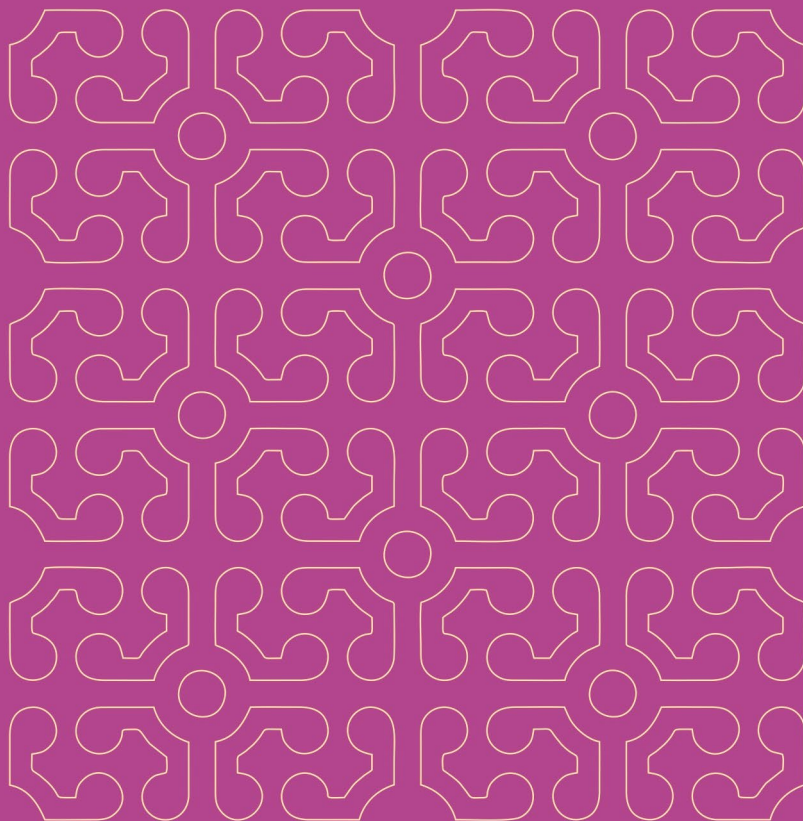
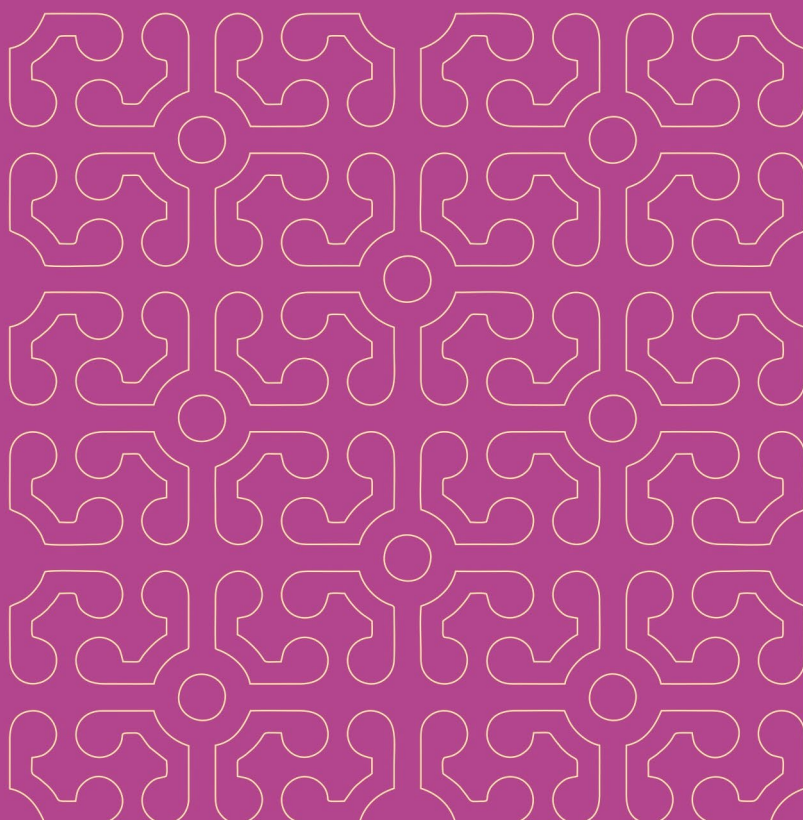


Alexandra Magna Rodrigues
Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Organizadoras



DESENVOLVIMENTO HUMANO: OLHARES INTERDISCIPLINARES



**Alexandra Magna Rodrigues
Suzana Lopes Salgado Ribeiro**

Organizadoras

DESENVOLVIMENTO HUMANO: OLHARES INTERDISCIPLINARES



Taubaté | SP
2021

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:**

Felipe Augusto Souza dos Santos Rio Branco

| **Representante da Pró-reitoria de Graduação:**

Profa. Ma. 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

| **Capa e diagramação:** Alessandro Squarcini

| **Revisão:** Prof. Me. Johel Abdala

| **Impressão:** Eletrônica (e-book)

Ficha Catalográfica

| **Bibliotecária:** Ana Beatriz Ramos - CRB-8/6318

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU Grupo Especial de Tratamento da Informação - GETI

D451 Desenvolvimento humano : olhares interdisciplinares [recurso eletrônico] / organizado por Alexandra Magna Rodrigues , Suzana Lopes Salgado Ribeiro. Dados eletrônicos. – Taubaté : EdUnitau, 2021.

Formato: PDF

Requisitos do sistema: Adobe

Modo de acesso: world wide web

ISBN 978-65-86914-17-7 (on-line)

1. Desenvolvimento humano. Interdisciplinaridade. Metodologia da pesquisa. I. Rodrigues, Alexandra Magna Rodrigues (org.). II. Ribeiro, Suzana Lopes Salgado (org.). III. Título.

CDD – 303

Índice para Catálogo sistemático

Desenvolvimento humano – 303

Interdisciplinaridade – 370

Metodologia da pesquisa – 001.4

Copyright © by Editora da UNITAU, 2021

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

Administração superior

Reitora

Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes

Vice-reitor

Prof. Dr. Jean Soldi Esteves

Pró-reitor de Administração

Prof. Dr. Renato Rocha

Pró-reitora Estudantil

Profa. Dra. Máyla Cecilia Dellu

Pró-reitor de Extensão

Profa. Dra. Leticia Maria P. da Costa

Pró-reitor de Economia e Finanças

Prof. Dr. Francisco José Grandinetti

Pró-reitora de Graduação

Profa. Ma. Angela Popovic Berbare

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Dra. Sheila Cavalca Cortelli

Programa de pós-graduação em desenvolvimento humano

Coordenadora Geral

Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues

Coordenadora Adjunta

Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala

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>

Angela Michele Suave

Assistente social. Mestre e doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora assistente da Universidade de Taubaté no Departamento de Serviço Social, no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano e no curso de Intervenção com Famílias na área da Psicologia. Editora executiva da Revista “Ciências Humanas”. Coordenadora do Projeto de Extensão “Prevenção ao Suicídio de Jovens”. Líder do grupo de pesquisa Direito à Cidade, Movimentos Sociais e Política Social: estudos da região do Vale do Paraíba – UNITAU. Organizadora do livro “O urbano em questão: reflexões críticas”.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3812389033592927>

Carlos Roberto Lessa de Siqueira

Graduado em Engenharia de Produção, pelo Centro Universitário da Faculdade de Engenharia Industrial (FEI, 1983), e em Psicologia, pela FMU (2014). Formação em Hipnose Ericksoniana e Terapia Breve pelo Instituto Milton H. Erickson de Belo Horizonte (2015). Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (UNITAU-SP, 2020).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7879474317165263>.

Débora Inácia Ribeiro

Débora Inácia Ribeiro - Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018). Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté - UNITAU (2013). Graduada em Psicologia pela Universidade Salesiana de Lorena - UNISAL (1992) e especialista em Educação e Cultura pela UNITAU (2009). Áreas de atuação: Psicologia Clínica Humanista/Existencial e Psicologia da Saúde. Professora no Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté. Professora no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Coordenadora do Centro de Psicologia Aplicada da Universidade de Taubaté (CEPA). Pesquisadora no Núcleo de Estudos de História da Cultura, Sociedades e Mídias da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7048029511754621>

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Graduada em Pedagogia (Faculdade Nogueira da Gama – 1991) e em Sciences de L'Education (Université de Toulouse II, Le Mirail, (1994). Mestra em Sciences de L'Education (1995) e doutora em Psicologia (1998) pela Université de Toulouse II, Le Mirail. Pós-doutorado em Educação na UNICAMP (2003). Atualmente é professora permanente na Universidade de Taubaté (UNITAU) no Programa de Pós-graduação - Mestrado em Desenvolvimento Humano, e na Universidade Estácio de Sá - UNESA, no Rio de Janeiro. Tem experiência em EaD e em avaliação institucional e de cursos (SINAES e CEE). É assessora *ad hoc* da FAPESP e do CNPq, da ANPEPP e do JIRS. 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>

Eladio Sebastián-Heredero

Graduado como "Maestro de Primera Enseñanza" pela "Escuela de Magisterio" de Guadalajara (Espanha) e em Ciências da Educação pela "Universidad Complutense de Madrid" (Espanha), Mestre em Ciências da Educação pela "Universidad Complutense de Madrid" (Espanha), Doutor em Educação pela "Universidad de Alcalá" (Espanha). Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" de São Paulo (Brasil). Cátedra Distinguida de Educação 2016 pelo Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS) de México. Professor Associado Doutor aposentado da "Universidad de Alcalá" (Alcalá de Henares-Espanha), atualmente Professor Visitante Estrangeiro da UFMS (Campo Grande-MS). Professor colaborador dos programas de Pós-graduação em Educação da UNESP (Brasil), de CETYS (México) e da UNAB (Colômbia). Diretor-coordenador da Revista Ibero-americana de Estudos em Educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8492935603214109>

Elisa Maria de A. Brisola

Doutora e Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Serviço Social pela Universidade do Vale do Paraíba. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté e do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional do UNIS-MG.

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

Lilian Veiga Vinhas

Bacharel em Direito pela Universidade do Vale do Paraíba (2002) e Mestra em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (2020). É Analista em Ciência e Tecnologia no Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4914833355863400>

Magali Beatris da Silva Monteiro

Graduação em Enfermagem pelas Faculdades Integradas Teresa D'Ávila – UNIFATEA (2005). Especialização em Auditoria dos Serviços de Saúde pela Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL (2015) e em Enfermagem em Cuidados Críticos/Cardiologia, pela Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP (2009). Licenciatura em Enfermagem pela Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos – FIG (2006). Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté – UNITAU (2020).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2425684671672538>

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 em Enfermagem em Estomaterapia - EEUSP (1993). Mestre e Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo - EEUSP (2000; 2008). Professora Assistente Doutora do Departamento de Enfermagem e Nutrição da Universidade de Taubaté. Coordenadora do Curso de Especialização (*Lato Sensu*) de Enfermagem em Estomaterapia da Universidade de Taubaté. Coordenadora Adjunta 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.

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

Maria Inês Garcia Wada

Licenciada em Ciências e Matemática pela Universidade de Sorocaba (UNISO) em 1990. Atuou na rede pública municipal e estadual como professora. Em 2016, especializou-se em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). Em 2020 concluiu o mestrado em Desenvolvimento Humano na Universidade de Taubaté (UNITAU). Atualmente atua como psicopedagoga clínica e participa do Grupo de Estudos e Investigações de Pesquisa Qualitativa com doutores e mestres.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4150914678368602>.

Mariana Aranha de Souza

Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011). Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Pedagoga, pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher (2001). Professora do Mestrado em Educação e do Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté e do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas. Pesquisadora do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade).

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), Mestre em Saúde Mental pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Doutora em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003), com Doutorado Sandwich pelo Chicago Center for Family Health-USA. Pós-doutora em Psicologia Clínica (USF-Campinas), com treinamento no Centro de Investigação em Processos de

Mudança em Psicoterapia (UMINHO-Portugal). Especialista em Análise Transacional e em Terapia Familiar pelo Chicago Center for Family Health -USA. Professora aposentada do Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté. 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>

Monica de Castro Mello Teruya

Mestre em Desenvolvimento Humano (UNITAU). Especialista em: Atendimento Educacional Especializado (FACON), Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (UNILYEA) e Bases Metodológicas e Fisiológicas do Treinamento Desportivo (UNIFESP). Licenciada em Educação Física e Pedagogia. Atualmente está na coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de Ubatuba - SP e presta serviço para grupos educacionais com produção de materiais para os cursos Educação Física e Pedagogia da modalidade a distância.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1435970390419456>

Patrícia Ortiz Monteiro

Doutora em Ciências Ambientais. Especialista em Gestão de Negócios Inovadores (UNINTER), Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas na Educação (INESP), Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (INESP), Gestão Ambiental em Empreendimentos Litorâneos (USP), Turismo e Meio Ambiente (SENAC), e Planejamento e Manejo de Unidades de Conservação (CATIE/Costa Rica). Atualmente é professora vinculada ao Departamento de Gestão e Negócios e ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá.

