Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito, seguindo as determinações da resolução 466/2012 das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012).

Os dados referentes ao perfil sociodemográfico e de formação dos fisioterapeutas docentes investigados foram coletados por meio de instrumento semiestruturado, construído com a finalidade de atingir os objetivos propostos.

A primeira etapa da coleta de dados foi documental e buscou conhecer o sexo e formações acadêmicas dos fisioterapeutas docentes no currículo disponível na Plataforma Lattes - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPQ), no sentido de identificar os cursos de pós-graduações realizados, instituições frequentadas e ano de início e conclusão dos cursos. As outras informações relacionadas a idade, estado civil, número de filhos e tempo total na docência foram complementadas em segundo momento, durante o encontro presencial entre pesquisadora e participantes.

Aderiram à pesquisa os dez fisioterapeutas, cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino, que compõem o quadro de professores do curso de graduação em Fisioterapia. Esses profissionais lecionam disciplinas das “ciências da Fisioterapia”, disciplinas específicas do campo de atuação profissional do fisioterapeuta, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2002).

Os dados coletados foram tabulados, apresentados em números absolutos e percentuais, analisados de forma descritiva e discutidos à luz da literatura sobre a temática.

## **Resultados**

A partir da coleta dos dados no âmbito da docência na Fisioterapia buscou-se conhecer o perfil sociodemográfico e de formação acadêmica dos docentes, no sentido de identificar as semelhanças, diferenças e particularidades entre eles.

O universo da pesquisa foi composto por dez (10) docentes fisioterapeutas, que correspondem a 37% do quadro de professores do curso de graduação em Fisioterapia da instituição que lecionam disciplinas específicas do campo de atuação profissional do fisioterapeuta.

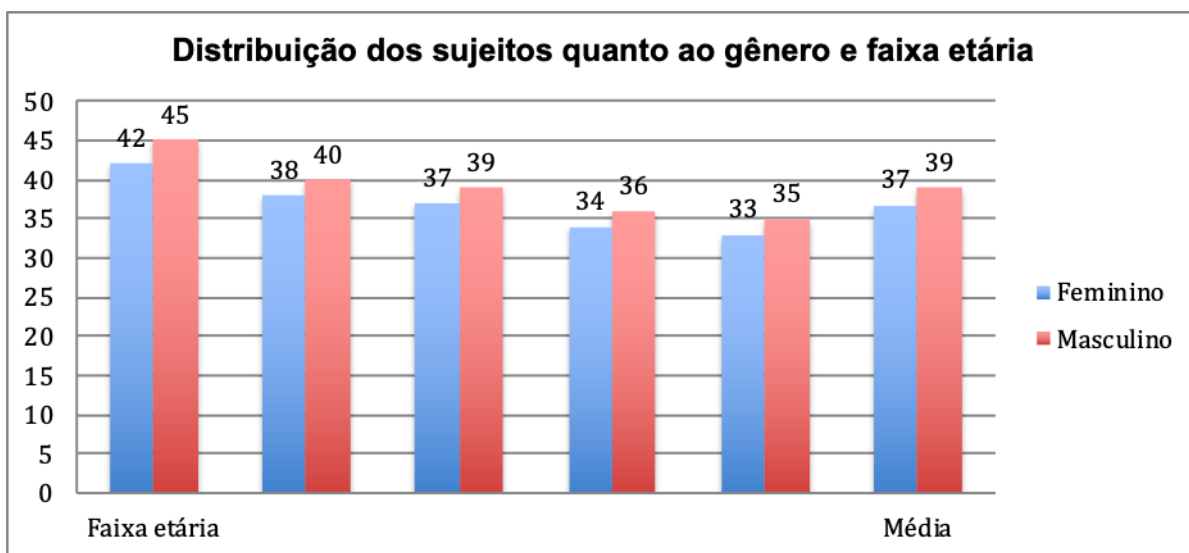
Os fisioterapeutas docentes iniciaram seus processos de formação acadêmica na Fisioterapia entre 1995 e 2004, em instituições privadas localizadas na região Sudeste, sobretudo nos municípios de Taubaté, São José dos Campos e Petrópolis, e também nos municípios de Pindamonhangaba, Campinas e Rio de Janeiro, entre 1998 e 2008. Observou-se que a maior parte deles graduou-se em Fisioterapia nos municípios pertencentes ao estado de São Paulo. O vale do Paraíba paulista constituiu uma importante região, não somente para o processo formativo dos fisioterapeutas docentes, mas também como campo fértil de oferta de trabalho para os profissionais graduados em fisioterapia que almejavam ingressar no ofício da docência.

Com relação à distribuição dos sujeitos quanto a gênero e faixa etária, os dados revelam que, no grupo de fisioterapeutas docentes, 50% são do sexo masculino.

Em relação à faixa etária, no grupo de fisioterapeutas docentes do sexo feminino a idade variou entre 33 e 42 anos, já no grupo dos fisioterapeutas

docentes do sexo masculino a idade variou entre 35 e 45 anos, o que resultou em um grupo com idade média de 37,9 anos, como pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição dos fisioterapeutas docentes quanto ao gênero e faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao estado civil e número de filhos, 9 dos dez 10 docentes eram casados, e nesse grupo 1 docente não tinha filhos, 4 docentes tinham apenas um filho, 2 tinham dois filhos e outros 2 tinham três filhos. Apenas 1 docente era solteiro e não tinha filhos, até o momento da pesquisa. A média de filhos por docente casado, portanto, foi de 1,3. O predomínio de docentes casados com filhos permitiu inferir que os fisioterapeutas docentes que constituíam o grupo apresentavam estabilidade em relação à vida pessoal.

Em relação à formação acadêmica dos fisioterapeutas docentes, os dados evidenciaram que 100% tinha pós-graduação *stricto sensu*, dos quais apenas 3 possuíam somente curso de mestrado, constituindo 30% desse universo, e 7 deram continuidade e realizaram também o curso de doutorado, constituindo 70% do grupo.

Observou-se que todos os fisioterapeutas docentes que eram somente titulados mestres eram do sexo masculino. Em relação aos que eram titulados mestres e também doutores, 5 eram do sexo feminino e apenas dois 2 eram do sexo masculino.

Entre as áreas de formação no curso de mestrado, dos 10 docentes que compunham o grupo, houve concentração na Engenharia Mecânica, com cinco 5 docentes (50% do universo da pesquisa). Dentre os outros 5 fisioterapeutas docentes, 2 optaram pela Engenharia Biomédica, 2, pela Saúde Pública e 1, por Ciências Médicas.

Cabe ressaltar os 10 fisioterapeutas docentes titulados mestres realizaram o curso de mestrado na região Sudeste do país: 5, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP; 2, na Universidade do Vale do Paraíba - UNIVAP; 2, na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo - FSP-USP; e 1, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

Houve predominância (70%) de fisioterapeutas docentes com doutorado, que iniciaram seu processo de doutoramento entre 2006 e 2012, obtendo a titulação de doutores entre 2011 e 2016.

Em relação às áreas de formação no curso de doutorado, dentre os 7 docentes doutores, correspondentes a 70% dos fisioterapeutas participantes da pesquisa, 5 realizaram o doutorado em Engenharia Mecânica, e 2, em Saúde Pública.

Observou-se que os 7 fisioterapeutas docentes titulados doutores realizaram o curso de doutorado na região Sudeste do país: 5, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, e 2, na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo - FSP-USP.

Os fisioterapeutas docentes titulados doutores na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP iniciaram suas trajetórias naquela universidade entre 2003 e 2009 e terminaram suas formações entre 2011 e 2016.

Ainda em relação à pós-graduação *stricto sensu*, fazendo referência ao curso de doutorado, apenas um 1 docente realizou o denominado doutorado “sanduíche” em Grenoble, cidade localizada no Sudeste da França, considerada a capital dos Alpes franceses.

Do total de 10 fisioterapeutas docentes, 9 realizaram uma ou mais especializações, e apenas 1 não realizou nenhuma especialização, ingressando diretamente no mestrado. Os diversos cursos de especialização realizados na área da Fisioterapia pelo grupo de docentes foram: Saúde do idoso e gerontologia, Saúde pública, Saúde da mulher no climatério, Neurologia, Reabilitação aplicada à neurologia infantil, Fisioterapia em CTI - Centro de



Terapia Intensiva, Fisioterapia respiratória e terapia intensiva, Fisiologia do exercício, Fisioterapia ortopédica e traumatológica, Disfunções musculoesqueléticas, Fisioterapia manipulativa e Acupuntura para fisioterapeutas.

Ao considerar o ingresso dos fisioterapeutas na carreira docente, a partir do início efetivo do fazer profissional na docência entre 18 e 33 anos, foi possível identificar que, em média, os fisioterapeutas se tornam docentes aos 26 anos. Já o tempo total na docência (com dedicação efetiva à docência) variou de seis a 20 anos, portanto a média de trajetória docente do grupo foi de 12 anos.

## **Discussão**

Diferentemente do professor que leciona na educação básica e que tem sua formação pedagógica desenvolvida ao longo do curso de licenciatura, para o docente que se dedica à educação superior brasileira não há exigências quanto a sua capacitação didática pedagógica, o que justifica a formação acadêmica do grupo de docentes fisioterapeutas investigados em bacharelado. Na década de 70, para atuação docente na educação superior era necessário somente o diploma de graduação, domínio do conteúdo específico e excelência do fazer profissional (BATISTA, 2005; MASETTO, 2000). Tais condições constituíram a denominada “história natural da docência em saúde”, na qual as experiências e o sucesso na prática profissional determinavam a qualidade do fazer profissional docente (BATISTA, 2005; KULCZYCKI; PINTO, 2002).

Dessa forma, é comum encontrar, no fazer profissional da docência na educação superior, fisioterapeutas altamente especializados em sua área de atuação clínica, que se identificam primeiramente com sua formação acadêmica. Eles assumem uma segunda profissão no exercício da docência em âmbito universitário pautados em suas próprias histórias de vida e profissional, nas experiências como discentes e nos modelos de antigos docentes que constituíram seus processos formativos em meio acadêmico (COSTA, 2010; KULCZYCKI; PINTO, 2002; ZABALZA, 2004).

A educação superior no Brasil apresenta suas particularidades, e uma delas é a não exigência da capacitação didática pedagógica para esses docentes. Considerada que os discentes que buscam profissionalização são sujeitos adultos, que passam por um rigoroso critério de seleção e que, por isso,

estão preparados para conduzir seu processo formativo, sendo o docente da educação superior apenas um mediador do processo de aprendizagem (BOLZAN; AUSTRIA; LENZ, 2010; ROZENDO, et al. 1999).

No entanto, o fazer profissional docente na educação superior não deixa de ser uma tarefa complexa, que exige do docente rigor acadêmico e profissional, pois se encontra envolvido em atividades destinadas, não somente ao ensino, mas também à pesquisa, extensão e administração de diferentes áreas que constituem a instituição (MEDEIROS, 2007; ZABALZA, 2004).

A expressiva concentração de instituições privadas na região Sudeste do país (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2009) provavelmente explica os processos de formação acadêmica dos docentes na Fisioterapia, com início entre 1995 e 2004 e término entre 1998 e 2008.

Essa realidade entre início e final do processo formativo do grupo pode ter sido influenciada pela expansão do ensino em Fisioterapia no Brasil, que ocorreu a partir da segunda metade dos anos 90, por meio da abertura de novos cursos, o que promoveu importante crescimento do número de vagas (BISPO JÚNIOR, 2009).

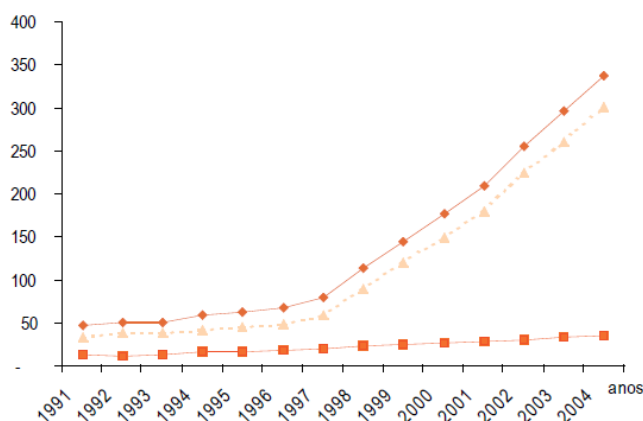
A Fisioterapia conquistou seu espaço em meio aos cursos da área da saúde principalmente a partir de 1997, o que possivelmente trouxe maior conhecimento dos sujeitos em relação à área de atuação do fisioterapeuta e garantiu maior visibilidade da profissão (BISPO JÚNIOR, 2009).

Já a concentração das formações acadêmicas na Fisioterapia em instituições privadas corrobora os dados encontrados no estudo de Santos e Pedrini (2016), o qual revelou que 100% dos fisioterapeutas docentes do curso de Fisioterapia do Centro Universitário do Planalto de Araxá/MG concluíram suas formações acadêmicas entre 2000 a 2008. E supostamente revelou o incentivo fornecido em 1997, pelo Governo Federal, ao avanço do setor privado na educação superior, por meio da facilitação dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento, concedida pelo Conselho Nacional de Educação aos cursos e instituições privadas. Entretanto, o mesmo não aconteceu na educação superior pública e, conseqüentemente, a dificuldade de ampliação dos gastos neste setor, causou a fragilização, principalmente, das instituições federais de ensino superior. Tal fato possivelmente explica o

crescimento da oferta de vagas e o aumento de matrículas em instituições privadas (CORBUCCI, 2004).

Segundo os dados do MEC (2006), sobre a trajetória dos cursos de graduação na área de saúde (Gráfico 2), houve crescimento de 606,3 % no número de cursos de graduação em Fisioterapia, no período 1991 - 2004: o número de cursos passou, de 48, em 1991, para 339, em 2004, em todo o país.

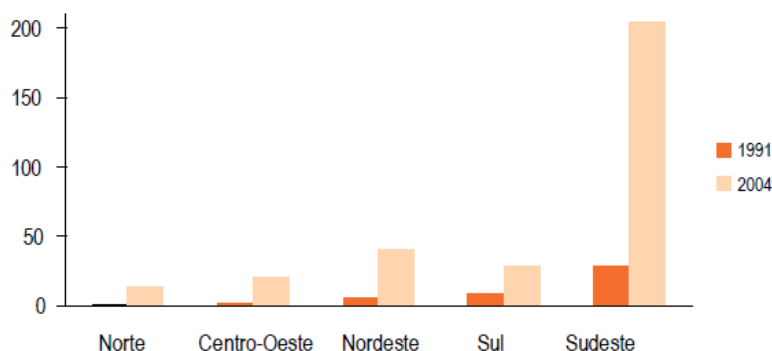
Gráfico 2: Crescimento do número de cursos de Fisioterapia no Brasil no período 1991 - 2004



Fonte: MEC, 2006. p. 214.

Em relação à concentração da formação acadêmica do grupo na região Sudeste do Brasil, notou-se que pode ser decorrente da importante expansão dos cursos de Fisioterapia no período 1991 - 2004 (Gráfico 02), o número de cursos passou de 29 para 204 (MEC, 2006).

Gráfico 3: Distribuição regional dos cursos de fisioterapia no período 1991 - 2004



Fonte: MEC, 2006. p. 215.

Ainda em relação à região Sudeste do país, o estado de São Paulo apresentou importante crescimento na quantidade de cursos, que passaram de 17, em 1991, para 103, em 2004, e atualmente ainda é a região de maior concentração de número de cursos em Fisioterapia no Brasil (COFFITO, 2017; MEC, 2006). Essa realidade possivelmente justifica a graduação da maior parte dos docentes em Fisioterapia nos municípios pertencentes ao estado de São Paulo.

De acordo com o último Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC) realizado em 2015, o Brasil conta com um total de 536 cursos de graduação em Fisioterapia, 250 deles localizados na região Sudeste, dentre os quais no estado de São Paulo há 142, e no vale do Paraíba paulista, 6 (INEP, 2015).

A proporcional distribuição dos pesquisados quanto ao gênero, corrobora estudo realizado por Santos e Pedrini (2016), que também encontrou uma distribuição igualitária entre os gêneros feminino e masculino na composição de fisioterapeutas que seguiram a carreira docente. Os autores evidenciaram características muito semelhantes, em relação ao estado civil dos fisioterapeutas docentes.

O predomínio de docentes casados com filhos, foi similarmente identificado no estudo realizado com docentes enfermeiros no ensino superior (DUTRA, 2014), visto que não foram encontrados estudos que fizessem referência ao perfil sociodemográfico na questão número de filhos do docente fisioterapeuta. Esse fato é curioso, pois revela uma possível aproximação ao perfil profissional dos sujeitos na Fisioterapia e Enfermagem, pois, ao revisitar o passado histórico percebeu-se que os profissionais fisioterapeutas se aproximam de enfermeiros em busca de prestígio social, ao longo dos caminhos trilhados pela Fisioterapia no processo de constituição como profissão da área da saúde (OLIVEIRA, 2007; REBELATTO; BOTOMÉ, 1999).

A relevância dos dados em relação a pós-graduação *stricto sensu* foi relacionada à exigência descrita no art. 66 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: para o exercício da docência na educação superior, formação acadêmica em nível de

pós-graduação, majoritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

O universo feminino constituído por doutoras fisioterapeutas que atuavam na docência assume destaque, pois são protagonistas de importantes avanços do conhecimento na área da Fisioterapia, por meio de capacitação científica. Essa importante conquista é evidenciada no estudo de Barreto (2014), que verificou a participação das mulheres em grupos de pesquisa a partir dos números disponibilizados pelo Diretório de Pesquisa do CNPQ, provenientes da plataforma Lattes, e identificou que o número de mulheres tituladas doutoras superou o dos homens.

Ao revisitar a história da produção científica na área da Fisioterapia no Brasil, observou-se expressivo crescimento em relação ao número de pesquisadores doutores com formação acadêmica em fisioterapia, no período 1980 - 2008, quando se promoveu importante desenvolvimento científico e aprimoramento da profissão (COURY, 2009), o que possivelmente pode ter influenciado o ingresso dos fisioterapeutas docentes no processo de doutoramento.

Os dados encontrados no estudo de Coury (2009), assim como no estudo aqui relatado, revelam que, no Brasil, a maioria dos pesquisadores na área da Fisioterapia realizaram seus processos de doutoramento na região Sudeste do país.

No caso da expressiva concentração da formação *stricto sensu* do grupo de fisioterapeutas docentes na área da Engenharia Mecânica na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, evidenciada tanto em nível de mestrado, quanto de doutorado, entendeu-se que provavelmente foi motivada pela abertura, em 2000, da linha de pesquisa interdisciplinar denominada Engenharia Semiológica. Isso porque essa linha de pesquisa deixou de ser constituída unicamente por profissionais da Engenharia e buscou o envolvimento de diferentes profissionais da saúde, do esporte e áreas afins, no sentido de ampliação dos conhecimentos científicos destinados ao comportamento biomecânico humano (FEG/UNESP, 2015).

O doutorado “sanduíche”, em Grenoble, um dos mais importantes centros universitários da França, que conta com aproximadamente 70.000 estudantes e três grandes universidades: Université Joseph Fourier - UJF

(ciências, técnica, geografia, medicina, engenharia e farmácia), conhecida como Grenoble I, Université Pierre Mendès-France - UPMF (ciências sociais e humanas), conhecida como Grenoble II e Université Stendhal (línguas, letras, linguagem e comunicação), conhecida como Grenoble III (FEG/UNESP, 2015), foi compreendido como importante oportunidade e diferencial na trajetória profissional do fisioterapeuta, visto que, em decorrência da alta competitividade para obtenção de uma bolsa, são poucos os fisioterapeutas pesquisadores que realizaram processo de doutoramento fora do Brasil (COURY, 2009).

O pesquisador que realiza parte de sua pesquisa fora de seu país de origem, enfrenta inicialmente desafios naturais do processo de adaptação à nova rotina, em relação ao ambiente, cultura e particularidades da formação profissional. Esses desafios são superados ao longo do intercâmbio, na medida em que ele amplia seus conhecimentos, não somente científicos, mas também culturais e sociais. O doutorado “sanduíche” proporciona ao pesquisador importante amadurecimento pessoal e profissional, fortalece o currículo, traz enriquecimento à pesquisa científica e expande as fronteiras do conhecer, por meio de uma preciosa oportunidade para compreensão de uma realidade diferenciada de sua área de atuação (DANTAS, 2009; GATTI, 2001).

Os principais centros de excelência na área da Fisioterapia estão localizados na América do Norte, Europa/Escandinávia e Austrália. A maioria dos fisioterapeutas pesquisadores que tiveram a oportunidade de se capacitar cientificamente no exterior buscaram expressivamente realizar seus estudos no Estados Unidos, Canadá e Europa, sendo França, Inglaterra, Bélgica e Espanha as regiões de maior destino durante o período de dedicação à capacitação científica. Entretanto, cabe ressaltar que, assim como constatado no presente estudo, a maioria dos pesquisadores nessa condição retorna ao seu país de origem, para exercer o fazer profissional (COURY, 2009).

A diversidade de especialidades que constituem a formação acadêmica *lato sensu* do grupo foi decorrente da abrangência do fazer profissional do fisioterapeuta, o qual é responsável por atuar na promoção, proteção e recuperação da saúde humana, por meio de especialidades reconhecidas pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – COFFITO. Essas especialidades vão, desde as terapias complementares, como a acupuntura, até

as terapias de alta complexidade, como a terapia intensiva (BRASIL, 2002; COFFITO, 2017).

Nesse sentido, notou-se que a diversidade dos cursos de especialização na área da Fisioterapia se mostrou uma questão importante que possivelmente motivou o profissional recém-formado a investir na pós-graduação *lato sensu*, como evidenciado na análise sobre o perfil do fisioterapeuta do estado de São Paulo realizada por Shiwa; Schmitt; João (2016), que identificou um percentual de 66,7% dos fisioterapeutas como especialistas.

Ressalte-se que, mediante a grande concentração de especialistas, a realização da pós-graduação *lato sensu* deixou de ser um diferencial para os fisioterapeutas e tornou-se um caminho indispensável em suas trajetórias profissionais (SHIWA; SCHMITT; JOÃO, 2016). No entanto, questiona-se se a realização de várias especializações de fato os torna especialistas, ou se eles passam a ser apenas profissionais que agregam em suas trajetórias uma diversidade de conteúdos e informações.

### **Considerações finais**

Conclui-se que os fisioterapeutas docentes que compõem o grupo pesquisado estavam distribuídos proporcionalmente em relação ao gênero, que eram sujeitos adultos relativamente jovens com idade média entre 33 e 45 anos e que apresentaram vida pessoal estável, a maioria deles casados e com filhos.

O grupo foi especialmente formado por fisioterapeutas docentes altamente especializados que concluíram a graduação entre 1998 e 2008, em instituições privadas localizadas na região Sudeste do Brasil. Todos apresentaram pós-graduação *lato sensu* em alguma área da Fisioterapia reconhecida pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional - COFFITO e haviam também concluído a pós-graduação *stricto sensu*, sendo todos eles mestres, e 7, doutores.

Notou-se ainda que, mesmo sem nenhuma formação específica destinada à área educacional, os fisioterapeutas que constituíram o grupo ingressaram bastante jovens na carreira docente, em média aos 26 anos de idade, e que apresentaram média de trajetória docente de 12 anos.

Justifica-se, portanto, a importância de se conhecer o perfil profissional do fisioterapeuta que seguiu a carreira docente, no sentido de ampliar a

compreensão da trajetória desse na docência e contribuir para o desenvolvimento da área.

Espera-se, com o estudo aqui apresentado, contribuir para o aprimoramento técnico e científico da Fisioterapia, promover discussões sobre bases curriculares do curso e motivar futuras investigações no campo profissional do fisioterapeuta, por se compreender que este é o caminho para a consolidação da profissão no Brasil.

## Referências

- ALMEIDA, A. L. J.; GUIMARÃES, R. B. O lugar social do fisioterapeuta brasileiro. *Fisioter Pesq.* v. 16, n. 1, p. 82-8, 2009.
- BADARÓ, A. F. V.; GUILHEM, D. Perfil sociodemográfico e profissional de fisioterapeutas e origem das suas concepções sobre ética. *Fisioter Mov*, v. 24, n. 3, p. 445-54, jul/set, 2011.
- BARRETO, A. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, n. 6, p. 3-52, jul./dez. 2014.
- BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 3, n. 2, p. 283-294, 2005.
- BISPO, J. J. P. Formação em fisioterapia no Brasil: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.16, n.3, p.655-668, jul/set., 2009.
- BOLZAN, D. P. V.; AUSTRIA, V. C.; LENZ, N. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. *Acta Scientiarum. Education - Maringá*, v. 32, n. 1, p. 119-126, 2010.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 938, de 13 de outubro de 1969. *Provê sobre as profissões de fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-938-13-outubro-1969-375357-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 12 de abril de 2017.
- \_\_\_\_\_, Decreto-Lei n. 9394, 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20/05/18.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução n. 4, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 març. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>>. Acesso em 17 de abril de 2017.



CENSO DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Demográfico 2015 - micro dados da amostra*, 2017. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 24 de abril de 2017.

**COFFITO.** *Especialidades reconhecidas pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional*. Disponível em: <[http://www.coffito.gov.br/nsite/?page\\_id=2350](http://www.coffito.gov.br/nsite/?page_id=2350)>. Acesso em 15 de abril de 2017.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *RESOLUÇÃO N. 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012*. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 5 mai. 2017.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à Educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. *Educ. Soc*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out., 2004.

COSTA, J. A. Formação Profissional do Fisioterapeuta e os Desafios da Docência. *Revista Movimenta*, ISSN: 1984-4298, v.3, n.4, p. 195-202, 2010.

COURY, H. J. C. G.; VILELLA, I. Perfil do pesquisador fisioterapeuta brasileiro. *Rev Bras Fisioter*, v. 13, n. 4, p. 356-63. 2009.

DANTAS, R. A.; PAGLIUCA, L. M. F.; ABREU, W. C.; CARVALHO, A. L. R. F. Doutorado-sanduíche em enfermagem: relato de experiência. *Esc Anna Nery Rev Enferm*, v. 13, n. 2, p. 425-29, abr/jun, 2009.

DUTRA, P. O. *As representações sociais sobre o que é ser professor para o enfermeiro docente no ensino superior*. 117 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté-SP, 2014.

FEG; UNESP. *3º Encontro de Engenharia Semiológica*. 2015. disponível em: <[http://www2.feg.unesp.br/Home/2015\\_03\\_17-semiologica-iii.pdf](http://www2.feg.unesp.br/Home/2015_03_17-semiologica-iii.pdf)>. Acesso em: 27/05/18

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *In: Revista Brasileira de Educação*. n.18, p.108 - 116. 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501810>>. Acesso em: 17/05/18.

GAVA, M. V. *Fisioterapia: História, Reflexões e Perspectivas*. 1. ed. Universidade Metodista de São Paulo, 2004.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à Pesquisa Científica*. Campinas: Alínea, 2001.

KULCZYCKI, M. M.; PINTO N. B. Fisioterapeuta-professor: práticas pedagógicas e saberes docentes. *Revista Diálogo Educacional*, v.3, n.5, p. 75-85, jan./abril, 2002.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas-SP: Papirus, 2000.

MEDEIROS, A.M.S. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. In: *Revista Faced*. v.12, p.71-87, 2007. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2859/2027>>. Acesso em: 20/05/18.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A trajetória dos cursos de graduação na área de saúde: 1991-2004. In: Haddad A E, editor. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; 2006.

MORAIS E. G. **Docência Universitária: o professor fisioterapeuta no curso de Fisioterapia**. 2008. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

OLIVEIRA, A. L. L. *Saberes profissionais docentes no curso de Fisioterapia*. Programa de Pós-graduação em Educação [Dissertação] - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2007.

REBELATTO, J. R.; BOTOMÉ, S. P. *Fisioterapia no Brasil: fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais*. São Paulo: Manole, 1999.

ROZENDO, C. A.; CASAGRANDE, L. D. R.; SCHNEIDER, J. F.; PARDINI, J. C. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. *Rev.latino-am.enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, abr, 1999.

SANTOS, H. B.; PEDRINI, J. C. B. F. Docentes fisioterapeutas do UNIARAXÁ: formação pedagógica e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. *Evidência*, Araxá, v. 12, n. 12, p. 79-95, 2016.

SHIWA, S. R.; SCHMITT, A. C. B.; JOÃO, S. M. A. O fisioterapeuta do estado de São Paulo. *Fisioter Pesqui*, v. 23, n. 3, p. 301-10, 2016.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

## 10 PSICOLOGIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, FORMAÇÃO E PROFISSÃO

Kelly Lima Gama Ruchdeschel  
Marilza Terezinha Soares de Souza  
Edna Maria Querido de Oliveira Chamon  
Alexandra Magna Rodrigues

### Introdução

A profissão de psicólogo é uma das mais novas, quanto ao seu reconhecimento. No Brasil, foi legalmente autorizada e regulamentada há 58 anos, pela Lei 4.119/62 (BRASIL, 1962).

O papel central do psicólogo é promover e resgatar o indivíduo como sujeito. Nesse sentido, Bastos e Gondim (2010) argumentam que todo psicólogo é um profissional voltado ao indivíduo. E isso é devido à origem igualmente múltipla da Psicologia: um produto da junção dos campos da Filosofia e da Medicina. Na contemporaneidade, a atuação do psicólogo não se destaca apenas na clínica, mas também nos mais variados contextos de interação humana, tais como: organizacional, jurídico, motricidade, neurociência, pedagogia, social, hospitalar, trânsito, saúde, educacional, pesquisa e esporte.

A escolha pela profissão do psicólogo é influenciada por seu contexto histórico. Na visão de Silva (2013), os contextos históricos, os rumos e os percursos da Psicologia fornecem extenso material para avaliá-la; no entanto, é imprescindível projetar o seu futuro e estudar sua contínua desconstrução e reconstrução. Nóbrega (2017) compartilha dessa mesma visão, pois esclarece que a profusão de estudos sobre o papel do psicólogo sinaliza a necessidade da continuidade do debate. Busca-se, portanto, refletir sobre as relações e tensões entre as práticas tradicionais e as possibilidades de construção de um projeto ético-político profissional para a Psicologia.

Segundo Lins *et al.* (2015), a escolha de uma profissão é influenciada por fatores sociais, econômicos, afetivos e pessoais. No que se refere à escolha da Psicologia, as pesquisas relacionadas mostram que surgem muitos significados e compreensões da profissão, por exemplo, a vontade de ajudar as pessoas, a busca de sentido para a vida, o desenvolvimento pessoal, as habilidades

socioemocionais, a busca pelo entendimento do ser humano, a realização pessoal, entre outras formas de decifrar a profissão. Essas referências advêm dos próprios estudantes ou profissionais.

Objetiva-se neste texto, portanto, discorrer sobre os aspectos históricos da Psicologia, bem como sobre a formação e a atuação profissional do psicólogo.

## **Desenvolvimento**

### ***Breve histórico sobre a Psicologia no mundo e no Brasil - Ciência e profissão***

A história da profissão da Psicologia é recente, se comparada à das demais ciências. A busca de seu reconhecimento como ciência tem origem nos estudos de três cientistas das áreas da Psicofísica e da Psicologia experimental, quais sejam, Weber, Fechner e Wundt (ALENCAR, 1980).

Soares (2010) afirma que a Psicologia como ciência tem sua origem nas inquietações e métodos da Filosofia, Fisiologia, Biologia e Medicina, não sendo possível separá-la dessas áreas, pois os aspectos psíquicos estão submetidos aos fatores biológicos. Não se misturam a ponto de se confundirem, mas se complementam, para promoção de melhor compreensão do ser humano.

Dessa forma, o início da Psicologia é marcado pela busca de maior compreensão sobre o ser humano, sobre seus pensamentos e comportamentos, ou seja, uma compreensão que vai além dos aspectos meramente biológicos. Nesse sentido, é possível ressaltar que o aspecto de influência ou presença dos fatores fisiológicos e psíquicos também estiveram presentes nos estudos de Freud (1980), que iniciou a pesquisa científica na área de neurologia para depois, e definitivamente, debruçar-se sobre a área psicológica.

Para Bock *et al.* (1999), a compreensão da Psicologia como ciência ocorre devido ao estudo dos fenômenos psíquicos e do comportamento e da investigação de processos e estados conscientes. Essa compreensão vem também do estudo de suas origens e efeitos. Além disso, a descrição de sensações, emoções, pensamentos e outros estados motivadores do comportamento humano leva ao reconhecimento dessa área. Ainda segundo o pensamento de Freud (2016, p. 162), o estudo dos fenômenos cognitivos, com

foco na compreensão “[...] do todo da vida humana, torna a Psicologia mais palpável enquanto ciência”.

Bianco *et al.* (2010), por sua vez, afirmam que a Psicologia está relacionada ao estudo do comportamento, do cognitivo, das subjetividades humanas, do desenvolvimento humano, isto é, de tudo que procura um entendimento sobre a vida humana, fator que exige, portanto, um estudo específico por parte de uma ciência relacionada.

Segundo Quadros (2017), o desenrolar da Psicologia como ciência foi bem demorado, pois foi a última a tornar o homem um objeto de estudo. No entanto, os estudos sobre o homem do ponto de vista da emoção são antigos e ocorrem em áreas como a Antropologia, a Medicina e outras. Sobre o estudo humano, Descartes considerava que a análise do comportamento humano está sujeito às leis naturais e concretas, ressaltando-se a experiência empírica. Tão somente a partir de Wundt, determinou-se que a ciência da Psicologia tem como objetivo o estudo do comportamento e da mente humana. Diante disso, hoje em dia é difícil imaginar que, em algum momento da história, a Psicologia não era vista dessa forma, ou seja, como uma ciência que lida com os aspectos comportamentais e mentais.

Portanto, é importante reconhecer que o contexto histórico influencia o ser humano e, conforme apontado por Bock *et al.* (1999), que a Psicologia se refere à subjetividade humana, considerando sua trajetória do passado, do presente e do futuro.

Assim, de acordo com Brener (2006), tendo em mente a trajetória histórica da Psicologia, sua relevância para a sociedade evidenciou-se com a Grande Depressão, em 1929, decorrente da queda da bolsa de valores de Nova York, da I Guerra Mundial (1914-1918) e diversas outras questões políticas, culturais e econômicas, bem como das alianças entre as potências mundiais. A Grande Depressão gerou uma crise que começou nos Estados Unidos e se espalhou por todo o mundo, em decorrência da interligação dos mercados e da globalização da economia. Esses fatores causaram causando a falência de empresas e o aumento do número de desempregados.

Tais fatores levaram as pessoas ao desespero, devido às insuficiências reais e à ausência de possibilidades de melhora. Deve-se considerar, também, a eclosão da II Guerra Mundial (1939 a 1945), marcada pela tentativa de extinguir

uma raça específica (os judeus). Nessa guerra houve uma matança sem precedentes e as relações humanas e os contextos sociais foram seriamente afetados. Esses fatos históricos impulsionaram a necessidade de uma área capaz de trabalhar com esses aspectos junto ao indivíduo e à sociedade. Nessa perspectiva, Bock *et al.* (2008, p. 21), em seus estudos, argumentaram que uma “[...] profissão é construída a partir de um tempo histórico, isto é, que necessite dela”.

Na visão de Bock *et al.* (2007), embora a Psicologia científica tenha tido início na Alemanha no século XIX, foi na América do Norte, exclusivamente nos Estados Unidos, que houve avanços na área, em razão do estabelecimento de uma Faculdade de Psicologia, que deu origem às correntes teóricas da Psicologia, “[...] como por exemplo: funcionalismo (foco na consciência), estruturalismo (foco nas estruturas do sistema nervoso central) e associacionismo (foco na associação de ideias)”. (BOCK, 2007, p. 41).

Alinhada com o pensamento de Bock *et al.* (2008), a teoria do Funcionalismo procura compreender o que leva o indivíduo a fazer algo e explica por que o faz, sendo a consciência o centro de tudo. Essa teoria tem como objetivo compreender o funcionamento da consciência da pessoa a partir da sua adaptação com o meio. Já o Estruturalismo tem seu foco na consciência do ser humano, estudando-a por meio dos aspectos estruturais relacionados ao sistema nervoso central, podendo ser, portanto, avaliada por meio de experimentos laboratoriais. O Associacionismo, por sua vez, relaciona-se à aprendizagem, a qual ocorre por meio de associações das ideias (desde as mais simples até as mais complexas), de acordo com os conteúdos. Essas primeiras abordagens da Psicologia acabaram por dar origem a diversas outras, sempre com o objetivo de se compreender os processos mentais e comportamentais do ser humano. Nesse sentido, é possível falar em cinco maiores perspectivas da Psicologia, conforme apresentação de Feldman (2015, p. 18):

Neurociência: considera o comportamento da perspectiva do funcionamento biológico; Cognitivo: examina como as pessoas compreendem o mundo e pensam sobre ele; Comportamental: concentra-se no comportamento observável; Humanística: afirma que as pessoas são capazes de controlar seu comportamento e que elas naturalmente tentam realizar seu pleno potencial; e Psicodinâmica: acredita que o

comportamento é motivado por forças internas, inconscientes, e que a pessoa tem pouco controle.

Essas são perspectivas que influenciam até hoje o direcionamento do trabalho psicológico.

Diante do exposto, percebe-se que o ambiente acadêmico teve importância fundamental para o desdobramento de todo o conhecimento atual sobre a área da Psicologia, pois foi o responsável por desvendar essas abordagens e ampliar os focos dentro da área. No entanto, retomando o processo sócio-histórico, tem-se que, no Brasil, o início do reconhecimento da Psicologia levou um certo tempo.

De 1830 a 1900, no Brasil a Psicologia ficou conhecida, em um primeiro momento, por meio dos estudos da área da Medicina, como foi destacado ao redor no mundo. Alguns médicos, principalmente no Rio de Janeiro e na Bahia, incluíram em suas teses de doutoramento noções de Psicologia, fato que despertou o interesse de filósofos, historiadores e homens de cultura. Em uma retrospectiva dessa trajetória histórica no Brasil, percebe-se que, em meados de 1950, grandes mudanças no contexto socioeconômico produziram reflexos, tanto no âmbito da sociedade como do indivíduo, tudo como consequência do desenvolvimento industrial, da ditadura, da modernidade e de outros aspectos (SOARES, 2010).

Embora a Psicologia tenha se originado na Alemanha, em meados de 1879, com Wundt abrindo o seu laboratório, como dito anteriormente, foi apenas pouco depois de uma década que, no Rio de Janeiro, começaram a aparecer teses de doutoramento a respeito da mais nova ciência (SOARES, 2010). Mesmo assim, de acordo com os estudos de Antunes (2012), percebe-se, ao longo da história brasileira, que o surgimento dessa ciência se deve à presença de estrangeiros no País ou aos brasileiros que foram estudar no exterior.