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

Paul Anderson de Lima

Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté. Especialista em Direito Processual Civil e Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade de Taubaté. Advogado Civilista e em Direito Público no Estado de São Paulo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9891585930288492>

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-...)”. O Projeto envolve pesquisadores de diversas instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo e pesquisadores de outros países. Processo n. 2018/26699-4
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7509632267221512>

Renato de Sousa Almeida

Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995), mestre em Neurociências e Comportamento (2000) e doutor em Neurociências e Comportamento (2005) pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor assistente doutor da Escola Superior de Cruzeiro e da Universidade de Taubaté, e professor do 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 com neurotransmissão, fisiologia do exercício, atividade física e saúde no envelhecimento.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6264844507254263>

Ricardo Alexandre de Carvalho

Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais (2020) pela Universidade de Taubaté. Fez especialização (2010) e Licenciatura Plena em História (2008) pela Universidade de Taubaté. É também Bacharel em Teologia pelo IBAD (1998). Docente do Centro Universitário Funvic – Unifunvic, em Pindamonhangaba. Coordenador do curso de Teologia e Capelão universitário do Unifunvic. Coordenador da Jornada Acadêmica do Curso de Teologia.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1420281468890847>

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Doutora (2007) e Mestre (2002) em História Social pela Universidade de São Paulo, onde também fez sua formação em História. Professora do Mestrado em Educação e do Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté e do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas. Pesquisadora do Necho em Rede - Núcleo de Estudos em História Oral entre outros grupos de pesquisa. Foi professora visitante na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS (2019-2021). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4781281757036528>

Vanessa Cristina do Amaral Santos de Seta

Graduada em Relações Públicas pela Universidade de Taubaté (2000). Pós-graduada em Gestão Estratégica de Negócios pelo Instituto Nacional de Pós-graduação (2008), Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (2020). Pós-graduada em Educação Inclusiva, Faveni (2021). Atualmente é diretora de ensino na Secretaria Municipal de Caçapava. Tem experiência na área financeira e na área de Educação, com ênfase em Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8950123040671046>

Virginia Mara Próspero da Cunha

Graduada em Educação Física e Pedagogia pela UnitaU (1986 e 1989), mestre e doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003 e 2009), Diretora do Departamento de Educação Física (2011 a 2016), Coordenadora Pedagógica do Departamento de Educação Física e Professora Coordenadora do Subprojeto Educação Física PIBID/UNITAU/CAPEs (2011 a 2018). Atualmente é Docente da Universidade de Taubaté (desde 1997), lecionando no curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. É professora permanente do Mestrado Profissional em Educação, professora assessora da Pró-reitoria de Extensão (coordenadora dos Programas e Projetos de Extensão) e coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica/CAPEs/UNITAU (desde 2018). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4643582534304603>

Wagner Mitsuo Sasaki

Arte educador. Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, pela Universidade de Taubaté (2020). Especialista em composição pela Faculdade de Música Carlos Gomes (2007). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2017) e Bacharel em Música pela Faculdade Santa Cecília (2003). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0688617719036927>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
PREFÁCIO.....	16
1. PERSPECTIVAS DE DIVULGADORES CIENTÍFICOS EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE PESQUISA: MOTIVAÇÕES, COMUNICAÇÃO E AFETIVIDADE.....	21
Lilian Veiga Vinhas Maria Angela Boccara de Paula	
2. ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO: PROCESSO CONTÍNUO DE INTERAÇÃO-EVOLUTIVA-RECURSIVA ENTRE PSICOPEDAGOGO, FAMÍLIA E APRENDENTE.....	39
Maria Inês Garcia Wada Marilza Terezinha Soares de Souza	
3. O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA.....	61
Wagner Mitsuo Sasaki Mariana Aranha de Souza	
4. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL PARA OS GESTORES ESCOLARES DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	86
Vanessa Cristina do Amaral Santos de Seta Edna Maria Querido de Oliveira Chamon	
5. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO AUDITOR: OPORTUNIDADES, DESAFIOS E MOTIVAÇÕES NA ESCOLHA PROFISSIONAL.....	107
Magali Beatris S. Monteiro Maria Angela Boccara De Paula	
6. PERCEPÇÕES E OLHARES DE DOCENTES FRENTE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA.....	125
Monica de Castro M. Teruya Patrícia Ortiz Monteiro Virginia Mara P. da Cunha Renato Almeida	

7. ENSINO RELIGIOSO: ANÁLISE DE DISPOSITIVOS LEGAIS NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....148

Ricardo A. de Carvalho
Rachel Duarte Abdala
André Luiz da Silva

8. DA POROSIDADE CONCEITUAL DO PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO.....169

Paul Anderson de Lima
Elisa Maria Andrade Brisola
André Luiz da Silva
Angela Michele Suave
Suzana Lopes Salgado Ribeiro

9. TRABALHO, PRAZER E SOFRIMENTO SOB O OLHAR DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO.....190

Carlos R. Lessa de Siqueira
Marilza T. S. de Souza
Débora Inácia Ribeiro
Alexandra Magna Rodrigues

APRESENTAÇÃO

Desenvolvimento Humano: uma experiência de formação interdisciplinar

Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Este é um livro que promove a produção dos estudantes do Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté - Unitau. Ao fazer isso também celebra um processo de ensino e de aprendizagem que se deu mesclando saberes de orientandos e orientadores, assim como leituras e discussões, encontros presenciais e remotos que se deram entre tempos de “normalidade” e de pandemia. O que ora se apresenta é o resultado de um projeto pedagógico de formação de pesquisadores, baseados na interação e na produção intelectual de um programa de pós-graduação interdisciplinar, que congrega professores de diversas áreas, alunos de distintas formações e conhecimentos de diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e práticas.

Neste encontro de pessoas se produziu conhecimentos renovados porque dialógicos, plurais, complexos e humanizados. Enfermeiros, psicólogos, músicos, professores, assistentes sociais, advogados, todos juntos apontam caminhos de reflexão e mudança para o desenvolvimento humano.

Nesse sentido este livro abriga trabalhos científicos sobre temáticas como democracia, afetividade, sofrimento, atendimento psicopedagógico, educação e ensino, trajetórias profissionais trabalho. Esperamos que tais textos possam mostrar caminhos para novas pesquisas e que estejam comprometidas e contribuam efetivamente para a promoção de estruturas que melhorem a vida das pessoas. Esse tem sido objetivo perseguido pelos professores que compõe o corpo docente deste programa de pós-graduação e pelas pesquisas realizadas por seus estudantes, pois temos a certeza de que a ciência e a produção de

conhecimento críticos e embasado podem mudar e melhorar o envolvimento e o desenvolvimento humano.

Assim, o que se apresenta agora é o resultado de um projeto de formação e de pesquisa que envolve o fazer da ciência. Vamos aos textos!

PREFÁCIO

Prof. Dr. Eladio Sebastián Heredero

Fazer o prefácio para apresentar ou introduzir o conteúdo de uma obra literária sempre é um desafio por conta de querer dar esse gostinho para que o possível leitor se sinta atraído pelo que poderá encontrar dentro do livro que está nas suas mãos.

Agora fazer o prefácio para uma obra sobre desenvolvimento humano tem um duplo compromisso, de um lado o profissional-pessoal de alguém que a vida toda escreveu sobre educação precisamente voltada para os que mais necessidades apresentam de forma a conseguir que esse desenvolvimento humano aconteça e seja em contextos educacionais inclusivos onde possa entrar, permanecer e aprender e desenvolver-se com qualidade. E de outro lado o técnico para dar conta de todo o extenso conteúdo de temáticas e ideias que estão por vir dentro destas páginas desde olhares diferentes para atingir o tão desejado desenvolvimento humano de qualidade.

Se nós vamos na procura da essência para o entendimento do assunto aqui discutido, deveremos pensar, inicialmente, nas inter-relações que existem entre desenvolvimento humano e liberdade de escolha para agir e atuar, e nas consequências que estariam relacionadas com as oportunidades e potencialidades de viverem com qualidade a vida que eles desejarem.

Estamos muito acostumados a utilizar de uma forma pouco reflexiva, e me atrevera a dizer que banal, este conceito, pois o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que conjuga dados de expectativa de vida ao nascer, nível médio de educação do povo e nível de renda se usa como medida comparativa para classificar sem pensar que isso é apenas uma medida pontual dentro de uma reta, na qual devem ser analisados múltiplos fatores contextuais que definem o dito índice o que o torna relativo e subjetivo, pelo que em muitos casos pode servir mais para discriminar e estigmatizar do que para ser um revulsivo para seguir na caminhada e isso é de alguma forma o que vamos a encontrar entre os capítulos que temos aqui.

Tomo as palavras do primeiro dos capítulos para refletir sobre o conteúdo do mesmo quando relaciona o conhecimento científico, patrimônio da humanidade e riqueza intangível que materializado em tecnologias proporcionam ao ser humano uma vida mais longa, segura e confortável e que seus efeitos e aplicações influenciam a vida de todos. Assim, postulam que a coletividade tem direito de conhecer a gama de possibilidades abertas pela ciência, a fim de utilizá-las para o bem comum, e às novas gerações deve ser concedida a prerrogativa de se apropriarem e darem continuidade ao seu legado de saberes e assim contribuir com o objeto de esta obra. As declarações coletadas, pelos autores, denotam o quanto a mobilização de emoções e de sentimentos são passíveis de estimular o engajamento, a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal.

Já no segundo capítulo parte do fato que no processo de aprendizagem, desenvolvem-se aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais e que durante esse processo podem surgir dificuldades de aprendizagem que precisam ser reconhecidas e conhecidas para poder dar a melhor das respostas educacionais, não apenas pelos docentes, pois também devem ser pelas famílias, pois a interação entre essa e escola é fator primordial para a consolidação das aprendizagens. O objetivo deste trabalho foi analisar as expectativas das famílias e dos psicopedagogos sobre os resultados do atendimento psicopedagógico e assim pode-se observar, dentre os resultados, que entanto que as expectativas das famílias em relação ao atendimento estão voltadas para o bem-estar do seu filho/a, como em relação à aprendizagem escolar, em tanto que para os psicopedagogos, as expectativas são exclusivamente em relação à aprendizagem, porem em ambos os casos procurando o máximo desenvolvimento.

No terceiro capítulo que trata do ensino de música as discussões propostas percorrem o universo das questões sobre o ensino e a aprendizagem a partir de uma perspectiva da formação do ser humano em sua totalidade. A revisão da literatura, acerca do Ensino de Música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, revelou, nas diferentes Bases de Dados, uma variedade de publicações que tratam do tema permitem depois da análise desses textos

revelar um alinhamento com as concepções apresentadas nos documentos curriculares norteadores da legislação brasileira que perpassam os puros conteúdos musicais, pois também se destaca o vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade.

Investigar as Representações Sociais da Escola em Tempo Integral na perspectiva dos gestores escolares é o assunto que se discute no quarto capítulo, e também a pertinência dessa escola na relação ensino aprendizagem e no desenvolvimento da cidadania e da sociabilidade dos alunos, pois é objetivo dessa permitir que crianças e jovens tenham acesso, pelo tempo adicional na escola, a um conjunto de atividades que lhes proporcionem ganhos importantes e estratégicos para sua formação como pessoas e cidadãos. Quanto às Representações Sociais dizem que parece ocupar a função assistencialista, pois é citada como local seguro que fornece alimentação e higiene adequados para os alunos, cumprindo o papel que deveria ser dos responsáveis pela criança. A escola aparece também segmentada em duas partes: a primeira, como formal, e a segunda como não formal, não apenas conteudista, ou seja o currículo foi implementado para o desenvolvimento de outras atividades diferenciadas para os alunos: artes, dança, línguas estrangeiras, música e teatro a fim de efetivamente cumprir o papel de ampliar o conhecimento e aprendizado dos alunos, ou seja, cumprir o mesmo papel da educação formal e portanto contribuir de outras formas para o desenvolvimento humano.

A temática trazida no quinto capítulo desde o viés da área da saúde com a visão para esta contribuição do Enfermeiro Auditor (AE) considerada uma jovem especialidade na área da saúde, em expansão, dirigida ao cuidado das pessoas na área assistencial como condição facilitadora, visto que a expertise profissional nesse processo subsidia maior preparo para a contextualização do item a ser auditado e assim promover maior qualidade à assistência e qualidade do trabalho realizado. Diante dos relatos generosamente compartilhados, será possível conhecer os incidentes críticos que motivaram a busca dos enfermeiros por esta especialidade e compreender o sentido atribuído aos significados e influências que constituíram os fragmentos de suas histórias. Desta forma se

pretende contribuir para o processo de construção da identidade profissional de EA e desenvolvimento da profissão tão necessária para o desenvolvimento humano de qualidade na área da saúde.

A modalidade de ensino a distância no Ensino Superior, que tem um crescimento exponencial ante a demanda de formação em nível superior, e sua relação com a utilização apenas das tecnologias é o assunto discutido no capítulo seis, mas concretamente focado no Curso de Educação Física e seus questionamentos frente às necessárias competências motrizes desta especialidade (o que pode ser trasladado a outras parecidas). A cada fala evidenciaram-se os desafios enfrentados na utilização das TICs, bem como a preocupação com o avanço rápido da modalidade de educação a distância na formação de novos professores de Educação Física, concordando que é preciso buscar alternativas para minimizar as lacunas entre estudantes e professores e para garantir o cumprimento das DCNs relacionadas às práticas corporais, o que pode levar ao leitor a repensar o tipo de profissionais que podem ser formados sem o necessário modelado e prática.

Já o capítulo sete se discute sobre o Ensino Religioso nas escolas considerando que qualquer disciplina curricular, de um sistema educativo, deve ser vista como ferramenta de formação integral do estudante. Embora a abordagem esteja orientada desde a perspectiva da análise da legislação sempre coloca nas discussões o assunto da finalidade, assim parte do princípio de que a escola, ao conceder seu espaço para o Ensino Religioso, com conhecimento de cada religião, ensina o princípio da tolerância para a diferença e o exercita. Fica explicitado que este deve ser sempre com respeito às diferentes crenças e culturas, liberdade de culto e garantia da laicidade do Estado. Este ensino pode ser importante para o desenvolvimento das pessoas, primeiro consigo próprio, já que amplia a compreensão da própria existência, e no coletivo, por ensinar a lidar com as diferenças sociais, proporcionando o acolhimento sem juízo de valor.

Para concluir esta obra coletiva apresenta-se, no nono capítulo, uma contextualização sobre o conceito de trabalho e sua concepção a partir da ótica

da Psicodinâmica do Trabalho pensado que essa tem muito a contribuir para o entendimento das relações de prazer e sofrimento decorrentes do trabalho humano e suas repercussões na formação do processo identitário, no desenvolvimento humano, na criatividade, na inovação e também na promoção da saúde ou do adoecimento no ambiente laboral. Assim dentre outras coisas concluem que para que as organizações possam proporcionar ambientes laborais promotores de saúde e de bem-estar, de criatividade e de inovação, precisam certificar-se de que o espaço público protegido da palavra e da escuta se encontra institucionalizado. Essa institucionalização em ambientes coletivos de fala protegida, em que haja liberdade de expressão, respeito, confiança e cooperação, evitará situações de sofrimento patogênico e o adoecimento do trabalhador.

Esperamos e desejamos que o leitor possa encontrar nessa contribuição, desde diversos olhares e com diferentes desdobramentos, uma forma de chegar ao entendimento de algumas maneiras para contribuir com o desenvolvimento humano, provocando nele a sensação de que também pode fazer algo para tornar um mundo melhor.

Boa leitura, boas reflexões!!!

1 PERSPECTIVAS DE DIVULGADORES CIENTÍFICOS EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE PESQUISA: MOTIVAÇÕES, COMUNICAÇÃO E AFETIVIDADE

Lilian Veiga Vinhas

Maria Angela Boccara de Paula

Introdução

O conhecimento científico é patrimônio da humanidade, uma riqueza intangível construída ao longo de séculos, que se materializa em tecnologias que proporcionam ao ser humano uma vida mais longa, segura e confortável.

Embora esse conhecimento esteja formalmente centrado no mundo acadêmico, seus efeitos e aplicações influenciam a vida de todos. A coletividade tem, portanto, direito de conhecer a gama de possibilidades abertas pela ciência, a fim de utilizá-las para o bem comum, e às novas gerações deve ser concedida a prerrogativa de se apropriarem e darem continuidade ao seu legado de saberes.

Uma sociedade bem-informada sobre descobertas, fatos científicos e aplicações tecnológicas, e também sobre as limitações, interesses e riscos associados a eles, detém mais condições de atuar conscientemente sobre a própria realidade. Nos dias atuais, contudo, discursos obscurantistas se alastram por meio de notícias falsas compartilhadas em meio virtual e culminam, muitas vezes, na negação do conhecimento científico. Essa situação demanda, mais do que nunca, que a comunidade científica se mobilize e se faça presente na esfera pública, a fim de resgatar a confiança das pessoas, disseminando os consensos vigentes em seu meio e esclarecendo os fatos pertinentes ao seu campo de atuação. Para tanto, é necessário desenvolver formas eficientes de aproximação e comunicação com a coletividade.

A expressão ‘divulgação científica’ engloba o conjunto de práticas de comunicação do conhecimento científico e tecnológico voltadas à população geral. Trata-se da “veiculação, em termos simples, da ciência como processo, dos princípios nela estabelecidos, das metodologias que emprega” (REIS, 2018, p. 116). Pode apresentar-se sob diferentes enfoques e propósitos e destinar-se ao entretenimento, à informação, à educação e, ainda, à participação da

coletividade em torno de questões de interesse público que envolvam questões de caráter tecnocientífico.

O atual cenário da ciência brasileira, maciçamente produzida por instituições públicas, é de crise orçamentária e política. Assim, a comunicação constante com o público a fim de demonstrar o que está sendo produzido, a importância das pesquisas e o impacto delas no cotidiano é essencial para que a sociedade conheça e apoie a manutenção das estruturas científicas estatais.

O estudo de caso a partir do qual se originou este capítulo analisou eventos e atividades presenciais de divulgação científica, tais como cursos, palestras, oficinas, visitas, conferências públicas, dentre outros, promovidos no período 2015-2019 por uma instituição de pesquisa pública federal situada no vale do Paraíba paulista. Para enquadramento dos eventos como divulgação científica, eles deveriam ser voltados ao público leigo, ou seja, não especializado na área de conhecimento abordada, e ter envolvido explanação, demonstração, prática ou debate de informações científicas, tecnológicas e de inovação.

A instituição pesquisada atua em duas áreas do conhecimento que apresentam grande relevância social e educacional: Ciência e Tecnologia Espacial e Ambiental. Temas como astronomia, satélites, engenharia espacial, física, tempo e clima, fenômenos atmosféricos, biomas brasileiros, desmatamento, queimadas e mudanças climáticas compõem seu repertório de trabalho. Além de realizar pesquisa básica e aplicada e desenvolver produtos e processos tecnológicos e de inovação, a instituição oferece cursos de pós-graduação nas áreas em que atua.

Verificou-se que, no período pesquisado, as duas grandes áreas da instituição foram trabalhadas em diversos eventos. Na área espacial, foram tratados assuntos relacionados à astronomia (astrofísica, geofísica, cosmologia, clima espacial), satélites artificiais e atividades espaciais de maneira geral. Já na área ambiental foram tratados temas relacionados à preservação da natureza (reflorestamento, recuperação de nascentes, biodiversidade, mudanças climáticas, desastres naturais, desmatamento e queimadas), observação da Terra (monitoramento ambiental, cartografia, geotecnologias, geoprocessamento) e meteorologia (previsão do tempo, tempestade, raios), além de temas locais, como a transposição do rio Paraíba do Sul. Dentre as temáticas de caráter transversal trabalhadas nos eventos, física, computação,

engenharia, inteligência artificial, profissões atuantes na área espacial; participação das mulheres em C&T no Brasil; pontos de aproximação e conflito entre saberes tradicionais e saberes científicos, entre outras. O principal público-alvo das atividades foi a comunidade escolar: estudantes e professores do ensino básico.

Conhecer as motivações que levam o profissional atuante na área de Ciência e Tecnologia a interagir com o público infanto-juvenil ou adulto, significa compreender um dos alicerces sobre os quais a divulgação científica se sustenta. Por isso, na segunda etapa da pesquisa, buscou-se conhecer o perfil dos divulgadores (palestrantes, tutores, organizadores e responsáveis por eventos e atividades presenciais), bem como detalhes de suas práticas, motivações e os sentidos dessas atividades para eles.

Foi selecionado, para ser individualmente entrevistado, um divulgador de cada tipo de evento realizado em 2019. As entrevistas foram realizadas entre fevereiro e março de 2020. O material coletado foi classificado de acordo com os temas que emergiram das respostas coletadas e ordenados conforme suas semelhanças e diferenças, formando grupos temáticos. Este capítulo detém-se sobre os aspectos motivacionais, comunicativos e afetivos dos participantes e das práticas.

Para preservar a identidade dos entrevistados foram-lhes atribuídos nomes fictícios, relacionados às suas áreas de atuação, Espacial ou Ambiental. À participante da área de gestão foi atribuído o nome Estela.

Caracterização dos divulgadores entrevistados

Estela (40) é servidora da carreira de gestão. Foi entrevistada em virtude de sua atuação como organizadora das ações da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), na instituição. A área de comunicação recebeu as propostas dos voluntários das áreas de pesquisa para oficinas, palestras, exposições, debates e outras atividades, bem com as inscrições das escolas interessadas em receber tais atividades. Também organizou, no âmbito da SNCT, um dia de portas abertas ao público, com visitas a laboratórios, exposições e oficinas.

Sirius (28) é bolsista e cursa doutorado na instituição, na área de engenharia espacial. Ele fez parte da comissão organizadora de uma competição em que estudantes deviam realizar tarefas práticas relacionadas a construção, lançamento e aplicações de pequenos satélites (*cubesats*). A competição era dividida em três modalidades, uma voltada para o público de graduação e pós-graduação, outra para estudantes do ensino médio e outra para crianças e adolescentes de até quinze anos.

Luna (19) é estagiária da área de Relações Públicas e reveza-se com a equipe de Estela na recepção às visitas do maior laboratório tecnológico da instituição. Acompanha os visitantes, apresentando-lhes e explicando-lhes os testes realizados no laboratório, os equipamentos existentes e os satélites que nele são integrados, bem como suas aplicações.

Neutron (66) é pesquisador e atua na área de Astrofísica. Ministrou uma palestra sobre ondas gravitacionais para o público leigo, realizada ao ar livre, em um parque municipal.

Polar (51) é pesquisadora e foi uma das fundadoras do curso de introdução à Astronomia e Astrofísica, criado em 1998. Em 2019, ministrou uma das aulas do curso, que é voltado para professores da educação básica e para alunos de graduação de qualquer área.

Cesalpina (55) é servidor atuante na área de pesquisa ambiental e ministrou, em 2019, um curso de técnicas de preservação e recuperação ambiental em uma escola pública de ensino básico localizada na zona rural do vale do Paraíba paulista. No curso, alunos do ensino básico e professores receberam a base teórica e depois partiram para a prática de reflorestar uma área degradada situada no entorno da escola.

Amantikir (55) é geógrafo, servidor de área de tecnologia, e trabalha com sensoriamento remoto. Ministrou uma oficina de cartografia social como parte de um projeto da prefeitura local voltado para alunos de escolas públicas situadas em áreas com alto nível de vulnerabilidade social. Os estudantes receberam noções básicas de geoprocessamento e construíram um mapa com imagens de satélites do seu bairro, a fim de identificar os equipamentos públicos existentes no local – praças, unidades básicas de saúde, quadras poliesportivas, etc. Realizaram também uma expedição pela cidade para conhecer os equipamentos existentes em outros bairros e elaboraram uma proposta, listando aqueles que

eles gostariam que fossem disponibilizados em seu bairro. Os alunos citaram itens como ciclovia, iluminação pública, centro cultural, dentre outros. A proposta foi apresentada ao prefeito da cidade, ao final do projeto.

Com exceção de Estela e Luna, que têm como função atuar em atividades ligadas a relações institucionais, todos os demais participantes realizaram os eventos em caráter voluntário.

Objetivos, motivações e vivências prévias dos divulgadores

Os propósitos atribuídos pelos entrevistados às práticas de divulgação da ciência empreendidas envolvem dar visibilidade à instituição, às pesquisas e tecnologias ali desenvolvidas e à cultura científica, de maneira geral. Também foi mencionada a intenção de apresentar o meio científico como alternativa profissional aos estudantes. O desconhecimento, por parte da comunidade, das atividades realizadas, até mesmo entre os moradores do bairro em que a sede da instituição se situa, a necessidade de justificar os altos investimentos públicos apresentando os benefícios das atividades desenvolvidas e o grau de capacidade técnica atingido pela instituição justificam a divulgação da ciência, na visão dos entrevistados. Esses aspectos indicam uma busca por reconhecimento social.

Sirius destaca a importância desse reconhecimento para a sobrevivência da instituição e para a manutenção de suas atividades:

A informação precisa chegar com cuidado nas pessoas para elas comprarem a ideia de que – ah isso realmente é preciso, vamos apostar nessa ideia, vamos pressionar os nossos líderes para que isso tenha continuidade, para que tenha investimento, basicamente eu acho que é importante por causa disso.