De acordo com o CRPSP (2012, s. p.), antes do reconhecimento da Psicologia como profissão, em 1962, ela era estudada de forma teórica e encontrava-se relacionada às áreas da Educação, do Direito, do Trabalho e da Saúde. Seu conteúdo era abordado nas escolas e faculdades de Filosofia, o que ocasionou certa resistência em regulamentar a profissão do psicólogo. Sendo assim, por se tratar de uma área nova em relação ao tempo decorrido para a sua regulamentação e ao reconhecimento de sua forma de atuação, Miotto (2018,

p.123) afirma que “[...] a Psicologia tem um longo passado, mas uma curta história”.

Para Antunes (2014), o caráter científico da Psicologia é relevante, pois representa os desafios enfrentados até o seu reconhecimento. Em 1970, houve uma crise sobre a não-adequação científica da Psicologia, e sua importância para a sociedade foi questionada. Lima (2009), nesse aspecto, afirma que a cientificidade nas ciências humanas era questionada, que a Psicologia, como profissão, teve seus ajustes e desafios mesmo depois de sua regulamentação.

Nos primeiros vinte anos do marco da regulamentação da profissão de psicólogo, Yamamoto *et al.* (2010) afirmam que a atuação do psicólogo estava relacionada com a área clínica, isto é, voltada para a pessoa de forma individual, sendo um trabalho apenas para quem de fato tinha condição de arcar com os custos financeiros desse processo. Em outras palavras, limitava-se à compreensão do sujeito por meio de uma visão individualista, sem considerar o social e as condições que o determinavam. Houve, portanto, a necessidade de rever e de refletir sobre os rumos da Psicologia, sobre sua atuação no presente e no futuro, partindo de uma perspectiva individualizada para uma visão de significado para a sociedade.

Atualmente, o trabalho é estendido para o entendimento da dor psíquica, considerando, não só o aspecto individual, mas também o coletivo, o que vem a enfatizar e a contribuir para a sua relevância social. É possível perceber, portanto, que a Psicologia é uma ciência que requer uma compreensão completa sobre o ser humano, considerando suas diversidades, complexidades e particularidades.

Segundo Melo (2017), a partir desse contexto sócio-histórico, mudanças e transformações no âmbito cultural da sociedade ocidental influenciaram as relações entre os seres humanos e o seu meio e redefiniram os processos do contexto histórico. Diante dessa afirmativa, tornou-se coerente a origem da Psicologia a partir de preocupações em relação aos fatos que relacionam o ser humano e seu meio.

Gomes (2005, p. 107) afirma que a Psicologia busca esclarecer os fenômenos mentais como: “[...] percepção, cognição, desejo, sentimento, emoção e intenção de ação - diversas formas para compreender o indivíduo dentro de uma mesma ciência”. Percebe-se, assim, que a Psicologia tem o intuito



de ampliar a compreensão sobre seu objeto de estudo: a mente humana e as suas influências no indivíduo. Não se limita, contudo, apenas aos aspectos cognitivos, pois procura abranger aspectos que se referem à vida do ser humano.

Na visão de Antunes (2014), a Psicologia é uma ciência que reconhecidamente tem exercido uma função social de grande relevância, quer como área de conhecimento (contribuindo para ampliar a compreensão dos problemas humanos), quer como campo de atuação (cada vez mais vasto e efetivo na intervenção sobre esses problemas). Tal visão é compartilhada por Vieira e Ximenes (2008), que afirmam que a Psicologia existe para auxiliar as pessoas, ou seja, para que as pessoas assumam seus destinos e tomem as rédeas de suas vidas. Essa postura que elas superem uma falsa consciência e atinjam um saber crítico sobre si mesmas, sobre o mundo e sobre o modo como nele estão inseridas. Essa é uma perspectiva também afirmada por Bock *et al.* (2008), ao enfatizarem que a Psicologia leva o sujeito a responsabilizar-se por suas escolhas.

Bock *et al.* (2008), afirmam que a Psicologia tem uma característica incomum em relação às outras ciências, pois pertence às três tradições do conhecimento: as ciências empírico-analíticas (também conhecidas como naturais), que têm como premissa testar suas hipóteses por meio de observação; as ciências histórico-hermenêuticas (também conhecidas como sociais), que têm um caráter mais prático do que técnico; e, as ciências da ação social, que obedecem às leis sociais. Assim, agregando uma área tão ampla de estudo, é natural que, mesmo havendo muitos estudos, ainda haja um vasto campo a ser explorado e consolidado.

Bock e Gonçalves (2007) ressaltam a necessidade do reconhecimento da Psicologia como um marco da noção do eu e da individualização. Entendem, ainda, que a ciência que estuda e explora os sentimentos e os fenômenos do eu é resultado de um processo histórico. Essa perspectiva é compartilhada por Imianowsky (2014), que destaca que o ser humano se desenvolve em um processo de mudança e superação de si mesmo e de seu meio. Em decorrência disso, o pensamento, a consciência e a vida psicológica só fazem sentido quando observados desde o desenvolvimento mais simples até o mais complexo. Nesse sentido, enfatiza, ainda, que a Psicologia procura compreender o ser humano de forma integral.

Outro aspecto marcante para a trajetória da Psicologia, desde a década de 70, foi a predominância do sexo feminino na profissão de psicólogo, de acordo com o que demonstram as pesquisas sobre estudantes e atuantes na área (FERRETTI, 1976; ROSEMBERG, 1984; CASTRO E YAMAMOTO, 1998). Tal fato pode ser justificado, muitas vezes, pela baixa remuneração e por terem as mulheres as características da profissão como: saber ouvir, ser empático, acolhedor, gostar de ajudar e estar entre as pessoas.

No entanto, mesmo que as mulheres sejam maioria entre os estudantes de Psicologia, segundo Castro e Yamamoto (1998), e de acordo com Cruz (2016), ainda não há estudos suficientes que comprovem com exatidão os fatores determinantes desse quadro predominantemente feminino na Psicologia, por mais que possam ser relacionados aspectos sobre a sua origem, como visto acima.

Estudos sobre o contexto histórico da Psicologia são necessários, pois, para compreender o presente, é sempre importante refazer o percurso histórico que o antecede (PROST, 2008). Com base nisso, considerando as mudanças sócio-históricas, as áreas de atuação do profissional da Psicologia foram ampliadas, deixando para trás a predominância e o maior interesse do trabalho tão somente em área clínica. Esse quadro, portanto, foi transformado e, de acordo com Rechtman (2015), as áreas de atuação do psicólogo são: clínica, organizacional e do trabalho, saúde, educacional, social, jurídica, ambiental, comunitária, das emergências e dos desastres, do aprisionado, judicial, da comunicação e do esporte. Atualmente, consoante dados do CRP, é possível acrescentar outras áreas, como: psicologia do trânsito, psicomotricidade, neuropsicologia, dentre outras, que vão surgindo conforme a necessidade do ser humano.

Diante desse breve histórico da Psicologia, é possível compreender as trajetórias de surgimento e reconhecimento dessa ciência, além de constatar as mudanças e ampliações da atuação do psicólogo, partindo de um contexto clínico para a especialização no âmbito social e considerando, também, as áreas da educação e organizacional, que necessitaram de suporte da Psicologia para compreensão e adequação de pessoal e de alunos. Foi possível, também, vislumbrar o antes e o depois do seu reconhecimento como profissão, bem como as cinco grandes perspectivas da Psicologia que surgiram.

Fazendo uma análise da atuação da Psicologia, citem-se alguns exemplos nas diferentes áreas: na área organizacional, há aplicações de testes comportamentais desde a Revolução Industrial; na área educacional, alunos que são submetidos a testes de avaliação de inteligência antes da realização da matrícula; e, em outras áreas, como o esporte e o setor jurídico, que foram apresentando, no decorrer da trajetória histórica da Psicologia, algumas necessidades de utilização dessa Ciência em seu contexto social.

Portanto, para entender a profissão de psicólogo é preciso compreender sua trajetória e suas principais evoluções. Além disso, há que se observar uma influência significativa de acordo com o contexto histórico, político e econômico, tanto mundial quanto nacional.

### **Psicologia: formação e profissão**

Segundo Santos Filho (2012), o profissional que irá exercer o papel de psicólogo precisa ter eficácia pessoal, que determinará sua qualidade pois se trata de um trabalho que envolve a mente humana, sendo coerente pensar que aquele que irá ajudar outra pessoa deverá estar, primeiramente, em equilíbrio consigo mesmo. Assim, segundo Usagi e Niculescu (2012), há necessidade de uma construção da mente do indivíduo que pretende atuar como psicólogo.

Desse modo, falar da profissão significa considerar também o processo de formação profissional. Durante o período de formação é necessário reforçar, por parte da docência, uma atitude aberta e positiva em relação ao potencial humano, atitude essa considerada essencial para melhor adequação do futuro profissional. E, segundo afirma Martin-Baró (1996), a profissão do psicólogo deve estar baseada nas necessidades e realidades do contexto social.

No que diz respeito à área de atuação, o processo de formação tem grande influência sobre o universitário. Para Gondim *et al.* (2010), o número de oportunidades fornecidas nesse período é altamente relevante para a permanência ou não do estudante no curso de Psicologia, pois faz com que ele veja que há procura pela área em que está se formando. Além disso, outros aspectos como remuneração e oportunidades de trabalho são essenciais à vinculação do universitário às áreas de atuação.

De acordo com Usagi e Niculescu (2012), há uma pressão social para que o ensino superior seja reestruturado de acordo com o momento atual. Segundo

Santos e Almeida Filho (2008), há várias novas fontes de informação, conseqüentemente há uma explosão de conteúdo e as instituições devem estar preparadas para a dinâmica do mercado de trabalho, a fim de formar profissionais pró-ativos que sejam capazes de se adaptar às possíveis mudanças que venham a ocorrer. Tratando-se especificamente do curso de Psicologia, é imprescindível que o aluno seja bem direcionado e preparado, pois está diante de uma nova ciência, ainda em busca da consolidação da sua imagem.

Em relação às universidades, Usagi e Niculescu (2012) afirmam que a base para a reforma curricular no ensino superior é a definição de competência. Esses autores explicam que, inicialmente, o conceito de competência foi estabelecido pelo domínio vocacional, estando focado apenas nos aspectos comportamentais, mas hoje o foco foi ampliado para o pessoal, para o valor social e afins. Os estudantes, todavia, devem ser capazes de usar o conhecimento adquirido para realizar um bom trabalho, tendo autoconhecimento, desenvolvimento social e afinco em sua atuação. Considerando que as competências são o conhecimento em ação, apenas essa ação pode comprovar a eficiência de tal conhecimento (SANTOS FILHO, 2012). Em outras palavras, somente por meio da prática e do autodesenvolvimento é possível perceber o tipo de profissional em formação.

Imianowsky (2014) concorda que há necessidade de reflexão a respeito da formação do psicólogo e que desde o período de formação já é importante refletir sobre a sua atuação. Ressalta que, antes de qualquer prática profissional, a adequação no processo de formação faz grande diferença e beneficia a atuação eficaz e funcional, de acordo com o contexto. Segundo Bardagi (2008), é preciso que a formação do psicólogo seja reavaliada e atualizada, a fim de estar em consonância com as transformações que afetaram o mundo nos últimos anos.

É importante considerar, como observam Ramírez e Ramos (2016), que existem maneiras de analisar a formação dos estudantes de Psicologia, bem como todo o desenvolvimento pessoal que os transforma em profissionais. Tais análises podem ser realizadas por meio de entrevistas e questionamentos junto aos estudantes e aos docentes, com o intuito de verificar como a formação está, de fato, tornando esses futuros profissionais conscientes de seu papel. Os

autores argumentam, ainda, que a escola de Psicologia tem importante papel nesse desenvolvimento, pois os caminhos que ela traça para os seus alunos, junto aos apoios teórico-metodológicos por ela oferecidos, ajudam-nos no processo de construção de sua identidade profissional.

No tocante ao desenvolvimento de competências, Cruz (2016) tece algumas considerações sobre as que são relevantes no processo da formação profissional do psicólogo:

1) Identificação das necessidades do cliente para compreendê-las, por meio de processos de investigação ou avaliação;

2) Intervenção, quando necessário, considerando algum grau de conhecimento das necessidades e dos resultados dos processos de investigação ou avaliação;

3) Avaliação do que é necessário e suficiente para o atendimento das necessidades dos usuários, tendo em vista o conhecimento produzido pelos processos de investigação e avaliação;

4) Comunicação do trabalho realizado, com base no conhecimento obtido, visando promover mudanças ou melhorias naquilo que foi demandado. (CRUZ, 2016, p. 252)

Nessa perspectiva, Rechtman (2015) afirma que a formação está diretamente relacionada à profissão, isto é, tudo o que está relacionado à formação se refere também à profissão. A formação e a atuação profissional constituem um processo contínuo, pois a primeira deve servir de resposta às novas demandas da segunda, afinal, trata-se de um espaço de construção de superação das práticas já estabelecidas. Portanto, essa interação entre a formação e a profissão deve ser considerada durante toda a trajetória profissional do psicólogo.

A Resolução 5/2011, citada por Damasceno (2016, p. 250), aborda as diretrizes curriculares nacionais para a Graduação em Psicologia no Brasil, ao dispor sobre: “[...] princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, implementação e avaliação do curso de Psicologia”. Desse modo, a formação profissional voltada para a atuação profissional, na pesquisa e no ensino da área da Psicologia, conta com as seguintes diretrizes: desenvolvimento do conhecimento científico; compreensão dos fenômenos biopsicossociais; perspectiva multiprofissional para melhorar a

compreensão do ser humano e suas complexidades no âmbito psicológico; senso crítico quanto aos fatores políticos, sociais, culturais e econômicos, de modo a atuar de forma eficaz junto à sociedade; foco na promoção e prevenção da qualidade de vida do indivíduo; respeito à ética do exercício profissional; e, necessidade de capacitação e educação continuada.

Corroborando tais diretrizes, Dourado *et al.* (2016, p. 1) explicam que:

Elas apontam para a necessidade do psicólogo graduado ser capaz de diagnosticar, avaliar e atuar em problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva; além de coordenar e manejar processos grupais; atuar inter e multiprofissionalmente; realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia; levantar questões teóricas e de pesquisa; e gerar conhecimentos a partir de sua prática profissional. Para isso, elencam um conjunto de competências a serem desenvolvidas pelo curso e as habilidades nas quais essas competências se apoiam.

Gomes (1992) afirma que o período de formação é o momento de questionar e reavaliar o que está sendo ensinado e desenvolvido em relação ao futuro profissional. Afirma também que do aluno é esperado que não se conforme sempre com as teorias, tampouco que se acomode ao longo de seu exercício profissional, mas que sempre reveja suas práticas, adequando-as conforme a real necessidade dos indivíduos que passam por uma intervenção psicológica.

Nesse aspecto, é importante ressaltar a necessidade de coerência entre a formação e a atuação, pois, conforme apurado em pesquisa por Bastos e Gondim (2010), os discursos dos profissionais da Psicologia apontam que o período de formação não tem tanta relação com a prática profissional. Isso acarreta dificuldades, uma vez que a profissão de psicólogo é influenciada pelo modo como os estudantes pensam e como são formados durante a graduação, bem como por outros cursos e pelo contexto em que atuam. Nesse sentido, a formação e a atuação são influenciadas pelas mudanças que ocorrem na sociedade, e essa relação dicotômica precisa ser reavaliada de forma mais consistente, a fim de que também seja considerada a existência de ampliação das áreas de atuação, bem como o foco no aspecto social. Desse modo, é possível relacionar a atuação desse profissional a toda situação de dimensão subjetiva.

Sobre o exercício da profissão de psicólogo, o Decreto nº 53.464/64 (BRASIL, 1964), em seu artigo 4º, traz algumas funções e atividades que fazem parte da vida desse profissional. São elas: realização de testes, perícias, pareceres e diagnósticos; atuação em serviços públicos e particulares; docência desde a educação infantil até o nível universitário; supervisão de pares e alunos em sua área de atuação.

Segundo as definições de funções ou atribuições do psicólogo, Pereira e Neto (2003) destacam os campos de atuação do psicólogo: clínico, educacional, organizacional, acadêmico, forense, esporte e afins. Tudo isso partindo dessa compreensão sobre a vida de um psicólogo e do reconhecimento dos fatores sócio-históricos abordados anteriormente, revelando, assim, as variedades de ramos da profissão.

No entanto, de acordo com Vargas e Zampieri (2014), é importante que o psicólogo se prepare para trabalhar com as variáveis do mercado de trabalho, tendo compreensão de suas técnicas profissionais e buscando sempre uma forma de educação continuada, a fim de se manter atualizado.

Partindo desse exercício profissional, Brasileiro e Souza (2010) observam que os psicólogos precisam se preparar para lidar com os diversos fenômenos humanos e seus contextos e, principalmente, devem estar seguros para atuar de forma mais preventiva. Esse é um aspecto que precisa ser enfatizado desde a formação profissional, pois muitas vezes não está tão presente no exercício da profissão.

O psicólogo é visto como um profissional do cuidado, portanto é perceptivo, atencioso, compreensivo e atraente, considerando características referentes ao profissional do sexo feminino (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2012). Por esse aspecto, e com base no próprio contexto histórico, é apontada a prevalência do sexo feminino nessa profissão. Os estudos relacionados ao perfil do profissional da Psicologia destacam uma maioria composta por mulheres. E, ainda, o levantamento de dados para identificar o perfil do Psicólogo realizado pelo Conselho Federal de Psicologia (2012, p. 11) apontou que a configuração de uma maioria de profissionais mulheres “[...] permanece praticamente estável em relação a pesquisas anteriores realizadas nas últimas décadas”.

Partindo dessa perspectiva, a pesquisa de Castro e Yamamoto (1998, p. 154) sobre os estudantes de Psicologia aponta que a prevalência do sexo feminino nessa área pode ter relação com “[...] a remuneração, regime de trabalho, encargos familiares versus atuação profissional e dificuldade de absorção pelo mercado de trabalho, entre tantos outros”. No entanto, ainda não é possível concluir o que de fato leva a essa predominância feminina.

A partir dessas reflexões, percebe-se, uma imagem ainda muito limitada do psicólogo, e sem embasamento quanto ao que de fato é atribuído à profissão. Tal situação enfatiza a necessidade de mais estudos sobre essa profissão, bem como sobre seu papel junto à sociedade científica. E isso porque, conforme apontado por Lopukhova (2014), a maior parte do que se pensa sobre a Psicologia está embasado em informações provindas dos meios de comunicação de massa, que, na verdade, não difundem um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto.

O estudante ingressante no curso de Psicologia, por sua vez, carrega as concepções construídas ao longo da própria história de vida, o contexto social, os canais de informações sobre a área profissional da Psicologia e a grade curricular do curso de graduação; porém, conta com um acesso às vezes limitado aos profissionais dos diversos campos da Psicologia.

Existem várias áreas nas quais o profissional de Psicologia pode atuar, no entanto ainda há uma ideia incompleta por parte da própria sociedade quanto ao papel do psicólogo. E uma compreensão adequada da imagem do psicólogo, conforme afirmado por Lopukhova (2014), é importante para promover um trabalho bem-sucedido e com o reconhecimento de suas diversas áreas de atuação. Para tanto, são necessários estudos que visem desmitificar - e não limitar - a visão que se tem do psicólogo, a fim de que se tenha plena de seu papel junto à sociedade.