Neutron e Polar veem divulgação como um dever e parte integrante de sua função de cientistas:

Eu acho que o servidor público, principalmente que trabalha em pesquisa, ele tem por obrigação fazer divulgação ao público leigo [...]. O objetivo é justamente educar o público leigo à ciência, a valorizar a ciência, a perceber que a ciência está envolvida no seu dia-a-dia, nas tecnologias que ele usa, no seu bem estar, na sua melhora de vida (Neutron).

Para Edgar Morin (2005), o saber científico é decisivo para o futuro da sociedade, mas permanece inatingível, o que afasta o cidadão comum,

relegando-o à ignorância. O conhecimento acaba sendo produzido para poucos e depositado em um banco de dados, quando deveria ser debatido e incorporado à vida pública.

No trecho que segue, Polar explicita a via de mão dupla que caracteriza a divulgação realizada, que busca oferecer conhecimento à sociedade e também que ela reconheça e apoie a instituição de pesquisa:

Eu acho, bom, é lógico que eu gosto, gosto de fazer isso, mas eu também acho que [a instituição] tem de certa maneira uma obrigação com a sociedade de mostrar o que é feito aqui, certo? É lógico, [a instituição] não vai fazer 100% de divulgação, [a instituição] faz pesquisa espacial, mas eu acho que uma fração do tempo deve ser para fazer divulgação pra, é claro, aumentar o conhecimento da sociedade nas áreas que a gente atua, o conhecimento científico da sociedade. Uma educação científica. Mas eu também acho que é importante [pra instituição], porque é um modo das pessoas saberem que ela existe (Polar).

Outro aspecto que se destaca na fala de Polar é a declaração de que o que motiva a sua atuação como divulgadora é, antes de mais nada, gostar daquilo que faz. Assim, se por um lado os objetivos justificam a realização das atividades, as motivações pessoais dos entrevistados são o que as sustentam. Gostar do que se faz, sentir-se útil, impactar a vida dos participantes, presenciar a emoção das pessoas e aprender novas habilidades são algumas das razões que motivam os divulgadores:

A gente se sente muito útil podendo passar o seu conhecimento pra frente. A gente espera que isso faça diferença (Cesalpina).

Para você ter uma ideia do que aconteceu, um dos meninos que participaram desse projeto, ele tava com a vida torta, mas torta, tanto que quando ele foi participar o restante dos alunos desta escola falou: olha, se ele for participar a gente não vai participar. E a diretora, muito sábia, falou: então a escola não vai participar se ele não for. Participaram. Esse menino se destacou frente a todos os demais da escola, tá [...]. A diretora chegou e falou assim: olha [Amantikir], ele anda na escola hoje de peito erguido, recebeu elogio não só da escola, mas até do prefeito [...]. E eu sei que tem outros como ele por aqui também, e se a gente não der oportunidade, **se a gente ficar sentado dentro da nossa sala trancado, cê não vai atingir essa galera** (Amantikir).

Eu gosto muito de fazer e, assim, a gente desenvolve coisas que nada no mundo eu acho que me daria essa experiência. Por

exemplo, ter esse contato com as pessoas, gerir conflitos – porque acontece –, ver essa emoção das pessoas, participar dessa divulgação. [...] Mas, assim, **a motivação pessoal é que eu consigo desenvolver habilidades que eu não conseguiria em outro lugar** [...]. Em qual outro lugar no Brasil eu conseguiria fazer uma competição na área espacial? (Sirius)

Verifica-se, assim, que o engajamento dos divulgadores nas práticas decorre de propósitos compartilhados, relacionados à educação científica da sociedade e à busca de visibilidade para a instituição. Já as motivações individuais são mais variadas e relacionam-se às suas características pessoais.

Uma pesquisa realizada na universidade do Colorado demonstrou que os fatores que mais motivaram os cientistas – estudantes de pós-graduação ou pesquisadores – a realizarem atividades de divulgação voluntárias foram o desejo de ajudar outras pessoas, a oportunidade de melhorar suas habilidades de ensino e o prazer em participar delas. O propósito de divulgar a ciência para obter apoio ao investimento público nas pesquisas e o senso de dever profissional perante a sociedade também foram mencionados (ANDREWS *et al.*, 2005). Pode-se afirmar que o estudo apresentado neste capítulo obteve resultados semelhantes.

Para Caldana e Figueiredo (2008), além de englobar o senso de dever e de solidariedade já citados, o trabalho voluntário pode ser considerado uma forma de “subjetividade permitida”. Em outras palavras, um meio para expressão da identidade do sujeito no contexto contemporâneo, no qual a dedicação de seu tempo é exigida em atividades produtivas que nem sempre permitem a manifestação de seus valores, preferências e aspirações. Assim, o sujeito busca espaços para exercer práticas sociais que satisfaçam necessidades pessoais não atendidas em sua atividade profissional. A subjetividade, por sua vez, pode ser compreendida como um conjunto de sentidos particulares construídos a partir de uma base social. Por conta disso é possível observar semelhanças nas motivações que conduzem os sujeitos às atividades.

Linguagem e comunicação

A divulgação da ciência é, antes de tudo, um processo comunicativo.

Wilson da Costa Bueno (2010), afirma que o público da divulgação científica é aquele que, em geral, não está familiarizado com termos técnicos e

que não tem, obrigatoriamente, formação que lhe permita compreender os conceitos e o processo de produção científica. Trata-se de um público que atribui à ciência um caráter de genialidade, sem reconhecer o caráter coletivo e a infraestrutura que lhe dá suporte, e que pode ter dificuldade para estabelecer relações entre determinados temas e seu conhecimento prévio. Por isso, a divulgação requer a transformação do discurso formal, para adaptá-lo às características socioculturais e à linguagem da audiência, a fim de possibilitar uma comunicação eficaz. Por outro lado, é necessário ter o cuidado de manter a integridade dos termos e conceitos, para evitar entendimentos distorcidos.

A adoção de um discurso inteligível e atrativo e o estabelecimento de um diálogo com os sujeitos são, portanto, questões inerentes a essa discussão.

Em relação à forma de se comunicar com a audiência, os entrevistados demonstram preocupar-se com a adoção de linguagem e tom adequados:

Falar em termos mais simples, através de exemplos da nossa vida cotidiana, porque muitas vezes eu utilizo termos muito técnicos, e a maioria da população brasileira não tá preparada pra utilizar, para entender essa divulgação de termos científicos muito elaborados [...]. Na área acadêmica mantém aquele nível, na área científica e tal, mas [nas práticas] você chega naquele nível para que todos entendam [...]. Quando a gente chega assim, mais simples, brincando, com algumas perguntas, é mais fácil do que você chegar “ah, tal, eu vim dar palestra pra vocês”, falando difícil. Não vá, não vai dar (Cesalpina).

Seria ótimo que [a instituição] chamasse as pessoas aqui da sociedade como um todo pra gente falar do que a gente tá fazendo. Mas assim, falar de uma maneira mais simples possível: ah, eu trabalho com simuladores de satélites – mas o que são simuladores de satélites? Tipo, adotar uma linguagem mais simples possível pra que a gente atinja (Sirius).

Segundo Destácio (2003), é necessário conhecer o público a que se dirige para que seja possível modular a linguagem a ser usada. Quando se trata de crianças ou adultos de pouca instrução, é necessário que o divulgador explique didaticamente os processos e informações, em geral já conhecidos por aqueles versados no tema, evitando o uso de jargões.

Cesalpina demonstra que a abertura de espaço para o diálogo possibilita apreender o conhecimento trazido pelos participantes, o que enriquece a atividade:

O pessoal de nível fundamental são os melhores. A criançadinha são os melhores. Nós tivemos uma experiência que um aluno

daqui [da cidade], de família extremamente pobre, ele perguntou (a gente tava falando sobre Amazônia) e daí ele falou assim: ‘ah, eu vi na televisão que no rio Amazonas tem tubarão’. Eu falei, olha, eu não sabia disso. ‘Mas eu vi na televisão, tal’. Eu fui verificar e realmente tem. Cientificamente está comprovado, eles saem do Oceano Atlântico, entram na foz do Rio Amazonas, o rim dele foi se adaptando para água doce, não à água do mar, e ele já existe no Amazonas. Então a gente acaba aprendendo muito (Cesalpina).

Green e Bigum (1995) afirmam que, na atualidade, concorrem para a formação social e discursiva dos jovens não só a escolarização, mas também a mídia eletrônica de massa e as culturas tecnológica, digital e virtual. O universo tecnológico do qual esse jovem participa é cada vez mais interativo, colaborativo, customizado, e uma relação verticalizada e monológica já não tem se mostrado suficiente para conquistar sua atenção.

Além do uso de linguagem adequada, é desejável que o divulgador seja capaz, tanto quanto possível, de integrar o conhecimento a ser compartilhado com questões relacionadas à vida, à cultura e aos interesses da audiência. Técnicas como a contação de histórias ou *storytelling*, o teatro científico e a educomunicação possibilitam entremear elementos culturais, afetivos, históricos e artísticos com os conteúdos científicos, com o intuito de aprofundar a atenção e tornar mais significativa a experiência do público.

Na prática com os estudantes, Amantikir busca adotar uma comunicação horizontalizada, a fim de constituir com eles uma relação de reciprocidade:

Você não é o dono da verdade. Eles têm a experiência que eu não tenho, e quando eles percebem que você valoriza a experiência deles e escuta o que eles têm para falar, meu, os caras jogam do seu lado.

Para Freire (1996), ouvir o educando é a maneira correta para que o educador apreenda a forma de se comunicar com ele, de maneira a estabelecer o diálogo. Isso não significa perder a capacidade de discordar, mas estabelecer uma interface para compreender a perspectiva do educando e situar melhor os próprios pontos de vista e posicionamentos.

No que se refere à situação do entorno das escolas, tomada como base para a formulação da proposta de melhorias elaborada durante a oficina de cartografia, os estudantes detinham o conhecimento empírico sobre o local. Essa

condição, combinada com o conhecimento técnico ministrado pelo especialista, resultou no mapa elaborado para subsidiar o documento.

Piaget distingue as interações sociais em dois grandes grupos: a coação e a cooperação. A coação é uma relação assimétrica na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio. A outra parte da relação toma como verdade o que lhe é dito, não porque tenha sido convencida por meio de argumentos e provas, mas porque a fonte da afirmação é vista por ela como merecedora de confiança ou detentora de poder. Não há um diálogo real, uma vez que o indivíduo coagido limita-se a ouvir, memorizar e repetir, sem que suas proposições sejam consideradas. Já as relações de cooperação são simétricas e regidas pela reciprocidade. Os participantes coordenam os pontos de vista próprios com os dos demais por meio da discussão, do controle mútuo dos argumentos e das provas, o que possibilita uma troca cognitiva equilibrada. Enquanto na relação coercitiva o sujeito aceita as verdades impostas, sem o esforço de verificar a perspectiva a partir da qual foram produzidas, na relação cooperativa é necessário que o indivíduo observe a questão pelo ponto de vista do outro, sob uma ótica diferente da sua (LA TAILLE, 1992).

Esse tipo de atividade, portanto, apresenta um diferencial em relação àquelas baseadas em uma relação hierárquica e centradas na figura da autoridade científica, ao estabelecer uma relação de reciprocidade e interação entre os participantes. Desse modo, mostra-se mais eficaz para engajar o público, ao possibilitar que ele compreenda com mais profundidade o funcionamento da ciência – que é coletiva, plural e colaborativa.

Afetividade

Há um cuidado entre os divulgadores, não somente em apresentar conteúdo trabalhado, mas também em proporcionar uma experiência agradável e memorável ao público, que revela o aspecto afetivo presente nas atividades desenvolvidas.

A afetividade refere-se ao conjunto de sentimentos e emoções que uma pessoa tem a respeito de si mesma, de objetos, seres e experiências. A cognição e a afetividade atuam de maneira conjunta no funcionamento psicológico, de modo que a dimensão cognitivo-afetiva humana engloba condutas, preferências, temperamentos e atitudes (PINTO, 2008).

Segundo Damásio (2001), a emoção desempenha diversas funções no processo de raciocínio. Por exemplo, pode realçar determinada ideia e influenciar uma conclusão em favor dela ou fixar na mente vários fatos a serem considerados, quando da tomada de uma decisão.

Para Luna, a distribuição de lembranças é uma maneira de reforçar positivamente a experiência das visitas. Polar corrobora essa ideia:

Eu acho que, por exemplo, você dar pro cara alguma coisinha, um adesivo, o cara vai assistir palestra sai com um adesivo [da instituição], às vezes é um agrado, uma coisa muito pequena, mas pro cara é super importante sair com folder, sair com cartilha [...] Eu acho que é bom, as pessoas adoram receber uma coisinha assim, é um efeito (...). É bom pra instituição se fixar na cabeça das pessoas [...]. Então precisaria que a instituição tivesse uma equipe pra fazer adesivo, uma equipe pra fazer maquetinha, pra fazer demonstração, pra fazer qualquer coisa que brilhe, enfim, coisas que sejam bonitas...

A divulgadora continua e destaca a preocupação em oferecer uma boa acolhida aos participantes:

[O curso] é muito bem avaliado porque a gente faz questão de dar uma recepção muito boa. Então a gente faz questão de dar um bom *coffee break*, pras pessoas virem aqui e se sentirem num lugar especial, e eu acho que a gente consegue, cê entendeu, que o pessoal saia assim com os olhos brilhando. É todo um esforço nosso.

Estela relata como foi a aproximação proporcionada entre pesquisadores e crianças durante a reunião anual da SBPC em Campo Grande/MS:

[Ano passado na SBPC] foi uma experiência com certeza muito enriquecedora, porque os menininhos olhavam pra gente como se fosse ETs. Quem essas pessoas são? Os olhinhos brilhavam e antes de a gente ir as professoras fizeram um trabalho com eles de escrever cartão postal. Então eu recebi uns 10, 12 cartões postais aqui de alunos de escola pública, escrevendo assim: Ah, venha visitar Campo Grande, você vai gostar porque aqui tem lindas paisagens... E eu distribuí para algumas pessoas que são pesquisadores. Falei: gente, escreva a mão, não mande digital. Aí eles responderam, colocaram cartão de visita deles, outros colocaram adesivos e tal e aí a gente mandou de volta e alguns a gente entregou em mãos. Foi muito emocionante. Imagina você, uma criança, que escreveu para um pesquisador, ele foi lá e respondeu, tava lá e entregou o negócio pra você. Quer dizer, ele existe, é que nem você.

Amantikir baseou-se na escuta empática e afetiva para estabelecer um vínculo estreito com os estudantes, construindo, dessa forma, sua legitimidade junto a eles:

E a molecada começou a perceber, porque assim, mais uma vez, pelo fato de eu ter dado aula, você aprende a se aproximar dos alunos, sabe, não fica de salto alto. Porque o que eles querem é isso, eles querem que você converse com eles direto, sabe, papo reto, olho no olho e toque neles e escute o que eles têm pra falar. Isso é muito importante, muito importante.

Sirius descreve as experiências emocionais dos jovens participantes das competições:

Ah, eles são muito animados e aí, assim, eles já chegam, a gente dá presentinho [...]. Tem um café da manhã pra todo mundo pra eles interagirem e aí começa a prova [...]. Na hora de fazer os testes é gritaria, é torcida, é palma, [...] e na hora que a gente vai dizer quem – tipo – a gente fez lá o levantamento das notas, fez o somatório das notas – bem, esse ganhou, esse... Eles, nossa, é o êxtase, vibram!

O cineasta Fernando Meirelles, ao palestrar em um congresso na área de conservação ambiental, afirmou que é importante envolver a dimensão afetiva – diretamente associada à arte –, e não só a dimensão racional das pessoas, para que o meio científico possa se comunicar de forma eficiente com o público: “Por exemplo: Não adianta falar que um sapo está ameaçado de extinção se a pessoa que está ouvindo não sabe nada sobre a história daquele bicho. O cara não está nem aí pro seu sapo [...]. O que pega as pessoas é o recado emocional. Se o sapinho não tiver nada a ver comigo, não me interessa” (MEIRELLES, 2015 *apud* ESCOBAR, 2015, np.). Incluir a dimensão artística nas atividades é um recurso potente para mobilizar a dimensão afetiva dos participantes. Na temática da Astronomia, por exemplo, pode-se explorar sua forte dimensão estética, que favorece reflexões sobre a beleza e a imensidão do universo. É possível conduzir o público a lembranças como a de um olhar curioso e admirado para o céu durante a infância, ou remetê-lo a sensações produzidas por filmes, músicas e histórias presentes em seu imaginário.

Para se verificar a influência da afetividade em relação aos divulgadores, foram selecionados trechos em que os entrevistados falam sobre suas impressões a respeito das atividades de divulgação e referências afetivas que podem estar associadas a essas falas. Infere-se seu caráter afetivo devido ao uso de expressões que denotam emoções e sentimentos, tais como “achava super legal”, “eu gosto, tenho orgulho”, “sempre fui fascinado”, “fui motivado,

fiquei curioso”, assim como outras que resgatam memórias afetivas: “queria repetir isso” e “eu falo isso porque venho da roça”. Ao contrário de presumir que a dimensão afetiva encontra-se apartada da dimensão cognitiva dos sujeitos, os recortes visam destacar o quanto ela está presente em suas práticas e percepções.

Polar dedica atenção especial à importância da elaboração de materiais didáticos e de divulgação de boa qualidade, porque eles representam a imagem da instituição:

É... pra um curso, quem sabe não para uma palestra, mas também para uma palestra, eu acho que você tem que dar material pro cara. Sempre que possível [...]. Em curso, obviamente, **seria muito legal o cara ir com o livro, com uma apostila bem encadernada, colorida, com layout bem feito, com revisor de língua, um material de primeira.** [...] Quando se fala em cursos eu acho que **pega muito bem quando um cara leva um material de primeira qualidade.** [...] Mas você fala, ah, é desperdício... não é. **Porque isso é a imagem do instituto.**

A valorização de um alto padrão nas mídias e materiais, digitais ou impressos, remete à sua memória de livros ilustrados, aos quais teve acesso ainda na infância. Esses livros a ajudaram a formar seu interesse pela ciência:

Não sei, desde muito pequena, não sei o que eu meti na cabeça, **sabe aquele negócio de ler enciclopédia... eu achava super legal, né, eu lembro de ver aqueles negócios de estrela, de temperatura, eu lembro que eu era relativamente pequena [...].** Eu era novinha, assim, eu acho que devia estar no primeiro grau na época, eu já sabia o que era astrofísica. Eu falava assim, esse negócio de saber como que são as estrelas, esse negócio é legal pra caramba, e eu já queria ser, sabe...

Luna, quando falou da importância da divulgação, mencionou o propósito de apresentar a instituição como oportunidade de trabalho às novas gerações:

[Por que é importante divulgar a ciência?] Pra eles [visitantes] se interessarem nesta área, **na questão do trabalho, para terem outras opções de futuro trabalho [...].** Às vezes a gente fala que aqui é a NASA do Brasil, que muitas vezes o pessoal aqui não tem o conhecimento que a gente tem essa capacidade e [a visita] é mais para atrair o pessoal, para eles terem o conhecimento que a gente também faz isso **e criar o interesse. Quem sabe os pequeninos também venham e trabalhem aqui?**

Esse sentido de apresentar a instituição e a ciência como alternativa profissional está diretamente relacionado à sua vivência de tornar-se estagiária na instituição:

Ah, eu gosto de estar aqui também porque eu gosto dessa área do Espaço, principalmente aqui no [laboratório], que é onde a gente faz os satélites. Eu acho uma área muito importante. **Eu tenho orgulho de trabalhar aqui e foi a partir de quando eu entrei aqui que eu tive mais interesse nessa área. Eu nunca tinha pensado em trabalhar nessa área. Antes de ter interesse em trabalhar aqui eu não conhecia, não sabia [da instituição].**

Amantikir, em sua abordagem inicial junto aos estudantes, mostrou-se preocupado em possibilitar que eles fossem ouvidos:

O perfil era de jovens e adolescentes do ensino médio de escola pública e num primeiro momento, a primeira palestra que nós demos na escola foi para explicar o projeto. E foi interessante porque muitos falavam assim: isso não vai dar em nada, a gente tá cansado de receber isso. Aí eu peguei e falei assim: **olha, eu não posso garantir que vai dar em alguma coisa, porque vai depender do prefeito e dele receber, mas o que eu posso garantir é o seguinte, que eu vou fazer tudo pra dar certo. E outra coisa, se vocês me ajudarem a gente vai conseguir fazer com que o prefeito escute o que vocês têm para falar, tá. E aí? Vocês topam ou não topam?**

A forma como ele valoriza esse propósito guarda relação com a sua experiência de deslocamento quando estudante. Tem relação também com a atenção que lhe foi dada em sua trajetória:

Como eu dei aula desde o ensino fundamental até a universidade, e o que eu percebo é que tem muito aluno que tem a vontade de fazer as coisas, entendeu, só não tem oportunidade, porque ninguém vai e bate na porta, ninguém chama ele do lado e escuta [...]. **E como eu sempre fui aluno, tanto na escola como na universidade que também não me adaptava muito bem ao sistema, entendeu, e me deram oportunidade uma vez, eu queria repetir isso aí.**

Cesalpina, quando fala acerca de sua inspiração para atuar como divulgador, demonstra a maneira como aborda as temáticas de suas palestras e cursos:

Eu acho que a melhor divulgação que tem é essa boca a boca, presencial, dar uma palestra, pegar esse grupo de vinte alunos: **vou ensinar vocês quebrar dormência, o que é dormência, por que da semente, por que quebrar dormência... Como você**

pode fazer uma muda de uma árvore através de sistema de estaquia – na roça fala estaca –, ou seja, a gente passa nomes que eles conhecem, mas também passa o nome científico.

Depreende-se que sua disposição para demonstrar as técnicas de reflorestamento na prática e levar o seu curso para uma escola da zona rural, além de relacionar-se às atividades exercidas na instituição, remonta às suas origens:

Essa questão da ciência na educação é primordial e se você não olhar para esse lado o negócio não vai. Não vai. **Principalmente nessa questão ambiental, se você avaliar, eu falo isso daí porque eu venho de fazenda, eu venho de roça, da região de Cunha**, tal, saí, fiz toda a minha trajetória profissional [...]. Mas o que acontece. A população antigamente a maior parte era rural, né. E hoje se você for ver a maior parte é urbana, então a urbana precisa ter conhecimento ambiental do que acontece na rural.

Quando Sirius fala de suas inspirações e referências, menciona seu interesse por filmes de ficção científica. O desenrolar da fala mostra o quanto esse encanto por aparatos e criações tecnológicas, futuristas, projeta-se na instituição e como é reforçado, quando percebido em outras pessoas:

Eu sempre fui muito fascinado por filme de fantasia e ficção científica. E aí, sei lá, franquia Star Trek, mais até que Star Wars me fascinava muito [...]. E até hoje eu vejo coisas [na instituição] que me deixam com brilho no olhar. Às vezes a gente fica desmotivado, sempre acontecem altos e baixos, **mas quando vem alguém de fora e fica encantado com as coisas [da instituição] eu penso: cara, eu tô no lugar certo, não posso perder isso de entender esse mesmo sentimento que essa pessoa tá tendo [...]. É muito fascinante cê pensar que um satélite vai pro espaço, que se comunica, que tem toda essa ciência envolvida [...].** O [maior laboratório da instituição], a hora que você entra lá, você fala assim: como que existe uma coisa com essa dimensão aqui dentro do Brasil, que faz isso tudo, que tem essa porta de sete toneladas, **é incrível.**

Neutron manifesta o valor que atribui à experimentação e à interatividade, na formação científica de crianças e jovens:

Eu acho que a divulgação da ciência poderia ser melhorada [...] com **técnicas de mão na massa, pras crianças, interativas**, para despertar nas crianças o interesse pela ciência. É aí que você realmente forma os interessados em ciência, porque depois que já cresceu você faz um evento científico e ele não vai.

Eu sou contra esses laboratórios virtuais em que o computador faz o experimento, o experimento é puramente

virtual, porque isso engana muito as pessoas. [...] Eles vão ficar presos a um computador que não vai fornecer fatos novos, porque você tem que descobrir uma Física nova também, a Física que ainda não foi observada, e isso o computador não vai te dar.

Certamente essas afirmações estão relacionadas à sua própria atividade experimental como cientista, mas também refletem a forma empírica como ele mesmo passou a se interessar pela ciência, por meio da observação dos fenômenos naturais:

Eu acho que eu muito cedo fui motivado pelo mistério da gravidade, da gravitação. Essa **curiosidade surgiu da observação da natureza, na verdade não foi nenhuma pessoa que me inspirou, foi mais um fenômeno da natureza que me inspirou. Eu fiquei mais é curioso.**

Estela, finalmente, explicita o quanto as trajetórias dos especialistas podem ser inspiradoras para o público, assim como são para ela:

E uma coisa que a gente falou pra eles [alunos] foi: olha, a gente tá aqui hoje, mas todo mundo passou pelo quinto ano [...]. **A gente tava no lugar de vocês um dia e olha onde a gente tá agora [...]. Eu também vim de escola pública, eu fiz isso, eu tive dificuldades. Para eles sentirem assim: poxa, se é possível pra eles, então é possível para mim.**

[sobre conteúdos que a inspiram] Ah, tem aquele trabalho da... de várias histórias no Youtube, aquela jornalista que fala com diferentes cientistas que vão explicar para ela o que ele faz, como é que ele chegou lá [...] E aí **você escuta histórias inspiradoras de alguém e pensa: puxa, eu já pensei em fazer isso, mas escutando alguém que fez eu me sinto mais segura para ir atrás dos meus sonhos.**

Ensina Rubem Alves (2011, p. 24) que toda aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva que provoca a vontade de aprender: “É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador [...]. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome [...]. Afeto, do latim *affecare*, quer dizer “ir atrás”. O afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome”. Edgar Morin (2007), por sua vez, parafraseou Platão ao enunciar que o eros é necessário ao ato de ensinar: o eros vai além do desejo de saber e de compartilhar, ele é o amor pelo que se acredita ser verdadeiro.