A pesquisa desenvolvida por Matos e Lima (2016), por exemplo, sobre a escolha profissional em Psicologia, realizada com estudantes egressos do curso de Psicologia na Universidade Federal da Bahia, traz uma visível percepção de que a área clínica é o foco de boa parte dos estudantes que optam pela Psicologia. Tal pesquisa, que tinha como objetivo identificar a trajetória da escolha da área de Psicologia, acabou demonstrando que os alunos tinham mais compreensão e interesse pela área clínica, desde a observação



comportamental, das entrevistas e da aplicação de testes psicológicos. Assim, as pesquisas atuais demonstram que ainda persiste uma atuação individualista e clínica, fato que revela, muitas vezes, que os próprios profissionais enxergam a profissão apenas em sua forma clínica. No entanto, como citado anteriormente, sua atuação não se baseia só nas competências profissionais voltadas para os aspectos individualistas, pois existem outros campos de atuação relevantes e que precisam ser considerados.

Sobre a predominância de escolha pela área clínica, Gil (1985, p. 14) afirma que:

A área clínica tem sido a preferida pelos psicólogos, desde a regulamentação da profissão: possivelmente pelo fato de ser a que mais possibilita a realização profissional, em termos de autonomia, ou ainda por evocar similaridade com a profissão do médico — símbolo de profissão liberal socialmente prestigiada.

De acordo com Bock *et al.* (1999), a Psicologia não deve ser vista como uma atuação individual, isolada; precisa buscar uma atuação social e abrangente, de modo que toda intervenção psicológica enfatize o indivíduo no seu contexto social. E para isso, como foi afirmado por Alberto (2012), há necessidade de que o psicólogo aprenda a sua profissão, de que efetivamente se desenvolva nessa esfera profissional com foco na mudança dessa realidade. Para tanto, é necessário que haja coerência entre o que o profissional precisa saber sobre sua função e o que lhe é ensinado durante a graduação.

## **Conclusão**

Neste capítulo apresentou-se um breve histórico da profissão de psicólogo no mundo e no Brasil, mostrando a transição entre estar presente pontualmente em outras áreas profissionais e o reconhecimento da Psicologia como ciência e profissão.

A profissão de psicólogo, reconhecida recentemente, tem sua origem no campo da Filosofia, Fisiologia, Biologia e Medicina, que marcam seu início como uma área em que se busca maior compreensão sobre o ser humano, sobre seus pensamentos e comportamentos, ou seja, uma compreensão que vai além dos aspectos meramente biológicos. Aspecto marcante na trajetória da Psicologia, desde a década de 70 foi a predominância do sexo feminino, pois os estudos

relacionados ao perfil do profissional da Psicologia destacam uma maioria composta por mulheres, o que se justifica por se tratar de uma profissão de cuidado e de baixa remuneração.

Ao falar da profissão é preciso considerar também o processo de formação profissional, e nesse aspecto este capítulo destaca a necessidade de coerência entre a formação e a atuação para melhor atuação no contexto das relações humanas.

Outro aspecto destacado é a maior concentração de psicólogos na área clínica, embora possa atuar em diversos contextos de interação humana, como: organizacional, jurídico, motricidade, neurociência, pedagogia, social, hospitalar, trânsito, saúde, educacional, pesquisa e esporte. Para ampliar essa atuação, no entanto, há necessidade de que seja oferecido conhecimento sobre esses contextos.

Atualmente o trabalho é estendido para o entendimento da dor psíquica, não só no aspecto individual, mas também no coletivo, o que vem a enfatizar e a contribuir para a sua relevância social. É possível perceber, portanto, que a Psicologia é uma ciência que requer uma compreensão completa sobre o ser humano, considerando suas diversidades, complexidades e particularidades.

O estudo sobre o contexto histórico, a formação e a atuação do psicólogo colabora para o entendimento da atuação desse profissional hoje. Além disso, mostra os desafios, superações, inovações e características permanentes da profissão.

## Referências

ALBERTO, M. F. P. *Pensamento crítico, formação de psicólogo e atuação junto à infância e juventude. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 17, n. 3, p. 421- 426, dez. 2012.*

ALENCAR, E. M. L. *Psicologia: Introdução aos princípios básicos do comportamento.* 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1980. 197p.

ANTUNES, M. A.M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 32, n. spe, p. 44-65, 2012.*

\_\_\_\_\_. *A Psicologia no Brasil – Leitura histórica sobre sua constituição.* 5 ed. São Paulo: EDUC, 2014.134p.

BARDAGI, M. P. et al. Avaliação da formação e trajetória profissional na perspectiva de egressos de um curso de psicologia. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 28, n. 2, p. 304-315, jun. 2008.

BASTOS, A.V. B.; GONDIM, S. M. G. *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BIANCO, A. C. L.; ALMEIDA, S. S.; KOLLER, S. H.; PAIVA, V. A internalização dos programas de Pós-graduação em psicologia: Perfil e metas de qualificação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 Suplemento. 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30511/000760005.pdf?sequence=1>> Acesso em 04 de março de 2018.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *A Psicologia ou as Psicologias*. São Paulo: Saraiva, 1999. 368p.

BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOCK, A. M. B; et al. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. 368p.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Ano da formação em Psicologia: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Psicologia*. CFP, Brasília, 2018.

BRASIL. Planalto. Decreto-lei nº 53.464 de 21 de janeiro de 1964. Regulamenta a Lei nº 4.119, que dispõe sobre a Profissão de Psicólogo, de agosto de 1962.

BRASILEIRO, T.; SOUZA, M. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 105-120, jan./jun., 2010.

BRENER, J. 1929 - *A Crise que mudou o Mundo*. Rio de Janeiro: Ática, 2006. 48p.

CASTRO, A.E.F.; YAMAMOTO, O.H. A Psicologia como profissão feminina: apontamentos para estudo. *Estud. psicol.* (Natal), Natal, v. 3, n. 1, p. 147-158, jun. 1998.

CRUZ, R. M. Competências Científicas e Profissionais e Exercício Profissional do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Santa Catarina, v. 36 n. 2, p. 251-254, abr.-jun., 2016.

DAMASCENO, N.F.P. Formação em Psicologia: O processo histórico e a análise de um projeto político pedagógico. *Interfaces Educação*, Paranaíba, v.7, n.21, p.243-264, 2016.

DOURADO, A.M., et al. Experiências de estudantes de Psicologia em oficinas de desenvolvimento da escuta. *Rev. Abordagem Gestalt*. Goiânia (GO), v. 22, n. 2. p. 209-218, dez. 2016.

FELDMAN, R. S. *Introdução à Psicologia*. 10. ed. AMGH Editora e Artmed. 2015. 647p.

FERRETTI, C. J. A mulher e a escolha vocacional. *Caderno de pesquisa*. São Paulo, p. 20-40. 1976.

FREUD, S. *O essencial da Psicologia (1856-1939)*. São Paulo: Hunter Books, 2016.

\_\_\_\_\_, S. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. 14. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GIL, A. C. O psicólogo e sua ideologia. *Psicol. cienc. prof.*, v. 5, n. 1, p. 12-17, 1985.

GOMES, A. Uma ciência do psiquismo é possível? A psicologia empírica de Kant e a possibilidade de uma ciência do psiquismo. *Rev. Dep. Psicol.*, UFF, Niterói, v. 17, n. 1, p. 103-111, jun. 2005.

GOMES, W. A relevância da pesquisa na formação do psicoterapeuta: autonomia e qualificação profissional. *Temas de psicologia*, 1992. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413389X1995000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1995000100008)> Acesso em 5 de março de 2018.

GONDIM, S. M. G.; MAGALHÃES, M. O.; BASTOS, A. V. B. *Escolha da profissão: as explicações construídas pelos psicólogos brasileiros*. Porto Alegre: Artmed. 2010. p. 66-84.

IMIANOWSKY, A. G. *A Psicologia entre propostas de formação desde uma perspectiva histórica*. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LIMA, R. S. A história de uma crise: Confrontos no campo da Psicologia social. *Anais do XIV Encontro Nacional da ABRAPSO*, 2009.

LINS, L. F. T. *et al.* Formação em psicologia: perfil e expectativas de concluintes do interior do estado de Rondônia. *Gerais: Rev. Interinst. Psicol.*, Juiz de fora (MG), v. 8, n. 1, p. 49-62, jun. 2015.

LOPUKHOVA, O. G.; Dynamics of Psychology Students. "Image of A Psychologist" Conception During Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 159, p. 120-124, 2014.

MATOS, M. N.; LIMA, M. As Contribuições da Formação em Bacharelado Interdisciplinar para o Processo de Escolha Profissional em Psicologia. *Psicol. Ensino & Form.*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 5-17, 2016.

MARTIN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, v.1, n. 2, p. 7-27, 1996.

MELO, F. R. *Mulheres da grande depressão: a itinerância das representações femininas e maternas no romance e filme as vinhas da ira. Estados Unidos (1930-1940)*. Curitiba 253p., 2017.

MIOTTO, M. L. A Psicologia entre o 'Longo Passado' e a 'curta história'. *Dissertatio*, v. 47, p. 95-134, 2018.

NÓBREGA, D. O. *Representações sociais de psicólogo: imagens em movimento na formação profissional*. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PEREIRA, F.M.; NETO, A.P. O psicólogo no Brasil: Notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003.

PROST, A. **Doze lições sobre história**. Belo Horizonte: Authentica, 2008.

QUADROS, E. A. *Psicologia e Desenvolvimento Humano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

RAMÍREZ, L. N. R.; RAMOS, C. L. S; Aprendiendo a ser psicólogo: transiciones identitarias en el aula universitária. *Revista de la educación superior*, v.45, n 179, p. 41-53, 2016.

RECHTMAN, R. O futuro da psicologia brasileira: uma questão de projeto político. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, v. 1, n. 4, p. 69-77, 2015.

ROSEMBERG, F. Afinal, por que somos tantas psicólogas? *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 6-12, 1984.

SANTOS FILHO, R. Noções de competência: possíveis evidência. *Revista Educação por escrito – PUCRS*, Rio Grande do Sul, v 2, n. 2, p. 33-47, 2012.

SILVA, C.V.P. Psicologia Latino-Americana: Desafios e Possibilidades. *Psicologia: Ciência e profissão*, Brasília, v. 33, p. 32-41, 2013.

SOARES, A.R. A Psicologia no Brasil. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 30, n. spe, p. 8-41, dez. 2010.

USAGI, D.; NICULESCU, M. R.; Centred learning strategies in initial training of psychologists. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 33, p. 553-557, 2012.

VARGAS, J.M.; ZAMPIERI, A.C.B. As expectativas dos estudantes de psicologia sobre a atuação profissional no mercado de trabalho. In: *I Mostra de Iniciação Científica do Curso de Psicologia da FSG*, v.1, n.1, p. 275-290, 2014.

VIEIRA, Emanuel Meireles; XIMENES, Verônica Moraes. Conscientização: em que interessa este conceito à psicologia. *Psicologia Argumento*, v. 26, n. 52, p. 23-33, 2008. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?dd1=1981&dd99=view&dd98=pb>>

Acesso em 18 de fevereiro de 2018.

YAMAMOTO, O.H.; COSTA, A.L.F. *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal, NT: EDUFRN, 2010.

## 11 O PAPEL DOS MUSEUS PARA A PROMOÇÃO DA COMUNICAÇÃO PÚBLICA DA CIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO DO MEMORIAL AEROSPACIAL BRASILEIRO

Fabíola Guimarães Monteiro Lêdo  
Rachel Duarte Abdala  
Letícia Maria Pinto da Costa

### Introdução

Historicamente, no Brasil a Comunicação Pública da Ciência era realizada por cientistas que se engajavam nessa iniciativa como uma atividade complementar. A comunicação dos feitos científicos era divulgada por eles entre seus pares e em artigos científicos, correspondências, etc. Havia comunicação também para a imprensa em geral ou especializada, mas não era eficientemente clara para o público leigo, pois os assuntos tratados ou divulgados muitas vezes priorizavam o jargão científico. Também não havia a preocupação de informar a sociedade sobre os benefícios proporcionados pela ciência.

Com o decorrer dos anos houve acesso cada vez maior da sociedade às mais diversas informações. Assim, esse cenário mudou, e surgiram profissionais especializados em divulgar a ciência. A importância da Ciência e Tecnologia na sociedade e o interesse público pelas descobertas científicas colocam em evidência a Comunicação Pública Científica, que exerce a função de divulgação de informações e prestação de contas. Para ilustrar esse movimento, cita-se o Museu da Vida, localizado no bairro de Manguinhos, na cidade do Rio de Janeiro, instituição museológica que criou um Núcleo de Estudos da Divulgação Científica, abrindo vagas para divulgadores da ciência por meio de concurso público.

Nas sociedades do terceiro milênio, a posição de cada pessoa no contexto social é, cada vez mais, produto da apropriação das informações e conteúdos obtidos e do conhecimento que conseguiu desenvolver ou construir. Neste contexto a informação é de fundamental importância para a compreensão e geração de novos conhecimentos e desenvolvimento da sociedade, sendo necessária a difusão, a divulgação e o compartilhamento das informações, que ajudem a produzir entre os indivíduos “novas significações sociais e posicionamentos políticos frente ao mundo” (LEFF, 2004, p. 61).

A pesquisa apresentada neste capítulo oportuniza uma reflexão ampliada e detalhada sobre a Comunicação Pública da Ciência por meio de um estudo de caso do Memorial Aeroespacial Brasileiro, localizado no vale do Paraíba paulista, na cidade de São José dos Campos. Cabe observar que a pesquisa tecnológica no Brasil é em grande parte realizada em universidades públicas e institutos de pesquisa, muitos deles de renome internacional. Citem-se, entre os mais notáveis polos tecnológicos do Brasil, os institutos Oswaldo Cruz– IOC, Instituto Butantan– IB, o Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial– DCTA, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária– EMBRAPA e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE, órgãos governamentais cujos recursos usados nas pesquisas geram resultados e benefícios para a sociedade.

O campo da ciência e o da tecnologia do Brasil conseguiram, nas últimas décadas, significativa posição no cenário internacional. O DCTA, um dos exemplos de centro de referência em pesquisa, localizado na região do vale do Paraíba paulista, foi criado no final da década de 1940 e deu origem a uma das maiores empresas de aviação do mundo. Nas últimas décadas conquistou o reconhecimento da comunidade científica brasileira e internacional, e é considerado, atualmente, um dos mais importantes centros de ensino, pesquisa e desenvolvimento do setor aeroespacial na América Latina.

Para apresentar essa história e o nível que alcança a pesquisa e a indústria aeroespacial no país, foi construído, em 2004, o Memorial Aeroespacial Brasileiro – MAB. Esse Memorial preserva e divulga a história e a memória do Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial – DCTA, antigo Centro Técnico Aeroespacial – CTA, e do desenvolvimento aeroespacial brasileiro.

Segundo Sousa (2003), um dos meios pelos quais se pretende promover a Comunicação Pública da Ciência são os museus de ciência, fomentando entre seus frequentadores as bases da ciência, o conhecimento da cultura e a formação científica e suas aplicações.

[...] uma boa comunicação pública da ciência é tanto mais eficaz quanto mais despertar essa motivação de uma forma generalizada, para o que os meios que procuram realizá-la utilizam diversos métodos de modo a despertar a atenção e o interesse daqueles a quem ela é dirigida (SOUSA, 2003, p. 7).

Os museus de ciência são importantes para que ocorra a Comunicação Pública da Ciência. Independentemente da linguagem utilizada, [...] a mensagem que se leva ao público deverá ser cientificamente correta, clara no que respeita à sua inteligibilidade e, tanto quanto possível, concisa (SOUSA, 2003. p. 9).

Conhecimento conciso e compreensão da base da ciência e da tecnologia aeroespacial têm de constituir um modo racional de pensar e atuar, essencial para uma autêntica democracia. A Comunicação Pública da Ciência viabiliza a divulgação de informações de interesse público e favorece ao público leigo o exercício de seu direito de receber essas informações e de participar de debates sobre ciência na esfera pública.

Num processo harmônico, a Comunicação Pública da Ciência busca introduzir inovações com a intenção de tornar as conquistas da ciência e tecnologia compreensíveis ao público, e também de mostrar à sociedade a relevância do trabalho dos cientistas.

A investigação realizada não analisa a divulgação científica acadêmica (quanto às publicações de artigos científicos, apresentações em Congressos, entre outros), pois o objetivo foi abordar a divulgação científica que leva o conhecimento científico aeroespacial produzido no Brasil para o público, aproximando assim pesquisa e sociedade. Conforme defende Caldas (1998), “[...] é essencial que a opinião pública compreenda os processos e os mecanismos da produção da ciência”. Para isso, os relatos quanto à percepção e construção de um espaço voltado para a ciência aeroespacial exercem papel fundamental. É por meio desses relatos que a população é informada sobre o que se passa nos laboratórios de pesquisa de um centro de ciência e tecnologia aeroespacial brasileiro.

Assim, ao analisar os dados coletados, buscou-se investigar a função do Memorial Aeroespacial para a promoção da Comunicação Pública da Ciência.

A pesquisa foi motivada pela constatação da relevância do MAB e do interesse em estudar sua história e a problemática da Comunicação Pública da Ciência a partir da formação da pesquisadora como publicitária e de sua participação profissional naquela instituição. No período de cerca de 3 anos de atuação no MAB, como Chefe Adjunta, adquiriu conhecimento do assunto a ser pesquisado. Além disso, sua experiência profissional de 22 anos como Assessora de Comunicação Social do Departamento de Ciência e Tecnologia



Aeroespacial – DCTA contribuiu para sua percepção do contexto no qual o MAB atua e no qual foi criado. Contribuiu também para seu acesso à documentação institucional. Portanto, a escolha desse tema para estudo, a forma de conduzir a pesquisa e a opção por analisar conteúdos de Comunicação Pública da Ciência buscando a preservação das memórias aeroespaciais são fundamentadas no interesse e envolvimento prévio com questões com as quais tem afinidades ou que a afligem. Por outro lado, buscou distanciamento e imparcialidade no trato das questões estudadas e dos limites que a experiência e o envolvimento com o objeto de estudo implicam.

Embora sua razão seja estar a serviço do homem, somente a partir de meados do século XIX a Ciência consolidou-se como fator para o desenvolvimento político, econômico e tecnológico das sociedades. Na verdade, todo esse avanço não faria sentido se o cidadão, diretamente por ela afetado, não tivesse conhecimento dos impactos das descobertas científicas em prol de seu próprio desenvolvimento.

Disseminar esse conhecimento científico à sociedade é um desafio, e sua promoção se dá de diferentes formas. Além das escolas e de outros espaços formais de ensino, os museus de Ciências constituem-se como expressivas contribuições nesse sentido, especialmente para disseminar informações de campos científicos que não tenham explícitos seus impactos diretos na vida dos cidadãos, como é o caso da tecnologia aeroespacial.

O Memorial Aeroespacial Brasileiro (MAB) foi criado para apresentar projetos relevantes da ciência aeroespacial a um público leigo e variado, por meio de réplicas, simuladores e outros tipos de documentos. Assim, questiona-se: Durante esse período e da forma como está estruturado, o MAB tem prestado sua contribuição à comunicação social do conhecimento gerado pelos cientistas aeroespaciais? Afinal, qual tem sido o seu papel na divulgação da ciência aeroespacial junto à sociedade brasileira?