Conclusão

Os resultados da pesquisa aqui relatada mostraram que o principal objetivo dos entrevistados ao realizar atividades de divulgação da ciência foi obter reconhecimento para a instituição e suas atividades de pesquisa e desenvolvimento. Para tanto, procuraram utilizar uma linguagem compatível com seu público. Já as motivações que os levaram a se envolver com as atividades estavam relacionadas a fatores de caráter subjetivo e afetivo.

A afetividade evidenciada nos relatos também estava presente na maneira entusiasmada com que os divulgadores discorreram sobre suas práticas, demonstrando, cada qual a seu modo, grande apreço por elas. Percebe-se que suas vivências e memórias impactam a maneira como veem e conduzem suas atividades. Seguindo essa lógica, infere-se que, ao proporcionarem memórias e experiências significativas para o público participante das práticas, os divulgadores também são capazes de inspirar sua visão de mundo e suas trajetórias futuras.

Embora seja cada vez mais importante informar a população sobre temas tecnocientíficos presentes em seu cotidiano, isso não é o bastante para fazer frente à onda anticiência que se observa na atualidade, que se traduz em movimentos antivacinas, terraplanistas, negacionistas climáticos, dentre outros. Ao se disseminar conceitos a partir da figura da autoridade científica, alheia às condições vivenciadas pelo público, outra liderança que dialogue de forma mais próxima com ele, quer seja religiosa, política ou qualquer outra, pode negar tais conceitos e sobrepor-se, valendo-se da legitimidade constituída com aquele grupo. Assim, é necessário aproximar as pessoas da ciência, especialmente aquelas que têm menos acesso a ela, por meio de uma abordagem trabalhada a partir da realidade vivida por elas.

As declarações coletadas denotam o quanto a mobilização de emoções e de sentimentos são passíveis de estimular o engajamento, a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal. Limitar a comunicação da ciência à pura exposição de conteúdos conceituais não é suficiente para atingir o que, de fato, aproxima e envolve as pessoas. Assim, é importante que o aspecto afetivo esteja incorporado nas práticas de comunicação da ciência. Esse aspecto pode traduzir-se em uma postura acessível e amigável, em ilustrações e materiais atraentes, em exposições instigantes, em narrativas expressivas e sintonizadas

com temas culturais, como estímulo à curiosidade e à experimentação e, de forma mais estreita com o público, com inclusão de suas realidades, dificuldades e expectativas como elementos centrais no diálogo entre ciência e sociedade.

Referências

- ALVES, R. Receita pra se comer queijo. *In: Ao professor, com meu carinho*. Campinas: Verus, 2011.
- ANDREWS, E. *et al.* Scientists and public outreach: Participation, motivations, and impediments. **Journal of Geoscience Education**, [S. l.], v. 53, n. 3, p. 281–293, 2005.
- BUENO, W. da C. Comunicação Científica e Divulgação Científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, número especial, p. 1–12, 2010.
- CALDANA, A. C. F.; FIGUEIREDO, M. A. de C. O Voluntariado em questão: a subjetividade permitida. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 466–479, 2008.
- DAMÁSIO, A. R. Retorno ao erro de Descartes. *In: O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- DESTÁCIO, M. C. Ciência, escrita e responsabilidade. *In: KREINZ, G.; PAVAN, C. (orgs.). Divulgação Científica: Reflexões*. São Paulo: NJR/ECA/USP, 2003.
- ESCOBAR, H. **Atenção cientistas: Ninguém liga pro seu sapo!** 2015. Disponível em: <<https://ciencia.estadao.com.br/blogs/herton-escobar/atencao-cientistas-ninguem-liga-para-o-seu-sapo/>>. Acesso em: 4 mar. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. *In: SILVA, T. T. da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 203–236.
- LA TAILLE, Y. de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. *In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. (Orgs.). Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992. p. 11–21.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2007.
- PINTO, F. E. M. As muitas faces da afetividade: um breve debate sobre o funcionamento psicológico do ser humano. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 28, p. 75–88, 2008.
- REIS, J. Depoimento: O caminho de um divulgador (1982). *In: MASSARANI, L.; DIAS, E. M. de S. (org.). José Reis: Reflexões sobre a divulgação científica*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz-Casa de Oswaldo Cruz, 2018 a.

2 ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO: PROCESSO CONTÍNUO DE INTERAÇÃO-EVOLUTIVA-RECURSIVA ENTRE PSICOPEDAGOGO, FAMÍLIA E APRENDENTE

Maria Inês Garcia Wada
Marilza Terezinha Soares de Souza

Introdução

A aprendizagem, uma das facetas do desenvolvimento humano tem seu início no meio familiar e aos poucos se estende a outros contextos. Ao se falar em aprendizagem, há que se falar em família (BRAGA; SCOZ; MUNHOZ, 2007).

No processo de aprendizagem, desenvolvem-se aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais (TABILE; JACOMETO, 2017). Durante esse processo podem surgir as chamadas Dificuldades de Aprendizagem (DAs), que não são um consenso. As DAs serão tratadas adiante, neste texto.

A ciência responsável por cuidar do sujeito (entendido como sujeito da aprendizagem e de direitos e, neste texto, sinônimo de criança/adolescente) com DAs é a Psicopedagogia, que tem como objeto de estudo o sujeito aprendente. A Psicopedagogia, que surgiu na Europa no século XX, chegou ao Brasil no fim da década de 1950. Inicialmente focalizava a reeducação, e depois, aquilo que o sujeito não conseguia alcançar. Atualmente, sua atenção está voltada para o sujeito como protagonista, para suas potencialidades como aprendente (BOSSA, 2000).

O atendimento psicopedagógico acontece na interação entre profissional, família e criança/adolescente (WEISS, 2012). Assim, há necessidade de cuidar da questão vincular, não apenas com o sujeito, mas também com a família, a fim de instituir a adesão ao cuidado psicopedagógico. Um vínculo familiar positivo com o profissional autoriza o trabalho com a criança/adolescente; portanto, é preciso compreender se as expectativas das famílias e dos psicopedagogos são convergentes, no que se refere aos resultados do atendimento psicopedagógico.

Neste capítulo, objetiva-se divulgar os resultados de uma pesquisa sobre as expectativas das famílias e dos psicopedagogos em relação aos resultados

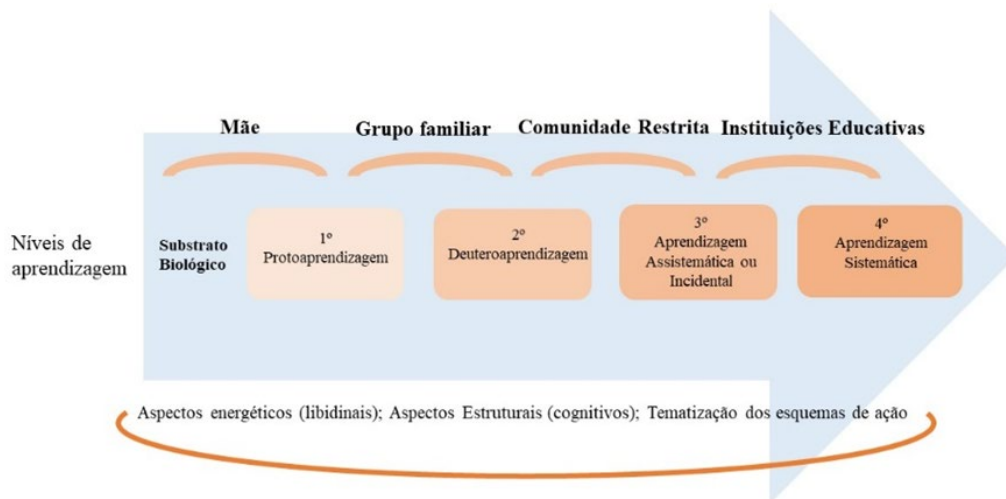
do atendimento psicopedagógico. É abordado aqui o processo de aprendizagem, que acontece na interação com a família, e o modo como a Psicopedagogia pode colaborar nos casos de crianças/adolescentes que estejam com DAs. Em seguida, são apresentados os procedimentos que foram utilizados para a coleta e análise dos dados, os resultados, a discussão e as considerações finais da investigação aqui relatada.

Processo de aprendizagem, a família e a Psicopedagogia

Em um *continuum*, o processo de aprendizagem acontece desde o nascimento. Em um primeiro momento, de forma assistemática, e posteriormente são agregadas as demais instâncias. Alguns autores (VISCA, 2010; BROFENBRENNER, 2011; PAÍN, 1985) defendem que no transcurso do desenvolvimento da aprendizagem estão envolvidos fatores biológicos, psíquicos e sociais imbricados.

Para Visca (2010), a aprendizagem é um processo evolutivo organizado em níveis e composto por aspectos estruturais e energéticos (ver Figura 1).

Figura 1 - Níveis de aprendizagem



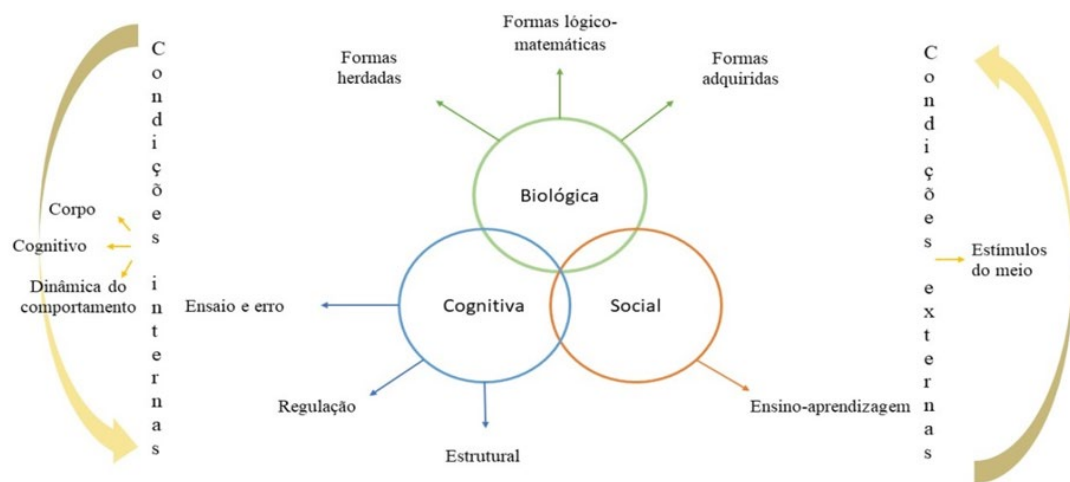
Fonte: Elaborada pela autora.

Na protoaprendizagem os elementos biológicos associados à interação com o meio promovem o desenvolvimento, proporcionando condições para o próximo nível. No nível seguinte, deuteroaprendizagem (VISCA, 2010), a criança, em contato com o grupo familiar, e a partir dessa interação também com

objetos e símbolos incorpora seus valores, o que pode possibilitar sua identificação com os membros do grupo. No próximo nível, aprendizagem assistemática, a criança, em interação com a comunidade do bairro onde mora, em um movimento recíproco, tanto modifica quanto é modificada pelo grupo. Por meio de brincadeiras e nas interações com a comunidade, tem a possibilidade de integrar-se à comunidade, e também de exercitar seu papel. O último nível é o da aprendizagem sistemática, que acontece nas instituições de ensino e possibilita absorção de valores, atitudes e habilidades necessárias para a vida adulta (VISCA, 2010).

Nessa mesma perspectiva, Bronfenbrenner (2011) defende que, tanto as características da pessoa como as interações e os sistemas impactam, – positiva ou negativamente, no desenvolvimento humano, inclusive a depender do tempo. Paín (1985) vai ao encontro dos autores mencionados, ao se referir às dimensões do processo de aprendizagem, biológica, cognitiva e social, tendo em vista as condições internas e externas do sujeito aprendente (ver Figura 2).

Figura 2 - Esquema de aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora.

Diante do exposto, observa-se que, enquanto Visca (2010) aborda questões emocionais e cognitivas imbricadas, afetando-se reciprocamente, Bronfenbrenner (2011) trata das características da pessoa em desenvolvimento que impactam nas qualidades das interações nos vários sistemas nos quais se insere, tendo em vista a periodicidade e o momento histórico-social.

Entretanto podem surgir dificuldades no processo de aprendizagem, as chamadas Dificuldades de Aprendizagem (DAs), também conhecidas como problemas de aprendizagem, e sua etiologia não é um consenso. Há várias definições que abarcam desde um viés unicamente biológico da questão, até conceitos que englobam questões emocionais e sociais (PAÍN, 1985; FERNÁNDEZ, 1991; VISCA, 2010; NJCLD, 2011).