### **O Memorial Aeroespacial Brasileiro (MAB)**

Buscou-se conhecer e compreender as formas de divulgação da ciência aeroespacial para o cidadão comum desenvolvidas pelo Memorial Aeroespacial Brasileiro (MAB), localizado em São José dos Campos, SP.

Criado em 2004, em um complexo de 10 mil metros quadrados, com o objetivo de propagar os resultados dos estudos das pesquisas aeroespaciais, de importância estratégica para o país, e também de despertar novas vocações para a ciência e tecnologia, em especial para a engenharia aeronáutica, o MAB é considerado uma das mais importantes referências sobre o tema na América Latina, sendo o espaço de preservação de memória mais completo nessa área, no Brasil. O MAB reúne um acervo de mais de cem peças históricas, maquetes e aeronaves de fabricação nacional e foguetes do Programa Espacial Brasileiro, com modelos dos aviões Bandeirantes, AMX, Brasília, CBA, Tucano, e a maquete do avião Convertiplano. Também estão expostas aeronaves experimentais e projetos de relevância, como o Beija-Flor, o primeiro helicóptero de rotor rígido para duas pessoas, projetado e construído no Brasil. Em 2004, o MAB recebeu 53.944 visitantes, sendo 45.284 visitas avulsas e 8.660 visitas agendadas. Já em 2017 recebeu 15.737 visitantes, sendo 9.088 visitas agendadas, 6.360 visitas avulsas, e 289 visitas oficiais (Fonte: Relatório de Visitas do MAB – 2015/2016/2017/2018 – ver Apêndice IX).

Quatro membros do MAB foram selecionados como sujeitos da pesquisa. O critério dessa seleção foi o fato de terem em suas metas todo o processo de criação do Memorial, com a importante missão de apresentar a história do desenvolvimento científico e tecnológico desenvolvido pelo Centro Técnico Aeroespacial – CTA, hoje denominado DCTA – Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial, nos campos do ensino, pesquisa e desenvolvimento aeroespacial.

O MAB está localizado ao lado do aeroporto de São José dos Campos, município do estado de São Paulo que é sede da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, localizado a 94 km a leste da capital do estado. Ocupa uma área de 1100 km<sup>2</sup>, da qual 353,9 km<sup>2</sup> estão em perímetro urbano. Em 2018, sua população foi estimada pelo IBGE em cerca de 700 mil habitantes, sendo o sexto município mais populoso de São Paulo (São Paulo, Guarulhos, Campinas, São Bernardo do Campo, Santo André, São José dos Campos), o 26º de todo o país e o segundo mais populoso do interior do Brasil, ficando atrás apenas de Campinas.

São José dos Campos descobre sua vocação para a área da tecnologia na segunda metade do século XX, com o desenvolvimento da indústria. O

município é sede de importantes empresas e de relevantes centros de ensino e pesquisas, entre eles o DCTA e seus institutos: o IEAv, o IAE, o IFI, o ITA. O processo de industrialização do município teve impulso a partir da instalação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e do Centro Técnico Aeroespacial (CTA), em 1950.

Atualmente, a equipe de trabalho do Memorial Aeroespacial Brasileiro é composta por quatro profissionais, com as seguintes funções: a) Chefe - um Capitão, oficial da especialidade de música, que assumiu as funções em junho de 2018; b) Encarregado de Manutenção - um Suboficial do quadro de graduados, da especialidade de música, que assumiu as funções em março de 2018; c) Encarregado pela Manutenção Geral e Coordenação das atividades do MAB – um Suboficial do quadro de suprimento, que assumiu as funções em abril de 2019; d) Monitor e Encarregado do Setor de História - um Sargento do quadro especial, da especialidade de administração, que assumiu as funções em fevereiro de 2009.

O Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial – DCTA é considerado um dos mais importantes centros de ensino, pesquisa e desenvolvimento aeroespacial da América Latina e do mundo, e é um órgão do Comando da Aeronáutica que responde pela consecução dos objetivos da política aeroespacial nacional para os setores da ciência, tecnologia e indústria e que contribui para a formação e condução da Política Nacional de Desenvolvimento das Atividades Espaciais.

Com sede em São José dos Campos–SP, é formado por um conjunto de organizações militares que cuidam de projetos e atividades nas áreas de ensino, pesquisa e desenvolvimento. O DCTA e seus institutos subordinados compõem o complexo científico-tecnológico aeroespacial.

Considerado um dos elementos (institutos) essenciais no desenvolvimento do complexo, o DCTA conta, na área de ensino, com o Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA, criado em 1950, para formar mão-de-obra especializada. O ITA, escola de engenharia de excelência, forma profissionais altamente capacitados nos níveis de graduação e de pós-graduação e promove, por meio de educação, ensino, pesquisa e extensão, o progresso da ciência e da tecnologia no campo aeroespacial. A excelência do ITA é comprovada no

resultado obtido no Índice Geral de Cursos – IGC, mantendo-se por anos dentre as melhores instituições avaliadas.

Na pesquisa e desenvolvimento, o DCTA conta com o Instituto de Aeronáutica e Espaço – IAE. O instituto surgiu da fusão, em 1991, do Instituto de Pesquisas e Desenvolvimento (IPD) e do Instituto de Atividades Espaciais (IAE), com a missão de realizar pesquisas e desenvolvimento na área aeroespacial. O Instituto de Aeronáutica e Espaço participa ativamente do Programa Espacial Brasileiro, cabendo-lhe o desenvolvimento do Veículo Lançador de Satélites (VLS), do Veículo Lançador de Microsatélite (VLM) e de Veículos de Sondagem. Também desenvolve e testa itens de defesa para a Força Aérea Brasileira.

No Instituto de Estudos Avançados – IEAv desenvolvem-se pesquisas em diversas áreas das ciências puras e aplicadas, na fronteira do conhecimento. O IEAv desenvolve tecnologias experimentais e projetos nas áreas de propelentes líquidos e tecnologia da combustão supersônica, enriquecimento de urânio, entre outros.

O Instituto de Fomento e Coordenação Industrial – IFI até março de 2006 era responsável, no Brasil, pela certificação de aeronaves de uso civil, por meio da antiga Divisão de Certificação de Aviação Civil. Com o advento da Agência Nacional de Aviação Civil – ANAC, essas atribuições foram transferidas para a agência reguladora ANAC. Atuando em programas de apoio e de infraestrutura industrial, para melhoria da qualidade e da capacitação da indústria nacional, a missão do IFI é colaborar na garantia do desempenho, da segurança e da disponibilidade de produtos e sistemas aeroespaciais de interesse do Comando da Aeronáutica. O Instituto presta serviços nas áreas de certificação, propriedade intelectual, transferência de tecnologia e coordenação industrial. É reconhecido pelo International Accreditation Forum (IAF) como organismo de certificação de sistemas de gestão da qualidade e como organismo de certificação de sistemas de gestão da qualidade aeroespacial.

Para executar as atividades de ensaios em voo, formando pessoal especializado nessa área e no recebimento de aeronaves, o CTA (hoje conhecido por DCTA), criou em 1986 o primeiro curso de ensaios em voo no Brasil, hoje denominado Instituto de Pesquisas e Ensaios em Voo – IPEV, que também coordena o quadro de tripulantes na capacitação e execução das

missões de apoio administrativo, com as seguintes finalidades: execução das atividades de Ensaios em Voo, formação de pessoal especializado em Ensaios em Voo e recebimento de aeronaves.

O CLA – Centro de Lançamento de Alcântara, localizado no Maranhão, foi projetado para exercer as atividades operacionais necessárias ao cumprimento das missões de lançamento e rastreamento de engenhos aeroespaciais e de coleta e processamento de dados de suas cargas úteis, e para executar testes e experimentos científicos relacionados à Política Nacional de Desenvolvimento Aeroespacial.

O CLBI – Centro de Lançamento da Barreira do Inferno, instalado em Natal – RN, tem como missão executar e prestar apoio às atividades de lançamento e rastreamento de engenhos aeroespaciais e de coleta e processamento de dados de suas cargas úteis, testando, também, outros experimentos de interesse da Aeronáutica.

No CLA e no CLBI as atividades exercidas decorrem de projetos e programas previamente aprovados em diretrizes governamentais.

Para registrar a história das atividades, pesquisas e projetos implantados em benefício da Nação Brasileira, o CTA criou, no *campus* do Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial, conhecido anteriormente como Campus do Comando-Geral, o Memorial Aeroespacial Brasileiro – MAB, objeto da pesquisa aqui relatada.

O Memorial Aeroespacial Brasileiro – MAB, com sede no DCTA, Av. Brigadeiro Faria Lima, 1999, São José dos Campos - SP, surgiu da visão pioneira do Diretor Geral do CTA na época, período de 14/08/2001 a 20/02/2004, Major-Brigadeiro do Ar Tiago da Silva Ribeiro. Formado na Escola de Aeronáutica – Comando da Aeronáutica – Oficial Aviador e Engenheiro Mecânico pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica e Mestre em Sistemas pela Naval Postgraduate School – Califórnia – USA, vislumbrou o MAB como o Memorial Pioneiro da Tecnologia Aeroespacial brasileira. Por estar envolvido com a instituição no período 1970 - 2004, seu conhecimento foi fundamental no papel de idealização e planejamento, além da construção e da implantação do Memorial como instrumento de divulgação das pesquisas e desenvolvimentos aeroespaciais para a sociedade, dando ciência do trabalho de inúmeros pesquisadores e professores que dedicaram suas vidas para o desenvolvimento aeroespacial

brasileiro. Inaugurado em fevereiro de 2004, o local possibilita aos visitantes o conhecimento dos resultados das principais pesquisas conduzidas pelo CTA, hoje DCTA, nas áreas aeronáutica, espacial e de defesa, que lhe renderam o reconhecimento da comunidade científica internacional, em mais de meio século de história.

O MAB é considerado um centro de preservação das Memórias Aeroespaciais Brasileiras. O horário de funcionamento é: de terça a quinta-feira, das 8h às 12h e das 13h30 às 17h; às sextas-feiras, das 8h às 17h; aos sábados, domingos e feriados, das 9h às 17h (exceto Natal, Ano Novo, Carnaval e Semana Santa). Às segundas-feiras o MAB não abre para visitação.

No Memorial Aeroespacial Brasileiro são esperados estudantes, pesquisadores, turistas das diversas áreas afins e a comunidade em geral.

A comunicação tem hoje importância fundamental nas organizações e instituições públicas, e suas boas práticas são decisivas, na promoção da ciência.

O momento político do início da década de 2000 no Brasil era oportuno para que o próprio Ministério da Ciência e Tecnologia implantasse políticas públicas mais abrangentes e voltadas para a popularização da Ciência, Tecnologia e Inovação. A IV Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia – CNCTI, em 2010, recomendou o estabelecimento e aplicação do Programa Nacional de Popularização e Apropriação Social da Ciência, Tecnologia e Inovação durante o período 2011-2022. O objetivo desse Programa é contribuir para a melhoria da divulgação científica e da educação, com participação da comunidade científica, de governos, empresas e sociedade civil. Ações nessa linha contribuem para ressaltar a importância da ciência e tecnologia no mundo moderno, para despertar o conhecimento científico tecnológico e para estimular a capacidade criativa e interdisciplinar. Além disso, essas ações propiciam maior compreensão por parte do público leigo sobre a funcionalidade dos projetos científico-tecnológico-aeroespaciais, promovendo maior participação popular nas questões de ciência e tecnologia e aumentando a autoestima dos brasileiros no domínio da ciência e tecnologia aeroespacial.

## **Percurso metodológico**

O Estudo de Caso é um método eficiente para investigar fenômenos a serem estudados de modo amplo e complexo que não podem ser investigados fora do contexto onde ocorrem naturalmente. É um estudo empírico que busca determinar ou testar uma teoria, e tem como uma de suas fontes de informações mais importantes a entrevista. Assim, nesta pesquisa procede-se a um profundo e exaustivo estudo sobre o papel do Museu Aeroespacial Brasileiro para a Comunicação Pública da Ciência, de maneira a permitir amplo e detalhado conhecimento sobre ele.

Yin (2001, p. 23) afirma que "[...] um estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas".

Por meio da técnica metodológica do Estudo de Caso, estudaram-se as características do Memorial Aeroespacial Brasileiro e a sua função para a promoção da Comunicação Pública da Ciência.

Para Gil (1995), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada. Busca-se o que é comum, permanecendo, entretanto, com abertura para percepção da individualidade e dos significados múltiplos.

Desse modo, no que se refere à pesquisa realizada, o objetivo foi estudar a composição, os propósitos dos idealizadores do museu e o modo como ele se constituiu como um meio de divulgação pública da ciência. O estudo foi desenvolvido a partir da análise das atividades que o museu realiza, dos procedimentos e das interações cotidianas com o público que o visita.

Considerando-se que esta é uma pesquisa baseada em Estudo de Caso, como entrevistados foram selecionados profissionais que participaram diretamente da concepção e do desenvolvimento do MAB e das exposições que compõem o espaço expositivo do museu. Esses profissionais ocuparam diferentes cargos na instituição, desde a época da criação do museu, em 2004.

Além desse critério, que foi o principal para definição da amostra, outro critério foi o da função exercida pelo participante a ser entrevistado; assim, foram realizadas entrevistas com um profissional de cada função.

Desse modo, a amostra foi não-probabilística. Tendo em vista o aspecto qualitativo do estudo, foi composta por quatro participantes:

- o idealizador e responsável pela criação do MAB;
- a profissional de comunicação, jornalista de formação, responsável pela composição do acervo e pela expografia;
- o técnico em comunicação social responsável pela programação visual do espaço, que englobou a iluminação, os painéis, os *banners*, os panfletos e outros materiais impressos de divulgação; e
- o engenheiro responsável pela obra do Memorial Aeroespacial.

Na investigação, utilizaram-se como instrumentos roteiros de entrevistas semiestruturadas que, conforme explicam Lakatos e Marconi (2003), apresentam, dentre suas vantagens, possibilidade de aplicação em qualquer segmento da população, flexibilidade e, principalmente, garantia de maior desenvoltura e compreensão do entrevistado.

As entrevistas semiestruturadas partem de um esquema básico, mas não rígido, com base em um roteiro formado por tópicos, organizados de forma lógica e respeitando o encadeamento dos temas (Ludke, André, 1986, *apud* MARANDINO, 2001).

Para cada um dos entrevistados elaborou-se um roteiro básico com seis grupos de questões: 1. Sobre o perfil e a história do entrevistado, 2. Sobre a exposição, 3. Motivação, 4. Desenvolvimento, 5. Descrição, e 6. Reflexões, perguntas abertas (conforme Apêndices I, II, III e IV). É importante esclarecer que, como cada sujeito entrevistado tem ou teve uma função/cargo específico no MAB, algumas questões tiveram diferenças entre si.

Todas as questões presentes nos instrumentos (conforme Apêndices I, II, III e IV) foram criadas com o propósito de atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos da pesquisa.

A entrevista com cada um desses profissionais teve como principal objetivo compreender e registrar a motivação e as escolhas para se criar o primeiro memorial aeroespacial do Brasil. No entendimento desses profissionais, é importante descrever o papel do Memorial Aeroespacial Brasileiro e a sua função na promoção da Comunicação Pública da Ciência, assim como é importante apontar os objetivos comunicacionais adotados durante todo o processo de elaboração do museu.



As entrevistas semiestruturadas partiram de um esquema básico, mas não rígido, com base em um roteiro formado por tópicos organizados de forma lógica e respeitando o encadeamento dos temas (Ludke, André, 1986, *apud* MARANDINO, 2001). Procedeu-se ao cruzamento das respostas dos sujeitos com a observação e a análise documental.

A investigação também englobou a análise documental e das peças e documentos do museu. Essa análise foi complementada com os dados levantados por meio da documentação do museu, tais como livro de visitantes e livro de ouro (visitas ilustres). Buscou-se compreender as práticas de divulgação científica da pesquisa aeroespacial ao público leigo – razão maior dos estudos sobre Comunicação Pública da Ciência.

De um universo de 100 objetos expostos no museu, foi composta uma amostra com os projetos mais relevantes, com base nas indicações dos entrevistados.

Os objetos selecionados foram organizados a partir dos cinco temas expográficos a partir dos quais está organizada a exposição permanente do museu: Ensino, Aeronáutica, Bélico, Espacial e Pesquisas afins.

No Tema Ensino há painéis que contam a história do Instituto de Tecnologia Aeroespacial-ITA. O Tema Aeronáutico envolve as primeiras e as principais pesquisas do DCTA, incluindo o motor a álcool. O Tema Bélico aborda itens pesquisados e desenvolvidos pelo Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial juntamente com as empresas, representando a indústria bélica brasileira. O Tema Espacial envolve maquetes como os foguetes Sonda e o VLS-1 (Veículo Lançador de Satélite), projeto relevante, na época. Já as Pesquisas Afins são pesquisas associadas, pesquisas de ponta realizadas pelos institutos do DCTA, como o protótipo de uma urna eletrônica, para uso em eleições.

Além dos espaços citados anteriormente, o museu conta com o espaço denominado “Ilha Russa”, onde se encontram a réplica do Sputnik e da célula do motor-foguete da Soyuz, nave espacial soviética semelhante à que transportou o astronauta brasileiro Tenente-Coronel Aviador Marcos César Pontes (doação ao Brasil pelo governo da Rússia).

No espaço expositivo do MAB foi reservado um lugar dedicado ao Tenente-brigadeiro-do-ar Paulo Victor da Silva, precursor da Indústria Aeronáutica Brasileira: “Do sonho que nasceu com o primeiro projeto IPD-6504

BANDEIRANTE ao EMB-120 BRASILIA”. Na expografia observa-se que há um enaltecimento da figura do Tenente-brigadeiro-do-ar, enfatizando que ele teve percalços e vitórias, ao longo de 15 anos de contínuo esforço para assegurar o desenvolvimento da Indústria Aeronáutica no Brasil.

O Memorial reserva também uma sala em homenagem ao Marechal-do-Ar Casimiro Montenegro Filho, Patrono da Engenharia da Aeronáutica Brasileira e Fundador do CTA/ITA. Ele é indicado na expografia como “pioneiro e visionário”, pois teria definido a tríade ensino-pesquisa-indústria como estratégia de desenvolvimento e educação para formação e preparação de técnicos de alto nível no País.

Na área de exposição externa foi possível pesquisar as aeronaves de fabricação nacional e foguetes do Programa Espacial Brasileiro, incluindo uma réplica em escala natural do Veículo Lançador de Satélites.

A análise dos objetos expostos visou buscar compreender de modo mais aprofundado as motivações e intenções da concretização do memorial como instrumento de Comunicação Pública da Ciência. Os documentos investigados fazem parte do Plano Museológico do MAB.

Para melhor compreensão desse cenário, foi realizada uma pesquisa de campo exploratória, com aplicação de uma combinação de técnicas metodológicas oriundas da metodologia qualitativa de análise de documentos.

O estudo tem como referencial os conceitos relativos à informação sob o foco da Comunicação Pública da Ciência, considerando aspectos da socialização do conhecimento das tecnologias aeroespaciais como parte integrante do processo de percepção pública da ciência e construção do conhecimento.

Para Ribeiro (2008, p. 141), a entrevista é considerada como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

A análise dos dados coletados permitiu identificar em quais espaços ocorrem as trocas informacionais, as relações que se estabelecem ao longo do

processo e a importância do Memorial na Comunicação Pública da Ciência, além de levantar o público-alvo e a quantidade de visitas ao ano.

### **O MAB como promotor da Comunicação Pública da Ciência**

A Comunicação Pública da Ciência bem estruturada e estrategicamente elaborada é de extrema importância na promoção da ciência. Como processo comunicativo, a Comunicação Pública da Ciência tem o objetivo de informar, para colaborar com a construção da cidadania.

Com a criação do MAB, pode-se afirmar que se criou um espaço de identidade que relacionou o Brasil à dimensão aeroespacial.

Há uma expectativa social, dentro do próprio campo científico, de que a ciência seja um fator de transformação para melhorar a qualidade de vida. Há também a convicção de que é preciso levar ao público o conhecimento científico aeroespacial e traçar um panorama do setor com as implicações sociais que as descobertas dessa natureza podem trazer.

Os museus são tão importantes quanto as escolas, como fator de transformação. Quando se trata de aprendizagem de assuntos relacionados à ciência e tecnologia aeroespacial, os museus desempenham esse papel de maneira mais eficiente.

Segundo Lima (2012), o museu salienta a construção do conhecimento histórico e a transmissão da herança cultural às futuras gerações. Desse modo, além de ser um lugar de preservação da memória e promotor da Comunicação Pública da Ciência, o próprio museu (seus espaços expositivos de salvaguarda da memória) tem sua história, que é paralela à história por ele preservada e comunicada.

Propiciar cultura científica que traga aos cidadãos capacidade de discursarem sobre ciência aeroespacial, com noções básicas sobre os processos e as implicações da ciência aeroespacial no desenvolvimento do País, é um grande desafio e uma atitude de responsabilidade social:

A preocupação nossa era fazer uma mostra na área de ensino, aeronáutica, bélico e espacial, essa era a ideia que são as bases dos institutos, ITA, IEAV, IAE, e fazer uma mostra do que cada um fazia.[...] a finalidade do Memorial é disponibilizar para o público em geral as áreas de pesquisas e trabalhos realizados para o desenvolvimento aeroespacial, por meio de protótipos e produtos concebidos no CTA e

construídos pela indústria nacional, principalmente no campo aeronáutico, bélico e espacial (Idealizador do MAB).

Habermas (1984) considera a esfera pública como espaço no qual ocorre disposição de questões de interesse público. Esses interesses são expressos a partir de uma argumentação. Essa prática indica que o poder comunicativo que provém da esfera pública produz uma relação de poder.

Segundo o idealizador, “A ideia da criação do Memorial surgiu em 2003 para disseminar para o público em geral os desenvolvimentos realizados pelo CTA, pois somente visitas oficiais tinham acesso ao acervo hoje disponibilizado para o público” (Idealizador do Museu).

Assim, as novas práticas sociais e seu caráter científico, pedagógico e comunicacional tornam o Memorial Aeroespacial Brasileiro (MAB) essencialmente público, a serviço da instrução. Após longo período de espaço privado, pregando o sigilo da ciência aeroespacial, o MAB inova o cenário, consolida o modelo de museu científico aeroespacial, apoiado na concepção baconiana que defende que a observação direta é a única fonte de conhecimento (Spary, 1997).

Segundo Caldas (1998), os modelos que relacionam ciência e sociedade, partindo de abordagens distintas, são estratégias de comunicação pública para levar a ciência aos cidadãos em geral.

Concluídas as etapas de criação, em 2004, o MAB busca cumprir sua missão, sua proposta, e desempenhar seu papel junto à comunidade, fato que justifica sua existência, com base nos três pilares citados pelo idealizador do MAB: “A motivação é a essência da missão do CTA, que é atuar na área de Ensino, Pesquisa e Desenvolvimento, o tripé concebido desde a criação dessa instituição na década de 1940”. Desse modo, percebe-se que há uma relação entre a missão descrita pelo Marechal do Ar Casemiro Montenegro Filho ao criar o CTA e a missão que motivou a criação do MAB. Essa relação, inclusive, está exposta na entrada desse espaço de memória, fazendo-se presente também no próprio espaço expositivo, reforçando e dando visibilidade a essa missão.

Assim, o MAB buscou, já durante suas etapas de desenvolvimento e conclusão dos projetos, abordar histórias e experiências científicas para o público leigo. Sua disponibilidade ao público leigo torna a cultura aeroespacial um domínio do legado do passado aeroespacial e estabelece vínculos com o

processo de construção da identidade nacional aeroespacial. Assim o fato de se democratizar o conhecimento científico e situar o público leigo nos processos que envolvem ciência é um dos maiores objetivos da Comunicação Pública da Ciência.

### **Considerações finais**

Observando o fato de ser uma análise parcial de resultados, a etapa preliminar da pesquisa evidenciou o papel do Memorial Aeroespacial Brasileiro na Promoção da Comunicação Pública da Ciência Aeroespacial no Brasil.

A Comunicação Pública da Ciência Aeroespacial trabalhada no Memorial proporciona a oportunidade de contextualização das temáticas aéreo/espaco/defesa/ ensino (aeronáutica, mecânica aeronáutica, aeroespacial) e o desenvolvimento de atividades de reflexão e busca de informação acerca do passado aeroespacial, pelo público interessado ou curioso por conhecimento de temáticas específicas nas produções de narrativas de memória e histórias, na iniciação à Pesquisa Aeroespacial.

Ao longo da coleta de dados, a pesquisa obteve resultados expressivos, o que possibilita afirmar que houve, no âmbito da instituição estudada, preocupação de todos os membros envolvidos no processo de idealização, preparação e construção do Memorial, em comunicar-se com o público externo. O desenvolvimento da criatividade, da motivação e da expressão oral e escrita (habilidade de relacionar-se positivamente) demandava trabalho e planejamento, com preocupações de como torná-lo real e significativo para o público que o procurava, estabelecendo relações entre passado e presente, mobilizando intelectualmente o público leigo para o aprendizado das ciências e tecnologias aeroespaciais, e integrando pesquisa com ensino e aprendizado, por meio da Comunicação Pública da Ciência.

Houve a compreensão de que a Comunicação Pública da Ciência atua como elo de interação e transmissão do conhecimento científico aeroespacial para o entendimento do público, viabilizando a participação, a consciência, a cidadania e o diálogo: “[...] o compromisso do diálogo em suas diferentes formas e de considerar a perspectiva do outro na busca de consensos possíveis e de avançar na consolidação da democracia” (DUARTE e VERAS, 2006, p. 5).

Portanto, em museus de ciência considera-se essencial o aperfeiçoamento teórico e prático da formação dos profissionais mediadores. Pautado nos interesses do público, o mediador é compreendido como promotor do diálogo. Sendo assim, há necessidade de conhecimento abrangente e de domínio disciplinar que permitam ao mediador lidar com as diversificadas interpretações do público, relacionando e aproximando a ciência à sua motivação e realidade. Entende-se que a mediação é influenciada por diversos fatores, por isso é complexa e demanda tempo e investimento para capacitar o profissional. A formação de mediador em museus de ciência é considerada fundamental para que ocorra o entendimento de suas especificidades.

Os dados coletados revelaram que o MAB constitui um exemplo pioneiro de construção de uma política de Comunicação Pública Aeroespacial em nosso país, a partir de 2004, até 2018, período pesquisado, salvaguardando e protegendo legalmente os bens culturais claramente vinculados à história e à memória social de caráter local, nacional e internacional.

Num campo complexo como o aeroespacial, rico de detalhes técnicos, a política sempre teve vínculo com a história, e o papel dos museus, no âmbito de políticas públicas, é de fundamental importância para a valorização da cultura aeroespacial, como dispositivo de aprimoramento dos processos democráticos.

Sendo assim, houve compreensão de que museus de ciência devem estar a serviço da sociedade, comprometidos com a gestão democrática e participativa. No caso do MAB, a pesquisa evidenciou que o Memorial nasceu da preocupação e da necessidade de tornar as pesquisas pioneiras na área aeroespacial mais conhecidas de seus públicos, visto que, tradicionalmente, política e militarmente o contato era somente interno. A política até então, antes da criação do Memorial Aeroespacial Brasileiro, refletia uma postura emergida e pregava o sigilo; posteriormente, assumiram-se novos ares políticos, com a construção do Memorial.

Na análise dos dados constata-se a finalidade do espaço MAB: fazer Comunicação Pública da Ciência, expandir, modernizar-se, sobretudo informar ao público (leigo, técnico, estrangeiro e científico) os estudos acerca das atividades do DCTA no campo aeroespacial. Constitui finalidade também disponibilizar no MAB, da forma mais didática possível, conteúdo para estudo,

promovendo a iniciação à pesquisa e incitando experiências relacionadas com o aprendizado aeroespacial e pesquisas afins.

Assim, as entrevistas revelaram que, na construção do MAB, procurou-se privilegiar dimensões concomitantes, por exemplo, a apresentação do acervo, expondo estudos e temáticas do Programa Espacial Brasileiro com objetivo de iniciação e contextualização. Esperava-se o desenvolvimento do espaço concomitantemente com o desenvolvimento da percepção de que todo cidadão pudesse produzir relações com a história aeroespacial brasileira contada no Memorial. Isso se tornou possível pela oportunidade criada e idealizada pelo Major-Brigadeiro-do-Ar Tiago da Silva Ribeiro, criador do Memorial Aeroespacial Brasileiro – MAB, juntamente com gestores comprometidos com a missão de gerar Comunicação Pública da Ciência Aeroespacial para o público leigo.

O Memorial Aeroespacial Brasileiro propôs reflexão sobre o importante papel das exposições no processo de extroversão do conhecimento e democratização do acesso à informação pioneira da pesquisa aeroespacial brasileira.

As propostas expográficas das exposições de longa duração do memorial aeroespacial têm contribuído para a apresentação da temática museológica. As exposições museológicas tornam-se meios de comunicação indispensáveis na relação do MAB com a sociedade, de maneira que suas configurações expositivas impactam na compreensão do que é cognoscível pelo público. Sendo assim, o MAB tem-se consolidado como meio de comunicação de massa desde sua criação. Nesse contexto, o estudo da expografia do MAB constitui um elemento de Comunicação Pública da Ciência, pois possibilita a consecução de seus objetivos.

A construção do Memorial Aeroespacial Brasileiro permitiu a criação de novos grupos, com objetivo de descobrir, discutir, ensinar, difundir e aplicar os conhecimentos.

A criação do MAB gerou novos dispositivos de comunicação, no campo da socialização do conhecimento, servindo-lhe de garantia e também possibilitando sua expansão.

Sendo assim, museus e instituições voltados à popularização do saber devem considerar o caráter histórico da construção do saber, buscando

aproximar o público da ciência, pois “sem comunicação não há Ciência” – axioma integrado à atividade científica.

O MAB, que compõe a história aeronáutica e espacial brasileira, é considerado um centro de educação e divulgação das pesquisas na área aeronáutica, espacial e afins, fomentando o interesse das pessoas pelo assunto e despertando o sentimento de pertença. É uma iniciativa que estimula o ensino de ciência e a observação crítica, com reflexos no cotidiano social do público leigo que apresenta carências de natureza socioeconômica.

## Referências

BOGDAN, R., BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciência da Educação. Porto: Ed. Porto, 1994. Disponível em: [https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_em\\_educacao](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao). Acessado em: 01/06/2020

CALDAS, G. “Política de C&T, mídia e sociedade.” *In: Comunicação e Sociedade*, n.30, p.185-207. São Bernardo do Campo, SP: UESP, 1998.

DEMO, P. *Pesquisa e Informação Qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DUARTE, Jorge. *Comunicação Pública: Estado, Mercado, Sociedade e Interesse Público*. São Paulo: Atlas, 2009.

DUARTE, Jorge; VERAS, Luciara Veras (Org). *Glossário de Comunicação Pública*. Brasília: Casa das Musas, 2006.

DUARTE, R. “Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.” *In: Caderno de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, março/2002.

DUARTE, T. “A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica).” *In: Cies e-workingpaper*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2009. Disponível em: [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIESWP60\\_Duarte\\_003.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIESWP60_Duarte_003.pdf). Acessado em: 26/05/2018.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 4.ed São Paulo: Atlas S.A, 1995.

LAKATOS & MARCONI, *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5.ed, São Paulo: Atlas S.A, 2003.

LEFF, E. *Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes*. Rio de Janeiro: Garamound, 2004. (Coleção Ideias Sustentáveis).



LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*, São José dos Campos-SP-Brasil, v.20, n.35, jul.2014.

MARTINS, H. H. T. S. “Metodologia Qualitativa de Pesquisa.” In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.2, 2013.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais). Resenha.

PEROVANO, D. G. *Manual de Metodologia Científica Para a Segurança Pública e Defesa Social*. Curitiba: Juruá, 2014.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: *Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

SOUSA, C. M. Relativizando ciência e comunicação. In: **LQES News**, 2003. Disponível em: [http://lqes.iqm.unicamp.br/canal\\_cientifico/pontos\\_vista/pontos\\_vista\\_artigos\\_opinio36-1.html](http://lqes.iqm.unicamp.br/canal_cientifico/pontos_vista/pontos_vista_artigos_opinio36-1.html). Acessado em: 09/06/2020

SOUSA, C. M.; MARQUES, N. P.; SILVEIRA, T. S. *A comunicação Pública da Ciência*. 1.ed. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

SPARY, E. “Le spectacle de lanature: contrôledupublic et visionrepublicainedansleMuséumjacobin”. In: BLANCKAERT, C. *et al.* (coord). *Le Muséum au premier siècle de son histoire*. Paris: Éditions du Muséum National d’Histoire Naturelle, p. 457-479, 1997.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Roberto K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi, 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## 12 SAÚDE E TRABALHO EM INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS

Daniela Façanha da Silva Oliveira  
Maria Angela Boccara de Paula

### Introdução

Nas últimas décadas, muitos ambientes de trabalho, devido a diversas mudanças na sua reestruturação, vêm contribuindo para que as pessoas adoçam e fiquem incapacitadas para o trabalho.

Com a globalização, diversos setores econômicos sofreram várias modificações organizacionais, decorrentes da reestruturação produtiva. O setor financeiro ocupou a principal posição diante da incorporação de novas tecnologias e inovações organizacionais, levando a ajustes de grandes proporções, com redução de funcionários e aumento do trabalho e cobranças para atingir metas de produtos e serviços. O referido processo ocorreu porque o setor está em um contexto de acirramento da concorrência entre bancos nacionais e internacionais, o que provoca mudanças institucionais (SILVA; NAVARRO, 2012). Esse autor ressalta que a base das novas exigências e qualificações requeridas no setor se fundamenta nas modernas formas de organização do trabalho com apoio tecnológico e fenômenos sociais característicos: o desemprego, a precarização do trabalho e a intensificação do ritmo estrutural. Os profissionais do setor passaram por momentos de redefinição em seus 'traços constitutivos'; transformaram-se em "vendedores" capacitados para atender integralmente os clientes muitas vezes de forma individualizada, para cumprir metas a eles impostas. (PETARLI; GLENDA 2015).

Diante desse cenário, aumentaram os adoecimentos relacionados ao trabalho. Isto é, tanto o processo de automação quanto as redefinições de perfil no modo de trabalhar bancário são responsáveis pelo processo de adoecimento dos seus trabalhadores (GRAVINA, 2006).

Dados obtidos pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) revelaram que, de 2009 a 2017, a quantidade de trabalhadores de bancos afastados por doenças físicas e psíquicas cresceu 61,5%. O INSS ainda ressaltou que o número absoluto de trabalhadores adoecidos pode ser ainda maior, devido à subnotificação (BRASIL;2019).

Considerando que saúde é a interação dos indivíduos com seu entorno social – ou seja, trata-se de um processo biopsicossocial que envolve as condições físicas, sociais e psicológicas das pessoas –, fica claro que os locais de trabalho se tornam importantes para que os trabalhadores tenham incentivos para boa saúde física, mental, social e espiritual (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2002).

Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é apresentar contribuições teóricas relacionadas à saúde e qualidade de vida dos trabalhadores e correlacioná-las com a atuação das instituições financeiras.

### **Saúde e trabalho: Conceito de saúde**

Saúde envolve o contexto da vida do indivíduo; está relacionada aos aspectos físico, mental, social e espiritual, ou seja, o indivíduo em sua totalidade. Quando se fala em saúde, muitos pensam em assistência médica, serviços ambulatoriais, hospitalares e medicamentos. Mas esse é apenas um item do campo da saúde, e não necessariamente o mais importante. Assim, conceituá-la é um processo difícil, uma vez que tem interação com diversas áreas do viver e sofre influência de aspectos físicos, mentais, sociais, econômicos e ambientais (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2002). De forma ampliada, envolve modos de ser e produzir ou recriar a vida em sua singularidade e multidimensionalidade. Trata-se, pois, de um processo biopsicossocial e espiritual em que se destacam os seguintes aspectos (MEDEIROS; BERNARDES, 2019):

- Habitação: condições dignas de moradia; uma moradia dita ruim, via de regra, é vista como uma determinante para saúde precária;
- Saneamento básico: implantação de sistemas de distribuição de água, esgoto e seu tratamento;
- Água potável: deve estar apropriada para o consumo, livre de bactérias e microrganismos;
- Alimentação: a alimentação de qualidade, rica em nutriente e acessível para o indivíduo, é um fator relevante para a saúde;
- Renda: um indivíduo com renda financeira suficiente para a sua sobrevivência é um dos fatores para a melhoria da saúde;

- Trabalho: em relação à saúde, por meio de investimentos que melhorem a qualidade de vida e a produtividade das pessoas;
- Educação: o conhecimento e informações educativas contribuem para a conduta de um indivíduo na sociedade;
- Psíquicos emocionais: ações relacionadas à esfera psicológica envolvem conhecimento, cuidado, prevenção e manutenção da saúde;
- Lazer: ações de incentivo às atividades de lazer que possam contribuir para melhoria da saúde física e emocional das pessoas;
- Físicos: ações de prevenção e cuidado de doenças físicas. Acesso a médicos, hospitais, medicamentos, entre outros;
- Espiritualidade: é a relação que se estabelece com o sentido que se dá à própria vida, favorecendo a busca e o sentido transcendente que não se repete.

Desta forma, a saúde de forma ampliada vai muito além de cuidar da doença física; é preciso entender o contexto de vida das pessoas, ou seja, sua família, seu histórico social e cultural. Portanto, o conceito de saúde engloba as Políticas Públicas, que deverão qualificar as práticas educativas e motivacionais, a fim de que estejam voltadas para a promoção, proteção e educação em saúde nos diferentes cenários sociais e ambientais.

### **Saúde no trabalho**

Tendo em vista que trabalho e saúde não estão desvinculados, a saúde do trabalhador tem grande destaque na atualidade. Para esclarecer melhor o tema, cabe fazer um pequeno resgate de como o trabalho e a atenção à saúde do trabalhador evoluiu através dos tempos.

O trabalho compõe a vida do homem, desde a sua criação, porém seus significados e conceitos foram mudando ao longo dos séculos. Na Grécia Antiga, o trabalho físico era desvalorizado, enquanto o trabalho intelectual era considerado nobre (WILPERT; QUINTANILLA, 1988).

Nos séculos XVIII e XIX criaram-se novas formas de relacionamento entre e empregador e empregado, o que demandava um novo tipo de trabalhador: o proletário, que permanece até os dias atuais. A indústria fortaleceu-se e muitas

empresas surgem, e os trabalhadores passaram a vender sua força de trabalho, caracterizada por jornadas de trabalho extenuantes em ambientes altamente desfavoráveis (MINAYO-GÓMEZ; THEDIM-COSTA, 2008).