Fernández (1991) trata das dificuldades de aprendizagem, sintomática ou reativa, que dizem respeito, respectivamente, a algo relativo a questões internas do sujeito e da família e a uma reação às abordagens escolares que, por vezes, não considera as vivências e especificidades do aluno.

Na mesma linha Paín (1985), aborda os fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem, como os orgânicos, os específicos, os psicógenos e os ambientais, estes relacionados a questões curriculares e didáticas que podem colaborar positiva ou negativamente para o quadro. Visca (2010) também segue essa direção, ao se referir às causas das DAs como cognitivas, afetivas/vinculares e funcionais, quando as duas primeiras não conseguem explicar a dificuldade.

A família, como modelo primeiro de aprendizagem, é parte fundamental desse processo, e o modo como se organiza e se constitui pode impactar o percurso da criança/adolescente. O conceito de família antes definido, na atualidade toma novos contornos, novas possibilidades, e isso não a enfraquece, ao contrário, mostra sua força e sua capacidade de adaptação (CERVENY; BERTHOUD, 2009).

A partir da Constituição de 1988, novas constituições familiares passam a ser consideradas, entre elas as famílias monoparentais, decorrentes de união estável, sendo compreendido como um grupo coeso e com senso de unidade (MALUF, 2010).

Há quatro elementos que, juntos ou não, constituem o vínculo familiar: o biológico, que dá a vida, o parentesco, referente à genealogia, a filiação, reconhecida juridicamente, e a parentalidade, referente aos cuidados com saúde e desenvolvimento (ZAMBRANO, 2006).

A Constituição Federal, em seu artigo 227, estabelece a família como corresponsável, junto com o Estado e a sociedade, pelo bem-estar da criança/adolescente, inclusive no que se refere à educação (BRASIL, 1988).

Berger e Luckmann (1985) defendem que é pelo processo de socialização primária, que acontece no meio familiar, que a criança tem sua primeira visão de mundo, que vai acompanhá-la por um tempo. Na mesma perspectiva das autoras, Braga, Scoz e Munhoz (2007) e Simões (2018), vêm a importância desse primeiro modelo de aprendizagem, cuja influência se dá no âmbito das vivências e ausências. A escola, no processo de socialização secundária, daria continuidade ao desenvolvimento da criança/adolescente em outros setores da sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Entretanto, na atualidade, as famílias, devido ao excesso de trabalho dos pais ou às novas tecnologias, que disputam a atenção entre as pessoas, tem menos tempo de convívio, o que impacta na quantidade e qualidade das relações familiares (BRAGA; SCOZ; MUNHOZ, 2007).

A interação entre família e escola de forma salutar é fator primordial para a consolidação da aprendizagem iniciada no âmbito familiar. Essa relação é responsável por facilitar ou dificultar a aprendizagem da criança/adolescente (PAMPLIN, 2005).

As DAs podem surgir, como visto anteriormente, de diversos fatores, e a ciência responsável por tratá-las é a Psicopedagogia, que surgiu no século XX, na Europa (BOSSA, 2000). No percurso da Psicopedagogia, embora seu objeto de estudo continue o mesmo (a aprendizagem e seu sujeito), sua atenção se voltou em um primeiro momento para a reeducação. Depois, o foco era o que o sujeito ainda não alcançava e, na atualidade, volta-se para o protagonismo do sujeito e sua potencialidade em relação a sua aprendizagem.

Dessa forma, a formação desse profissional também sofreu mudanças ao longo do tempo, em relação às disciplinas que compunham o curso de Psicopedagogia¹. Embora no Brasil sejam ofertados cursos de graduação nessa área², o maior contingente de profissionais psicopedagogos são provenientes de cursos de especialização, o que foi constatado e defendido por Masini (2006), por entender que esse tipo de formação alia teoria à prática, o que se faz mister para essa profissão.

¹ Para mais informações Bossa (2000).

² Segundo informações coletadas no endereço eletrônico do MEC em 2018.

Como comentado anteriormente, a participação da família no processo de aprendizagem de seus membros é fundamental para um prognóstico positivo. Dessa forma, conhecer o que a família espera do atendimento psicopedagógico e o que o profissional psicopedagogo pode oferecer permite a adequação das condutas com famílias e sujeitos.

Método

Neste capítulo são apresentados os resultados de pesquisa de mestrado cujo objetivo foi analisar as expectativas das famílias e dos psicopedagogos sobre os resultados do atendimento psicopedagógico. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) e aprovado sob o número 3.011.951.

O estudo foi realizado em Instituição filantrópica de uma cidade do vale do Paraíba paulista que atende crianças/adolescentes nas áreas que abarcam o comportamento e a aprendizagem.

Participaram da pesquisa famílias (um membro representante de cada uma delas) de crianças/adolescentes que atendessem aos critérios de inclusão: que estivessem em atendimento psicopedagógico há pelo menos 6 meses e que aceitassem participar. Outros critérios foram que os psicopedagogos estivessem atendendo crianças e adolescentes há pelo menos 2 anos, que aceitassem participar e que não estivessem atendendo as crianças/adolescentes das famílias participantes. Com fundamento nesses critérios foram selecionadas 4 famílias e 4 psicopedagogos.

A partir da autorização da instituição, famílias e profissionais foram contatados e convidados a participar. Após aceitação, foram agendadas entrevistas que aconteceram de forma individual, na sede da instituição, para as famílias, e nos respectivos consultórios, para os psicopedagogos.

Nos dias marcados para as entrevistas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido, explicado e assinado pelas famílias, ficando claro que poderiam sair da pesquisa quando quisessem.

De método qualitativo, o estudo utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de dados contendo questionário sociodemográfico dos participantes. As entrevistas individuais foram gravadas em áudio, transcritas e inseridas no *software The Ethnograph 6.0* (2019). Para análise foram utilizadas

ferramentas da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), dos autores Strauss e Corbin (2008), como questionamentos - fazer perguntas aos dados e comparações - encontrar similaridades e diferenças.

Foram realizadas as três etapas previstas de codificação: i) codificação aberta – atribui-se um código que sintetiza a interpretação de frases, gestos e palavras dos participantes³; ii) codificação axial – agrupam-se os códigos em categorias, que podem ser subdivididas, formando os códigos conceituais, o que permite a elucidação da cena social; e iii) codificação seletiva (OLIVEIRA, 2018) – as categorias podem ser sintetizadas para nortear uma teoria. Essa etapa possibilitou alcançar o fenômeno, embora não se tenha chegado à teoria.

Resultados

Na dissertação de mestrado, que deu origem a este capítulo, o objetivo foi analisar as expectativas das famílias e dos psicopedagogos sobre os resultados do atendimento psicopedagógico. Para isso, buscou-se: identificar os motivos da procura das famílias por um atendimento psicopedagógico e o que conhecem sobre a Psicopedagogia; identificar os objetivos dos psicopedagogos em relação ao atendimento e quais os critérios para a alta; verificar se há convergência entre as expectativas das famílias e dos psicopedagogos.

Ao buscar responder se haveria convergência entre as expectativas de famílias de crianças/adolescentes que estavam em atendimento psicopedagógico e os psicopedagogos, encontrou-se um **Processo contínuo de interação-evolutiva-recursiva entre psicopedagogo, família e sujeito** (ver Quadro 1).

Quadro 1: Síntese dos resultados da pesquisa sobre expectativas das famílias e psicopedagogos sobre os resultados do atendimento psicopedagógico.

Fenômeno	Categorias	Subcategorias
Processo contínuo de interação-	Processo de transformação da família e do sujeito a partir da	Recebendo notícia da DA e o tratamento proposto
		Proporcionando condições necessárias para o atendimento

³ Detalhes do processo de codificação podem ser encontrados na dissertação da autora: WADA, Maria Inês Garcia; SOUZA, Marilza Terezinha Soares de. Expectativa de famílias e psicopedagogos frente às intervenções psicopedagógicas. Taubaté, 2019. 183p. Dissertação de Mestrado – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG), Universidade de Taubaté.

evolutiva- recursiva	descoberta da dificuldade de aprendizagem	Conscientizando-se sobre tratamento, resultados e perspectivas futuras
		Identificando mudanças em si
		Identificando aspectos positivos e negativos na rede escolar
	Processo de construção da identidade e da atuação do profissional da Psicopedagogia	Construindo saberes sobre Psicopedagogia e seus profissionais
		Refletindo sobre abandono
		Amparando-se na rede de apoio

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Discussão

O processo de interação-evolutiva-recursiva é composto por dois outros processos, o de transformação da família e do sujeito, a partir do conhecimento das DAs, e o de construção identitária do profissional psicopedagogo.

Foi constado que **o processo de transformação da família e do sujeito** é composto por questões como a queixa, o encaminhamento, a rede de apoio e as dificuldades emocionais e financeiras enfrentadas pelas famílias.

Nesse percurso, as famílias vão **recebendo a notícia da DA e a proposta de tratamento**. A queixa escolar é um alerta sobre as condições emocionais/cognitivas da criança/adolescente, e o encaminhamento pode se dar por meio da escola ou por outros profissionais, como psicólogos, e pelo conselho tutelar:

Tulipa: [...] *que eu sempre era chamada na escola por causa dele não falar, ai isso interferiu na esc... no aprendizado, que ele não conseguia aprender a ler, não conseguia escrever, ele não interagiu ...*

No processo, as famílias vão **identificando os fatores facilitadores e dificultadores do desenvolvimento**. Dentre os fatores que dificultam está a exclusão social, ainda uma realidade:

Gardênia: *Eu já sofri em... açougue! Quando eu ia no mercado também! Sofri com meu filho! Por meu filho ser assim. Por ele gritar, às vezes... Hoje ele não grita mais, mas antes ele gritava muito! E as pessoas mandavam sair do hosp... do pronto socorro, a... saí às vezes...saí do...do estabelecimento que eu estava.*

Outros fatores podem dificultar o desenvolvimento da criança/adolescente, como os desafios financeiros e de saúde e relacionamentos violentos:

Girassol: *Ninguém quer ele! Nem a mãe quer! Entendeu? O pai piorou! O pai abandonou na gravidez! A família do pai nem ver quer! E também não ajudam financeiramente! Então eu estou carregando essa carga sozinha.*

Dentre os facilitadores do desenvolvimento estão as redes de apoio, conquistas familiares, recursos da rede pública e apoio social:

Tulipa: *[...] então foi minha tia que sempre olhou eles, desde quando eles nasceram, porque eu sou autônoma...*

Violeta: *[...] mas assim, em questão a custo, é... não tenho nenhum, porque ela tem...é isenta de ônibus, né? Daí eu tenho direito a estar andando com ela, como conta isso...*

Gardênia: *Que eu e meu marido estamos desempregados, vivemos com o... o BPC (Benefício de Prestação Continuada).*

Durante o processo de transformação, as famílias vão se **conscientizando e percebendo de que forma podem participar efetivamente do atendimento** psicopedagógico, e percebem também suas limitações:

Tulipa: *[...] acho que conversar. né, conversar com ele. para saber o que eles conversam na sala, que que ele está aprendendo, para ver o que melhorou na vida dele, está melhorando, está ajudando, acho que é isso...*

Durante essa jornada, as famílias vão **enfrentando desafios psicossociais** de ordem financeira, logística, e mesmo de resistência da criança/adolescente:

Gardênia: *Ele pede as coisas, daí a gente não tem dinheiro mesmo.*

Violeta: *Na... assim é... eu moro na zona leste, então um pouquinho bem afastado daqui.*

Tulipa: *É todo dia essa briga (riso), fica muito tempo. né? Que fica uma hora com ela, depois uma hora com a outra*

E seguem **driblando a possibilidade de abandono do atendimento**. Algumas famílias podem ter um histórico de abandono, outras anunciam a saída e outras, ainda, vão tentando convencer a criança/adolescente a permanecer:

Tulipa: *Só que acabei saindo, porque não via resultado.*

Girassol: *Já!!! Não só pensei como já falei com os profissionais!!! Já! Já falei!*

Nesse tempo de atendimento à criança/adolescente, as famílias vão **conscientizando-se sobre o tratamento, resultados e perspectivas futuras**, e com isso podem se aproximar do que é a Psicopedagogia ou não chegar a nenhum conhecimento sobre o tema:

Violeta: *Ah eu acredito que... que ela pode, pode ajudar bem no desenvolvimento dela.*

Girassol: *Mas assim dizer, o que que é a função do psicopedagogo... eu imaginei assim que era ajudar ele a aprender o conteúdo escolar, né? Mas também não posso dizer nada porque eu não entendi o... qual que era a função do psicopedagogo, né? O que que era, o que ela ia fazer, qual era o trabalho dela, eu não sabia de nada disso, né?*