A situação começou a se modificar com os intensos movimentos sociais que levaram políticos e legisladores a introduzirem medidas legais de controle das condições nos ambientes de trabalho. Iniciou-se em 1802 a regulamentação da idade mínima para o trabalho, a redução da jornada de trabalho, a contratação de médicos nas fábricas, e as medidas de melhoramento ambiental das fábricas (MENDES, 1980).

Nas últimas décadas do século XX, com o início da globalização, ocorreram muitas oscilações nos fluxos financeiros, comercial e tributário em todo o mundo. Com isso, houve expansão do sistema capitalista de produção nas esferas econômica, política, social e cultural. Nesse sentido, o mercado mundial necessitava criar estratégias para enfrentar as pressões deflacionárias e a competição global (SCHMIDT, 2003). Esse autor salienta que, com a modernização tecnológica, iniciaram-se mudanças no processo de trabalho por meio de ritmo de intenso, carga horária muito extensa, polivalência, metas de produtividade, precarização das relações de trabalho, entre outras.

Diante desse cenário não houve tempo suficiente para os trabalhadores se adaptarem às novas condições de trabalho, e as mudanças ocorridas resultaram em sérias consequências para sua vida e saúde, como a proliferação de doenças infectocontagiosas. Por outro lado, a periculosidade das máquinas era responsável por acidentes, mutilações e mortes (FISHER, 1984).

As medidas concernentes à manutenção e à recuperação da saúde do trabalhador objetivavam o retorno à linha de produção, pois a lógica capitalista prioriza a produtividade em detrimento da saúde do trabalhador. Assim, ele era descartado pela empresa, quando era percebida sua limitação física (SCHMIDT, 2003).

Na contemporaneidade, a forma de tratamento dispensada à saúde do trabalhador ainda não se diferencia muito dos primórdios do capitalismo; a presença do médico no interior das fábricas tem o intuito de trazer o trabalhador de volta à produtividade o mais rápido possível (HELOANI, 2003).

Assim, saúde no trabalho é um tema que deve ser discutido, não só como forma de divulgação das questões de saúde, mas também na perspectiva da

vigilância em saúde, buscando a promoção da saúde do trabalhador. A discussão sobre o tema é uma forma de conscientização das pessoas sobre a importância do trabalho na sua condição de saúde.

### **A questão saúde-trabalho no Brasil**

No Brasil, a saúde do trabalhador foi marcada por diversas lutas. Tendo em vista a relevância do assunto, cabe fazer um pequeno resgate de como a saúde do trabalhador evoluiu no decorrer dos anos.

Com a abolição da escravatura, no fim do século XIX, e a vinda dos imigrantes europeus no início do século XX, começa o processo de industrialização. O modelo de desenvolvimento industrial iniciado no Brasil não era diferente do modelo vivido na Inglaterra muitos anos antes: fábricas primitivas, sem condições mínimas de higiene, empregando mão de obra barata, mulheres e crianças sem condições de trabalho (MENDES, 1980).

Esse mesmo período foi marcado pelo crescimento e afirmação do movimento sindical no Brasil, e sucederam-se também as atualizações da Lei de Acidentes de Trabalho (FALEIROS, 1992). Esse autor ressalta que, com o grande crescimento industrial, na década de 50, e com o aumento dos acidentes de trabalho, surgiram as escolas de Medicina Preventiva, de influência americana, que fizeram incorporar a interdisciplinaridade ao modelo original de Medicina do Trabalho.

O governo brasileiro preocupava-se com os acidentes de trabalho, devido à repercussão econômica (graves prejuízos aos cofres públicos), e ao destaque dado na mídia: “Brasil campeão mundial de acidentes de trabalho”. Porém, pouca ou nenhuma atenção era conferida às ditas doenças de trabalho e aos cuidados com a saúde dos trabalhadores (BONCIANI, 2018).

Com o golpe militar de 1964, o país passou por um período de restrições das liberdades democráticas, o que fez com que se mantivesse a lógica do totalitarismo – o governo tentava disciplinar a questão trabalho, aplicando leis e reformas. A Previdência Social unificou os Institutos de categorias, não só para organizar a política de benefícios sociais, mas também para enfraquecer o movimento sindical (FRIAS JÚNIOR, 1999, p.39).

Diante dos altos índices de ocorrência de acidentes de trabalho, na década de 70, a alternativa para a sua redução, encontrada pelo regime militar,

foi à imposição legal às empresas de contratar profissionais especializados (médicos do trabalho, enfermeiros do trabalho, e técnicos de segurança), criando assim os Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho (SESMT) (BONCIANI, 2018).

Surge nesse período a Medicina do Trabalho. O médico do trabalho avaliava a capacidade física do trabalhador para poder ou não continuar trabalhando, devolvendo-o às fontes determinantes de seu mal-estar original. Se não produzissem, os trabalhadores eram descartados, por irem contra os interesses do processo produtivo; alegava-se que os trabalhadores eram os únicos culpados pelos danos por eles sofridos. (BALDISSERA; 2018).

A criação desses serviços já era recomendada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), desde 1959, mas no Brasil foram enfatizados nos anos 70; era o modelo técnico subordinado ao setor empresarial (BONCIANI, 2018).

Em dezembro de 1994, o Ministério da Saúde, com o objetivo de fomentar as ações de saúde do trabalhador em Estados e Municípios, apresentou a Norma Operacional de Saúde do Trabalhador (NAST), no Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse documento fica estabelecido o sistema de informações em saúde do trabalhador e vários outros aspectos relevantes (BRASIL, 2018).

Assim, no decorrer das décadas os trabalhadores brasileiros conseguiram diversas conquistas no campo da saúde, que ainda está sob o controle do capital, que muitas vezes oculta a importância do assunto. No entanto, a participação conjunta de trabalhadores e profissionais da área nas políticas públicas e no setor privado pode trazer propostas de melhoria para a saúde dos trabalhadores.

### **Saúde do trabalhador nas instituições financeiras**

Um local de trabalho deve ser sadio e agradável. Deve, também, proporcionar o máximo de proteção e bem-estar a todos os funcionários; todavia, a nova economia do mercado globalizado tem modificado as práticas organizacionais, e isso tem relação direta com as condições de trabalho, pois a competitividade e a reestruturação produtiva contribuem para uma variedade de condições potencialmente estressoras (CAMPELLO, 2004).

Com as fusões dos bancos ocorridas nos últimos anos, houve uma redução nas agências bancárias, nos cargos e nos postos de trabalho. Essas modificações trouxeram intensificação do trabalho, conflito de papéis, insuficiências ergonômicas, flexibilização dos postos de trabalho, gerando doenças físicas e psicológicas (GIGA; HOEL, 2003). Como a pressão para atingir as metas é uma das principais causas de adoecimento, tanto pelo esforço repetitivo, como pelo desgaste mental (BRUNO, 2011), os bancários muitas vezes não praticam atividades físicas. Além disso, como seu tempo de lazer é bem reduzido, não se alimentam de forma saudável e sua saúde emocional fica mais e mais comprometida. O trabalho em condições desgastantes pode levar o trabalhador ao adoecimento, prejudicar a vida social e familiar, e ocasionar-lhe limitações no cotidiano da vida. Assim, objetivando a melhoria da qualidade de vida e a produtividade no trabalho, ressalta-se a importância de ações e incentivos dos bancos e do poder público sobre o cuidado com a saúde física e psicológica dos bancários.

### **Trabalho, saúde e lazer**

O lazer é considerado importante na vida dos indivíduos, pois o tempo livre do trabalho ou de outras atividades rotineiras pode ajudar na saúde física e mental, e até melhorar a produtividade das pessoas no trabalho.

A palavra lazer deriva do latim *licere*, cujo significado é “ser lícito, ser permitido”. Lazer é um conjunto de ocupações a que os indivíduos podem entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entender-se (DUMAZEDIER, 2008). Esse autor ressalta que o lazer, considerado como tempo de descanso, divertimento e crescimento pessoal, torna-se relevante para a promoção da saúde das pessoas. O descanso ocorre quando o lazer é um reparador de deteriorações das forças físicas e mentais provocadas pelas tensões resultantes das obrigações cotidianas. O crescimento pessoal processa-se quando o indivíduo pode agir e pensar livremente, sem condicionamentos que automatizam seus atos.

Assim, considerando a relevância do lazer para a promoção da saúde, o tempo livre vem sendo apontado como amortecedor do estresse e do cansaço físico (BALDISSERA; BUENO, 2018). Nessa perspectiva, ressalta-se a importância do lazer para a sociedade e principalmente para os trabalhadores.



A Revolução Industrial trouxe o conceito utilitarista do tempo, com a ideia de que tempo é dinheiro. Nesse sentido, o objetivo da industrialização era o aumento da produtividade, sem preocupação com as necessidades e aspirações humanas dos trabalhadores (BACAL, 2003).

Com o aumento da produtividade nas empresas, e com as longas jornadas de trabalho, houve significativo aumento dos números de acidentes nas linhas de produção, e nesse sentido cresceram as reivindicações dos trabalhadores por melhores condições de trabalho. Dentre as conquistas alcançadas, destaca-se a redução da jornada de trabalho, que contribuiu para aumentar o tempo livre (DUMAZEDIER, 2008).

Um setor da economia que vem crescendo em tecnologia e em lucros, nas últimas décadas, são as instituições financeiras. Com a imposição dos bancos pelo cumprimento das metas diárias, a polivalência das funções exercidas e as cansativas e longas jornadas de trabalho, os profissionais sentem-se intimidados de saírem no horário certo e trabalham além do horário exigido. Nesse sentido, muitos não têm tempo para praticar atividades de lazer, e ficam vulneráveis ao desenvolvimento de doenças relacionadas ao estresse, além de diversos tipos de doenças físicas (ROSSI, 2016).

Em contrapartida, estudiosos, como Sarah Bacal, Maria Gattai, Joffre Dumazedier e Paul Lague consideram que a redução da jornada de trabalho pode melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores, gerando mais empregos e, como resultado, melhor distribuição de renda para a sociedade. Os autores ressaltam que, por meio dessas iniciativas, os indivíduos também poderão desenvolver habilidades relacionadas ao crescimento pessoal e profissional; por exemplo, o tempo livre pode ajudar jovens com curiosidade científica, pessoas com habilidade para pinturas, entre outras aptidões (RUSSEL, 1957).

Algumas empresas, visando melhorar a qualidade de vida dos seus funcionários e a sua produtividade, estão investindo em atividades de lazer; e outras têm disponibilizado mais tempo livre para seus profissionais. (DURÃES, 1998).

No Brasil ainda não há registro do número de empresas que oferecem programas de lazer para os trabalhadores, mas é sabido que algumas organizações vêm desenvolvendo programas de incentivo a essas atividades, e os trabalhadores relataram os seguintes resultados: redução dos afastamentos

por doenças físicas e emocionais, aumento do comprometimento dos funcionários em relação ao trabalho, descoberta de novos talentos e melhoria da produtividade (ROSSI, 2016).

Assim, ressalta-se a importância das políticas públicas junto às empresas para o incentivo de ações que visem ao aumento da prática do lazer, objetivando a melhoria da saúde física e mental e, como consequência, a qualidade de vida dos trabalhadores.

### **Trabalho, saúde e atividades físicas**

As práticas de atividades físicas estão cada vez mais associadas aos benefícios para a saúde física e mental das pessoas.

Atividade física, entendida como qualquer movimento corporal produzido pela musculatura esquelética que resulte em gasto energético, tem componentes determinantes de ordem biopsicossocial, cultural e comportamental, podendo ser exemplificada por jogos, lutas, danças, esportes, exercícios físicos, atividades laborais e deslocamentos (PITANGA, 2002).

As atividades físicas praticadas pelos indivíduos de forma constante podem ajudar no controle de peso corporal, no aumento da sensibilidade à insulina, e na redução da pressão arterial, do estresse e do desenvolvimento de doenças crônicas (NAHAS, 2003). Portanto, é relevante a prática de atividades físicas para a saúde das pessoas e dos trabalhadores.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), menos de 40% dos brasileiros costumam praticar algum tipo de atividade física. Os principais motivos apontados para o sedentarismo são a falta de tempo e o cansaço (BRASIL, 2017).

Nas últimas décadas, com a industrialização, a urbanização e o início da “Era tecnológica”, houve grande redução do trabalho físico; muitos trabalhadores passaram de uma vida fisicamente ativa para uma predominantemente sedentária (NAHAS, 2003).

Uma das profissões que tem sido reconhecida como mais afetada por aumento de doenças crônicas é a dos trabalhadores de instituições financeiras. Por esse motivo, os bancários têm-se tornado foco de importantes estudos relacionados à saúde, o que evidencia a relevância das atividades físicas e de sua relação com o trabalho (PITANGA, 2002).

Nos últimos anos, os bancos vêm aumentando as cobranças pelo cumprimento de metas de produtos e serviços aos trabalhadores. Muitos profissionais trabalham longas horas por dia, e por esses motivos se sentem cansados e não praticam atividades físicas. Como resultado, o número de doenças crônicas vem aumentando anualmente (NAHAS, 2003). Por outro lado, alguns estudos comprovaram que os bancários que praticam algum tipo de atividade física são mais ativos e com menor frequência estão sujeitos a adoecimentos (PITANGA, 2002).

Outra forma de algumas empresas estimularem a prática de atividades físicas é a ginástica laboral. O objetivo dessa prática é estimular os trabalhadores a uma vida ativa e, como resultado, reduzir o absenteísmo por doenças e os custos com assistência médica (GERMIGNANI, 1996). As companhias que adotaram essa prática veem resultados positivos, como redução de afastamentos por doenças crônicas, aumento da produtividade e redução dos acidentes de trabalho (PROTEÇÃO, 1995).

Em contrapartida, o cultivo ao “corpo ideal” tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, podendo também trazer sérias consequências para a saúde das pessoas, prejudicando sua vida social e a produtividade no trabalho. Essas práticas corporais vêm sendo justificadas pelo desejo de se ter o “corpo ideal”. A aparência física vem-se tornando forte elemento em algumas relações sociais, e esse anseio pelo “corpo ideal” pode desencadear diversos tipos de doenças, como as cardiovasculares, entre outras (DOIMO; KOWALSKI, PEREIRA 2009).

Assim, se por um lado, devido ao trabalho cada vez mais cansativo, muitos profissionais não praticam atividades físicas, e o número de doenças crônicas vem aumentando anualmente, por outro lado o número de frequentadores de academias vem crescendo, e o excesso de atividades físicas também pode trazer consequências para a saúde. Em vista disso, as políticas públicas associadas à educação precisam desenvolver ações de conscientização sobre a importância dos exercícios físicos, mas também sobre os riscos do excesso dessa atividade; portanto, os indivíduos devem estar cientes de que é necessário o acompanhamento de um profissional, como o educador físico, para que a atividade física que pretendem realizar seja adequada.

## Trabalho, saúde e nutrição

A nutrição de qualidade, fundamental para a saúde, influencia na produtividade dos trabalhadores. Na dimensão biológica, é conceituada como condição de saúde, influenciada pelo consumo e utilização de nutrientes e identificada pela correlação de informações obtidas por meio de estudos físicos, bioquímicos, clínicos e dietéticos (BRASIL, 2018).

A ciência da nutrição demonstrou, por meio de estudos, os efeitos dos nutrientes no organismo dos indivíduos. As pessoas que mantêm uma alimentação saudável, rica em nutrientes, têm menor possibilidade de desenvolver doenças crônicas, como diversos tipos de câncer e doenças do coração. Além disso, gozam de bem-estar físico e mental (BRASIL, 2018).

Para compor uma alimentação nutricionalmente saudável deve-se dar preferência ao consumo de alimentos *in natura*, ou seja, os minimamente processados, como as carnes, frutas, verduras, legumes, grãos, leite, ovos, entre outros (BRASIL, 2018).

O consumo alimentar da população, principalmente das grandes cidades, vem se modificando nas últimas décadas. Esse fato decorre das diversas mudanças sociais, políticas e econômicas, que definiram transformações no modo de vida da população (BRASIL, 2018).

As principais mudanças envolvem a substituição de alimentos *in natura*, ou minimamente processados, por alimentos industrializados, prontos para o consumo. Em desses alimentos há grande quantidade de gorduras, conservantes, baixos nutrientes, entre outros, que são prejudiciais à saúde das pessoas. No Brasil, a obesidade está relacionada ao expressivo consumo desses alimentos, que vem crescendo cerca de 12% ao ano (BRASIL, 2018).

A obesidade, doença crônica caracterizada pelo armazenamento de gordura no organismo, atualmente está associada a riscos para a saúde em virtude da relação com diversas complicações metabólicas. É considerada o problema número um de saúde pública mundial, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que relatou que a incidência de sobrepeso e obesidade entre a população de países emergentes, como o Brasil, tem alcançado taxas alarmantes. Atualmente, a obesidade atinge 18,9% dos brasileiros; já o sobrepeso atinge mais da metade da população, 54% (BRASIL, 2018).

Estudos mostram que o Excesso de Peso (EP) é considerado Fator de Risco (FR) à saúde, por aumentar a incidência de complicações, como Diabetes Mellitus (DM), Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS), complicações estas que vêm aumentando a taxa de mortes prematuras (LEBRÃO; DUARTE, 2003).

O Índice de Massa Corpórea (IMC), que define o EP, dividido em sobrepeso e obesidade, tem determinação rápida na prática clínica. É estimado pela relação do peso sobre a altura ao quadrado (kg/m<sup>2</sup>), de acordo com a fórmula abaixo (CONSENSO LATINO AMERICANO DE OBESIDADE, 2011):

$$\text{IMC} = \text{Peso (kg)} / \text{Altura (m)}^2$$

Para avaliação nutricional de adultos, a obesidade é dimensionada pelo IMC, que está relacionado com uma maior morbimortalidade acima ou abaixo dos intervalos padronizados (ABRANTES; LAMOUNIER; 2003).

Quadro 1 - Valores do Índice de Massa Corporal

| IMC         | Classificação                |
|-------------|------------------------------|
| < 16        | Magreza grave                |
| 16 a < 17   | Magreza moderada             |
| 17 a < 18,5 | Magreza leve                 |
| 18,5 a < 25 | Saudável                     |
| 25 a < 30   | Sobrepeso                    |
| 30 a < 35   | Obesidade Grau I             |
| 35 a < 40   | Obesidade Grau II (severa)   |
| ≥ 40        | Obesidade Grau III (mórbida) |

Fonte: Santos, 2015

Os valores de IMC considerados normais para adultos são de 17,9 a 24,9. Dessa maneira, os indivíduos que estão entre 25 e 29,9 kg/m<sup>2</sup> têm sobrepeso e, acima de 30 kg/m<sup>2</sup>, obesidade, que está classificada em termos de gravidade como: obesidades grau I (de 30 a 34,9 kg/m<sup>2</sup>), grau II (35 a 39,9 kg/m<sup>2</sup>) e grau III (acima de 40 kg/m<sup>2</sup>) (MARINHO; 2003).

O IMC, reconhecido internacionalmente, avalia o nível de gordura de cada pessoa, determinando magreza extrema/abaixo do peso normal, ou se a pessoa está dentro do limite ou acima, ou seja, com excesso de peso/obesidade (CONSENSO LATINO AMERICANO DE OBESIDADE, 2011):

Nesse sentido, a avaliação do IMC é importante para identificar complicações relacionadas com alteração do nível de açúcar no sangue,

alteração do colesterol e risco de desenvolvimento de doenças relacionadas com a subnutrição (LEBRÃO; DUARTE, 2003).

Outro fator que vem contribuindo para o crescimento do número de pessoas com sobrepeso e obesidade no Brasil decorre do fato de que, nas últimas décadas, com o início da “Era tecnológica” e mudanças estruturais no mercado de trabalho, vem aumentando o número de trabalhadores que se alimentam fora de casa. Muitos deles, que procuram lanchonetes que oferecem refeições rápidas, restaurantes, entre outros, correspondem de 70% a 80% do total de profissionais (MARINHO, *et al.*, 2003).

Uma das categorias de profissionais que se alimentam fora de casa é a dos funcionários das instituições financeiras. O cotidiano extremamente acelerado, a ansiedade, a pressa e as longas e cansativas rotinas podem interferir em suas escolhas e padrões alimentares (MARINHO; 2003).

Em 2015 a Organização Internacional do Trabalho (OIT) publicou dados que revelam que menos da metade das empresas brasileiras têm programas de incentivos à alimentação saudável para seus funcionários. Entretanto, as companhias que aderiram a essa prática identificaram redução do absenteísmo no trabalho, diminuição dos afastamentos e aumento na produtividade (OIT, 2015).

Nesse sentido, é possível evidenciar a importância da alimentação saudável para melhorar a capacidade de trabalho, reduzir gastos, e, sobretudo, melhorar a qualidade de vida dos funcionários (LEBRÃO; DUARTE, 2003).

Assim, ressalta-se a importância de o poder público, juntamente com as empresas, desenvolver ações de incentivos aos trabalhadores para que consumam alimentos saudáveis, visando melhorar a produtividade e a saúde das pessoas.

### **Trabalho e saúde emocional**

A saúde emocional, que está associada à saúde física e mental das pessoas, pode influenciar na vida pessoal, social e profissional dos indivíduos.

A palavra “emoção” significa “mover para fora”, e indica um movimento expressivo, resultante de um estado de dor ou de prazer. A influência das emoções na saúde humana já era apontada pelo grego Hipócrates, no século IV

a.C., e Aristóteles e Hipócrates consideravam o homem como uma unidade indivisível do físico e emocional (LECLERC, *et al.*, 2018).

Durante muitos anos, acreditou-se que as emoções deveriam ser reprimidas e controladas, a fim de não perturbar o raciocínio lógico. Contudo, estudos recentes, tendo em vista o desenvolvimento do indivíduo e a saúde humana, estão valorizando os aspectos emocionais das pessoas (MARTINS; MELLO, 2016).

Existem emoções positivas e emoções negativas. As positivas são aquelas que geram experiência agradável, como alegria, autoconfiança, capacidade de lidar com o estresse, entre outras. As emoções negativas são aquelas que produzem sentimentos desagradáveis, como ansiedade, raiva, tristeza, medo, entre outros (LECLERC, *et al.*, 2018).

Os autores supracitados ressaltam que já existem dados suficientes de que as emoções positivas potenciam a saúde física e mental, e de que as emoções negativas tendem a comprometê-las.

Da mesma forma que é necessário esforço para as pessoas terem boa saúde física, também é preciso grande empenho que tenham boa saúde emocional. Os indivíduos que procuram melhorar e controlar sua saúde emocional podem obter diversos benefícios, como melhorias em sua saúde física, o que ajuda a prevenir diversos tipos de doenças (FERREIRA, 2019).

A repetição de emoções negativas influencia a produção de enzimas e toxinas cerebrais, que podem ser causadoras de diversos tipos de doenças físicas, como as gastrointestinais, cardiovasculares, alérgicas, entre outras. Também podem influenciar na saúde mental, levando a pessoa a desenvolver diversos tipos de transtornos psíquicos, como depressão, entre outros (MARTINS; MELLO, 2016). Os autores destacam que a saúde emocional está associada também à vida profissional dos indivíduos, de acordo com as emoções que vivem no dia a dia de seus trabalhos.

Nas últimas décadas, o processo de reestruturação produtiva que vem ocorrendo nas empresas, por meio da introdução de inovações, tanto tecnológicas quanto de gestão integrada e flexível, gera fatores que vêm contribuindo para o aumento das doenças emocionais dos trabalhadores (FERREIRA, 2019).

Dentre os setores da economia nos quais estão ocorrendo essas mudanças, os bancos brasileiros ocupam uma posição importante. As instituições financeiras vêm anualmente crescendo em lucros e investindo cada vez mais em tecnologia. Por outro lado, mudaram também os requisitos exigidos aos trabalhadores bancários: precisam ser polivalentes, flexíveis, ter capacidade de lidar com pressões e conviver com o medo da demissão. Esses fatos vêm contribuindo para a repetição de emoções negativas nos funcionários, podendo causar diversos tipos de doenças físicas e psíquicas (FILGUEIRAS, 2001).

Segundo dados do INSS, em 2013 cerca de 20 mil bancários foram afastados; desses, aproximadamente 53% tiveram como causas principais os transtornos mentais (BRASIL, 2013).

Em face desses fatos, algumas empresas estão se conscientizando da necessidade do cuidado com a saúde emocional dos seus funcionários, visando ao seu bom desempenho pessoal e profissional. Algumas companhias em países desenvolvidos e no Brasil implementaram programas de treinamento emocional para seus líderes e funcionários. Dos resultados já observados, constata-se que o treinamento emocional melhora as relações interpessoais na família, no trabalho e, conseqüentemente, traz maior satisfação na vida pessoal, social e profissional (MARTINS; MELLO, 2016).

Sendo assim, ressalta-se a importância do cuidado com a saúde emocional dos trabalhadores. Os incentivos das políticas públicas em parceria com as empresas, em ações que visem melhorar a saúde emocional dos profissionais, podem ajudar a reduzir o número de afastamentos, melhorar a produtividade, reduzir os custos com planos de saúde e previdência social. E, como consequência disso, ao melhorar a qualidade de vida de seus funcionários, as empresas podem melhorar seus resultados.

### **Trabalho e saúde espiritual**

Considerando que o homem é um ser biopsicossocial e espiritual, a espiritualidade pode ajudar na recuperação e/ou na manutenção da saúde física, mental e, conseqüentemente, no trabalho.

A palavra espiritualidade deriva do latim *spiritus*, que quer dizer “sopro”, em referência ao sopro da vida. É uma dimensão que aborda possibilidades de imaginar e acreditar, ter consciência transcendente e sentir gratidão pela vida.



Refere-se à relação que dá sentido à vida, corresponde às vivências da pessoa no decorrer do tempo (ARAÚJO *et al.*, 2015). Esse autor ressalta que, no senso comum, muitas vezes espiritualidade é confundida com religião, que se trata da crença na existência de um poder ou princípio superior, sobrenatural, do qual depende o destino do ser humano e ao qual ele deve respeito. No entanto, espiritualidade e religião são consideradas complementares e distintas.

Nas últimas décadas, a relação entre espiritualidade e saúde tem sido cada vez mais observada e estudada por muitos pesquisadores, como Guimarães; Avezum, 2007; Lotufo Neto; Koenig (2006), que apontam que pessoas envolvidas com práticas espirituais ou religiosas tendem a ser física e mentalmente mais saudáveis, têm rotinas de vida mais equilibradas e usam menos os serviços de saúde.

Em decorrência do desenvolvimento tecnológico e do ritmo de vida cada vez mais acelerado, essa dimensão do ser humano muitas vezes fica esquecida; no entanto atualmente tem recebido mais atenção da sociedade (ASHAR; LANE-MAHER, 2004).

A princípio é possível considerar que espiritualidade e mundo do trabalho são dois âmbitos incompatíveis da existência humana, sobretudo no que se refere às instituições financeiras, que aumentaram seus lucros e tecnologias, nas últimas décadas. Em contrapartida, os profissionais precisam ser mais polivalentes e ter capacidade de lidar com pressões, para que possam cumprir as metas referentes a produtos e serviços, entre outras. Esses acontecimentos favorecem o aumento da individualidade no trabalho, a concorrência, a insatisfação, e podem influenciar na saúde dos trabalhadores (GIACALONE; JURKIEWICZ, 2003).

Por outro lado, a prática da espiritualidade no trabalho já é bastante comum em várias empresas. Em algumas organizações vem sendo inserida uma perspectiva vinculada à postura humanista diante do mundo, como a paz interior, a verdade, o respeito e a honestidade, que se relacionam a uma busca por significado, equilíbrio e maior integração da empresa com a sociedade. Para essas empresas, a falta de confiabilidade e de respeito entre os funcionários aumenta muito os custos pagos por novos contratos de trabalho e afastamentos por doenças físicas e mentais (ASHAR; LANE-MAHER, 2004).

Diante do exposto, torna-se relevante aprofundar as questões relacionadas à saúde espiritual dos trabalhadores, visto que as práticas complementares são importantes, não só para o fortalecimento da dimensão física, mas também da mental e da espiritual. Nesse sentido, ressalta-se a importância de as políticas públicas, juntamente com as empresas, desenvolverem ações que tenham como objetivo a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores.

### **Considerações finais**

Conhecer alguns dos referenciais teóricos relacionados à saúde de trabalhadores de instituições bancárias é importante para balizar ações e programas que possam melhorar as condições de saúde e de qualidade de vida.

O trabalho em instituições bancárias é geralmente estressante e pode gerar impactos na saúde, o que implica entender questões relacionadas aos aspectos físicos-biológicos e também questões referentes aos comportamentos das pessoas e suas demandas de diferentes naturezas. Assim, torna-se possível buscar soluções e encaminhamentos para contribuir na formulação de práticas preventivas, bem como de políticas públicas relacionadas à saúde dos trabalhadores.

### **Referências**

ALBUQUERQUE, C. M. S.; OLIVEIRA, C. P. F. Saúde e doença: significações e perspectivas em mudança. *In: Revista do ISP*. 2002. Disponível em: [http://www.ipv.pt/millenium/Millenium25/25\\_27.htm](http://www.ipv.pt/millenium/Millenium25/25_27.htm). Acesso em: 07 fev. de 2018.

ARAÚJO, M. A. M. *et al.* Os conceitos de sentido da vida: reveladores da espiritualidade da pessoa com câncer. *Revista logos & Existência*, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 189-201, 2015.

ASHAR, H.; LANE-MAHER, M. Success and spirituality in the new business paradigm. *Journal of Management Inquiry*, 13 (3), 249-260. 2004.

BACAL, Sarah. *Lazer e o universo dos possíveis*. São Paulo: Aleph. 2003.

BALDISSERA, Vanessa Denardi Antoniassi; BUENO, Sonia Maria Villela. O lazer e a saúde mental das pessoas hipertensas: convergência na educação para a saúde. Recebido em 19/03/2010 e aprovado em 30/08/2011. *Rev Esc Enferm USP* 2012; 46(2):380-7 [www.ee.usp.br/reeusp/](http://www.ee.usp.br/reeusp/). Acesso em: 23 set. de 2018.

BONCIANI, M. *Contrato coletivo e saúde dos trabalhadores*. In: Saúde em Debate, Rio de Janeiro, v.45, p. 53-58, 1994. Disponível em: <[https://portalteses.icict.fiocruz.br/transfp.php?script=thes\\_print&id=00000500&lng=pt&nrm=iso](https://portalteses.icict.fiocruz.br/transfp.php?script=thes_print&id=00000500&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 mar. de 2018.

BRASIL. *As cartas da promoção da saúde*. 2002. Ministérios da saúde. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas\\_promocao.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao.pdf). Acesso em: 13 fev. de 2019.

CONSENSO LATINO AMERICANO DE OBESIDADE. *Arq Bras Endocrinol* vol 43: 21-67.2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0004-27301999000100003>. Acesso em 31 de dez. de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CAPES. Publicado: Quinta, 8 de março de 2018. 12:07 | Última Atualização: Sexta, 09 Março 2018. 20:08

\_\_\_\_\_. Ministério da Previdência Social. (2014). Saúde e segurança do trabalho: *Estudo da previdência social indica mudança nas causas de afastamento do trabalho*. INSS. Recuperado de <http://www.previdencia.gov.br/noticias/saude-e-seguranca-do-trabalhoestudo-da-previdencia-social-indica-mudanca-nas-causas-de-afastamento-do-trabalho/>. Acesso em 23 de jan. de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério do Esporte. *Pesquisa indica alto grau de sedentarismo e reforça que investimento público em esporte é essencial*. IBGE. 2017. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/ultimas-noticias/209-ultimas-noticias/57492-pesquisa-indica-alto-grau-de-sedentarismo-e-reforca-que-investimento-publico-em-esporte-e-essencial>

\_\_\_\_\_. CASA CIVIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988: Título V: III "Da Ordem Social", Capítulo II ("Da Seguridade Social"), Seção II ("Da Saúde"). 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/c.civil.../Constituicao\\_Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/c.civil.../Constituicao_Compilado.htm)>. Acesso em 20 de jan. de 2018.

BRUNO, W. P. *Bancários não são máquinas*. In: SZNELWAR, L. (Org.). Saúde dos bancários. São Paulo: Gráfica Atitude, 2011. p. 21-31.

CAMPELLO, Jaqueline Cunha. *Cargas de trabalho e evidências de seu impacto sobre a saúde de trabalhadores em bancos: estudo de caso em quatro instituições financeiras em Porto Alegre*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Engenharia. Mestrado Profissionalizante em Engenharia. 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/4694>>. Acesso em: 23 mar. de 2018.

DOIMO, L. A.; KOWALSKI, M.; PEREIRA, D. A. Discurso estético do corpo: O auto cuidado de mulheres. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, 3(6), 33-59. 2009.

DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva: SESC, 2008.

- DURÃES, Wladimir de Oliveira. *O lazer nas relações de trabalho*. In: CONGRESSO MUNDIAL DO LAZER, São Paulo: SESC. CD-ROM. 1998.
- FALEIROS, Vicente de Paulo. *O trabalho da política: saúde e segurança dos trabalhadores*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FILGUEIRAS, Luiz. Org. Álvaro Gomes, *O Trabalho no Século XXI: Considerações para o futuro do trabalho*. São Paulo, Anita Garibaldi. Bahia: Sindicato dos Bancários da Bahia, 2001. (p. 279/299)
- FISHER, T. Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. *Revista de Administração de Empresas*, v. 24, n. 4, p. 278-288, 1984.
- FRIAS JUNIOR, Carlos Alberto da Silva. *A saúde do trabalhador no Maranhão: uma visão atual e proposta de atuação*. [Mestrado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, 1999.
- GERMIGNANI, Janet. Making wellness programs pay off. *Business & Health*, august 1996, v14, n8, p.61.
- GIACALONE, R. A.; JURKIEWICZ, C. L. *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*. Gurgaon: Spring Book. 2003.
- GIGA, S. I.; COOPER, C. L.; FARAGHER, B. The Development of a Framework for a Comprehensive Approach to Stress Management Interventions at Work. *International Journal of Stress Management*, 10, 280-296. 2003.
- GRAVINA, Marcia Elena Rodrigues; ROCHA, Lys Ester. Lesões por esforços repetitivos em bancários: reflexões sobre o retorno ao trabalho. *Cad Psicol Soc Trab*. 2006;9(2):41-55.
- HELOANI, J. R. *Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEBRÃO, M. L.; DUARTE, Y. A. O. *SABE – Saúde, bem-estar e envelhecimento*. O projeto SABE no município de São Paulo: uma abordagem inicial. Organização Pan-americana de Saúde – OPAS/OMS. Brasília, 2003.
- LECLERC, Emilie; MANSUR, Rodrigo B.; GRASSI-OLIVEIRA, Rodrigo; CORDEIRO, Quirino; KAPCZINSKI, Flavio; MCINTYRE, Roger S.; BRIETZKE, Elisa. The differential association between history of childhood sexual abuse and body mass index in early and late stages of bipolar disorder. *Journal of Affective Disorders*, v. 227, p. 214-218, FEB 2018. Citações Web of Science: 1. (12/11428-9).
- MARINHO; Shueila Pita *et al*. Obesidade em adultos de segmentos pauperizados da sociedade. *Revista Nutrição*, v.16 n.2, p.195-201, 2003.

MARTINS, Maria da Conceição Almeida; MELLO, Jorge Manuel Cardoso Dias de. Emoções... Emoções... que aplicações para a saúde e qualidade de vida? *Millenium - Revista do ISPV* n.º 34 - abril de 2008.

MENDES, R. *Medicina do trabalho: doenças profissionais*. São Paulo: Sarvier, 1980.

MEDEIROS, Patricia Flores de; BERNARDES, Anita Guazzelli; GUARESCHI, Neuza M. F. O conceito de saúde e suas implicações nas práticas psicológicas. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2005, vol.21, n.3, pp.263-269. ISSN 0102-3772. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722005000300002>.

\_\_\_\_\_. Ministério da saúde. INSS. *Depressão, a doença do bancário*. 2013. Disponível em: <http://www.fragaelima.adv.br/artigos/depressao-a-doenca-do-bancario---por-leandro-colnago-frag>. Acesso em: 13 fev. de 2019.

MINAYO-GÓMEZ, C.; THEDIM-COSTA, S. M. C. A construção do campo de saúde do trabalhador: percurso e dilemas. *In: CAD - Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 13 (Supl. 2) 21-32, 2008.

NAHAS, Markus. V. *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceito e sugestões para um estilo de vida ativo*. Londrina, PR: Midiograf. 2003.

OIT. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. *História*. 2015. N.d.a. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/content/hist%C3%B3ria>>. Acesso em: 30 de dez. de 2018.

OMS. Organização Mundial de Saúde. Encontro Internacional. *Direito à saúde, Cobertura Universal e Integralidade possível*. 2017. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2016/encontro\\_internacional\\_saude/documentos/textos\\_referencia/00\\_palavra\\_dos\\_organizadores.pdf](https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2016/encontro_internacional_saude/documentos/textos_referencia/00_palavra_dos_organizadores.pdf). Acesso em 29 de nov. de 2018.

PETARLI, Glenda Blaser; ZANDONADE, Eliana; SALAROLI, Luciane Bresciani, BISSOLI, Nazaré Souza. *Estresse*. 2015, vol.20, n.12, pp.3925-3934.

PROTEÇÃO. Capital Humano. *Revista Proteção*, 1995, 46, p28-43. \* OBS: não é citado o autor do artigo "Capital Humano", da revista Proteção. 1995.

PITANGA, Francisco José Gondim. Epidemiologia, atividade física e saúde. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/463/489> *Rev. Bras. Ciên. e Mov.* Brasília. v.10 n. 3 p. julho. 2002.

QUINTANILLA, S. A. R.; WILPERT, B. The meaning of working – scientific status of a concept. *In: KEYSER, V.; QVALE, T.; WILPERT, B.; QUINTANILLA, A. R. The meaning of work and technological options*. Chischester, New York: Jonh Wiley & Sons Ltda. 1988.

ROSSI, Ana Maria. *Como combater o estresse*. Disponível em: <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/carreira/dicas-emprego/comportamento/como-combater-o-estresse/> 2016. Acesso em: 26 set. de 2018.

RUSSEL, Bertrand. *História da filosofia Ocidental*. 1957. Disponível em: [http://www.culturabrasil.org/porquenaosoucristao\\_bertrand\\_russel.htm](http://www.culturabrasil.org/porquenaosoucristao_bertrand_russel.htm). Acesso em: 24 de out. de 2018.

SCHMIDT, Klaus M. This paper has first published in University of Munich, CESifo, and CEPR. 06 May 2003.

SILVA, J. L.; NAVARRO, V. L. Organização do trabalho e saúde de trabalhadores bancários. *In: Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 20. n.2, Ribeirão Preto, May/Apr. 2012.

ISBN: 978-65-86914-38-2

CDL



9 786586 914382



**edUNITAU**  
EDITORA DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