As famílias vão **construindo conhecimento e atribuindo causas às Das**. Entre as causas estão violência familiar, descaso familiar, doença familiar:

Tulipa: *Porque... na minha cabeça era o... o que atrapalhava, ele era o pai dele, né? Que ... o pai dele é... era envolvido com droga.*

Girassol: *Eu nunca vi isso, uma mãe odiar o próprio filho! Ela odeia ele! Entendeu? Então, assim, eu vejo que o D... pode ser por causa disso tudo que ele é assim! Né? Porque assim, tem uma neuro que falou assim pra mim: "Ele... nasceu perfeito em tudo!"*

A partir dessa construção de conhecimento sobre o que é Psicopedagogia e de como as DAs podem se manifestar, as famílias podem ou não **perceber os resultados do atendimento**:

Violeta: *Assim... tem coisas que a gente conversava com ela, era difícil pra ela entender, agora tem coisas que ela está entendendo mais fácil...*

Girassol: *Mas eu digo assim, no... no caso do D, eu num sei! Eu fico perdida! Eu num sei se é por ai mesmo! Ou se está faltando alguma coisa, porque eu não conheço outros, né? Então eu fico meio confusa, porque eu não vejo melhora nele. Aí eu fico cheia de interrogações, né? Será que está certo, será que é assim mesmo?*

Isso proporciona oportunidade de as famílias **projetarem perspectivas futuras** para a criança/adolescente:

Gardênia: *Que eu quero que meu filho seja um menino independente de mim.*

Violeta: *E que ela possa assim, é... desenvolver, é... que ela possa realizar, né? Todos os sonhos dela! Chegar a... a ser como minhas outras filhas! Que ela consiga ser uma jovem normal! Principalmente assim na maneira de pensar, de agi... porque é o que os pais desejam pros filhos, né? Que sejam... assim.*

As famílias podem **identificar mudanças em si**, como o fortalecimento do papel parental, a mudança de uma atitude permissiva para a de colocação de limites, ainda que não consiga discernir de quem é a responsabilidade pela transformação:

Tulipa: *Não sei o que que... mudou que... não sei se é a psicóloga ... que está ajudando... sabe, aquela mãe que não sabe falar não, tudo que pede eu tento fazer, né? Aí, quando foi outro dia cedo, que eu fui trabalhar, aí o A estava lá no celular, eu vi eles conversando, aí já estou indo, Azinho falando para o tatuador, na hora já entrei já na conversa, falei direto com o tatuador, falei assim: “Que profissional que você é, vai fazer tatuagem numa criança de 13 anos? Se eu chegar em casa que meu filho tiver com tatuagem vou chamar o Conselho Tutelar.” Então, isso que ...daí eu senti orgulho de mim (riso).*

A escola permeia a interação entre psicopedagogo, família e criança/adolescente, e as famílias **vão identificando aspectos positivos e negativos da escola**, tanto no âmbito da estrutura física quanto no dos recursos humanos:

Violeta: *Ela faz, é... ela tem sala de recurso, que são ela e mais dois dois alunos, né? Na aula de recursos ela sente mais... motivada a ir... porque ela tem toda atenção, é, são três alunos só, né? E às vezes vai um, às vezes vão dois, e daí ela tem mais atenção... Aí na sala de recurso ela gosta de ir... Ela estuda em uma sala é... de mais de quarenta alunos.*

Girassol: *Isso! “...que ela é preparada pra inclusão, mas não é preparada coisa nenhuma pra inclusão!” Eles estão totalmente despreparados! E eu vi assim: “Já que a senhora está falando que a escola não é pra ele... põe no papel! Que vocês já falaram cinco vezes, pra mais, isso pra mim, então põe no papel pra mim tomar uma atitude!” Porque se a escola não é pra ele, pra que que eu estou perdendo meu tempo de levar ele na escola?!*

Assim como a família e a criança/adolescente passam pela transformação, o psicopedagogo também experimenta um **processo de construção de sua identidade e atuação profissional**. Nesse processo estão presentes a **construção de saberes sobre a Psicopedagogia e seus profissionais**, que se funda aos conhecimentos das vivências e experiências, tanto acadêmicas quanto laborais e de vida, dos psicopedagogos. Os

psicopedagogos, durante o percurso acadêmico, vão definindo o que é Psicopedagogia e como deve ser o perfil desse profissional:

Copo de Leite: *E... e o... o psicopedagogo... ele está em todas as áreas! Porque... é, eu acho que é um dos profissionais que mais se envolve nesse... nessa rotina da família!*

Orquídea: *Eu acho que o olhar tem que ser muito bem assim, olhar do profissional, tem que ser muito cauteloso, muito cuidadoso, porque senão tudo vira hiperatividade, e falta de atenção relacionada ao TDAH. E muitas vezes não é. Muitas vezes é ansiedade mesmo.*

Nesse percurso de construção de saberes, os psicopedagogos vão adotando bases a partir da prática:

Rosa: *E aí começa a investigação! Né? Essa investigação eu não eu não me baseio muito: ah tenho que fazer tal e tal teste porque se não você não vai ter uma base de dados. Não é assim que eu trabalho! Eu trabalho com o que o sujeito tem para me dar.... Então assim, o que eu sempre, sempre prezo, o principal pra mim é o cliente, é o meu, é o sujeito, é o meu sujeito!*

Copo de Leite: *Você sai da faculdade: “Olha, é assim que você faz!” Tudo sistemático! Assim, assim, assim, tudo compactado! Mas na prática a coisa não é assim*

A trajetória profissional também pode ser marcada por **insegurança e ressignificações sobre as DAs:**

Orquídea: *E isso, pra mim, no começo, quando eu iniciei a trabalhar, ahhh... era meio que surpreendente. assim... eu me espantava muito quando via isso, porque a... a dificuldade em reter a informação está relacionada ao déficit do... do... pro processamento auditivo central... comecei a ver a observar as crianças, eu fui percebendo que isso é muito comum.*

Dificuldades podem surgir nesse percurso, como **impotência frente aos limites do sujeito ou impossibilidade de contato frequente com as escolas, e mesmo por insegurança financeira profissional:**

Rosa: *Porque você não é... nós não somos Deus! E tem tem famílias e pessoas muito, é... resistentes a mudança!*

Copo de leite: *Sabe a mãe com a negação, é o profissional com a negação! (riso) De... ó... passa para outro porque aqui já está patinando. Isso pode acontecer porque nós somos humanos! Entende? E muitas vezes, nós não percebemos isso! Por isso nós precisamos de terapia! (riso)*

Orquídea: *E às vezes, às vezes acontece de não conseguirmos ir na escola, principalmente com a quanti, a quantidade de vezes que nós gostaríamos! Eu sinto falta disso, às vezes!*

Os psicopedagogos podem viver **situações que afetam sua atuação**. Dentre essas situações, uma atuação inadequada de colegas de profissão, ou uma atuação mais ampla que pode contribuir para a dificuldade de regulamentação da profissão, e também a falta de tempo de elaboração necessário a cada profissional:

Copo de Leite: *Muitas vezes, isso que impede a regularização da nossa profissão! Alguns profissionais que querem entrar na casa do vizinho! Mas não pode!*

Orquídea: *E esse tempo entre um atendimento e outro, e... é necessário, porque você precisa pensar! Você precisa pensar, e descobrir... pensar, pensar e pensar! O que que eu posso fazer para melhorar?*

No curso da construção de saberes, os profissionais **vão estabelecendo objetivos da Psicopedagogia e os identificam**, em relação à aprendizagem, quando percebem suas limitações:

Orquídea: *Então a minha intenção é tentar ajudar essa criança primeiro lugar a se organizar. Porque se ela estiver organizada tudo fica mais fácil!*

Lírio: *Então... o objetivo do trabalho é fazer com que ela vença essas barreiras. Ela experimente! Ela refaça. Ela fique bem com relação a essa aprendizagem.*

Os psicopedagogos seguem **percebendo os motivos da procura e as DAs envolvidas**, em relação, tanto às questões escolares quanto às familiares:

Lírio: *Muitas vezes, a criança vai mal na escola, mas não é o motivo principal. Muitas vezes o emocional interferindo nessa aprendizagem! Então, muitas vezes, eles vêm com a queixa também escolar, mas o principal motivo é o emocional.*

Orquídea: *Mas essa dificuldade com raciocínio lógico muitas vezes existe em função da dificuldade de interpretar. Porque você vê a falta de atenção relacionada ao déficit de processamento auditivo central, ao próprio déficit de atenção, à ansiedade.*

No contato com o paciente, a partir da prática os psicopedagogos vão **definindo os elementos do atendimento psicopedagógico**, estabelecem diretrizes para a avaliação psicopedagógica e em relação à atuação após a avaliação:

Rosa: Nós temos que ir até onde nos é permitido ir. Isso quem nos fala é o sujeito. O sujeito que nos diz até quando, até onde você pode ir com ele.

Orquídea: O tempo, o período que leva para você fazer a avaliação! Dez encontros, mas isso é a teoria. Dentro da teoria você pode ter, fazer essa avaliação em torno de oito sessões, dez, eu já tive crianças que eu precisei de mais tempo, que eu precisei até doze, treze sessões. Não dá pra prever!

Lírio: Na avaliação eu faço um ditado, por exemplo, ao avaliar, mas depois eu não faço mais!

Com a avaliação feita, os psicopedagogos partem para a **devolutiva com os pais**, o que exige organização, a depender da escolha do profissional e do que é necessário para cada família:

Copo de Leite: Está sempre chamando os pais para conversar! Eu gosto de dar devolutiva em toda sessão. Uma pequena devolutiva. Eu não sou o tipo de profissional que espera seis meses pra dar devolutiva. Todo final de sessão eu chamo os pais.... Mas eu também tenho a devolutiva formal. Principalmente quando eu reavalio.

Orquídea: Rapidamente, então... as devolutivas que nós temos que fazer ao longo do trabalho. Eu procuro conversar com a família a cada dois meses, mais ou menos assim... O ideal seria que nós pudéssemos falar todo mês mas, na prática isso não é possível.

Lírio: Então eu tenho também muito cuidado ao falar! “Seu filho tem uma dificuldade grande de entender as situações...” Sabe? Mas eu não digo: “Seu filho tem um problema cognitivo!”.

Após a fase devolutiva, ao firmar o contrato com a família os profissionais vão **identificando seu posicionamento quanto à intervenção psicopedagógica**, seja em relação à postura profissional, seja em relação às formas de intervenção ou mesmo em relação às orientações quanto às necessidades das crianças:

Orquídea: Mas não pode transformar a sessão em uma aula particular! Então esse cuidado é uma coisa que nós temos que ter muito!

Copo de Leite: Porque não adianta, de repente a fono está fazendo uma alfabetização fonética, está ali fazendo um reconhecimento, aí você vai para uma sílábica, espera aí, não! Então nós temos que nos alinharmos! Psicólogos também, enfim, neuro, psiquiatras, seja o que for! Para a criança ir para frente: são elos, são elos!

Lírio: Eu trabalho muito com jogos, sabe? Eu acho, mesmo assim, quando eu preciso trabalhar, uma... fazer uma intervenção mais direta na leitura e na escrita, eu não faço repetição das coisas que ela vê na escola. Eu trabalho com essas questões, também com atividades mais lúdicas, sabe? Então, eu jogo sempre para ganhar, mas eu

perco também. E é legal, quando eu perco (riso) e a criança percebe que ela pode ganhar de mim!

Após contato com a família e o sujeito os profissionais já têm condições de falar sobre **o tempo de atendimento e as condições:**

Rosa: *Ah! que eu considero rápido, são umas dez sessões, quinze sessões...*

Lírio: *Depende muito... Depende muito.... Tem crianças, tem pais que, quando assumem um trabalho, eles são... eles frequentam assim... sabe? É demais a frequência! Tem pais que... Agora tem crianças que os pais são muito faltosos!*

Os profissionais vão percebendo a **importância do vínculo**, e cuidam para que seja positivo:

Orquídea: *Tem um caso de um menino, que... o vínculo que formou foi um vínculo tão bom, que rapidamente começou a fazer... a se... a ser perceptível essa melhora!*

Copo de Leite: *O vínculo é muito importante, mas quando ele fica tão forte... também é hora de parar! Então tem os dois lados da moeda! Por isso precisa terapia! (riso). Porque quando ele não tem vínculo ele cria o muro! Quando o vínculo está muito envolvido é como se os dois tivessem uma simbiose, e aí também não funciona! Entende? Aí também é hora de trocar de terapeuta! (riso).*

Com o tempo de atendimento, os profissionais **vão observando a participação familiar nos resultados do atendimento psicopedagógico**, em que entram em jogo o perfil socioeconômico das famílias, e percebem a possibilidade de o efeito dessa participação ser negativo:

Rosa: *Então eu falo com a mãe, eu falo assim pra ela: “Você está preparada? Porque quando eu começar a mexer com seu filho eu vou mexer com a família inteira!*

Lírio: *Mas se não tiver a participação da família eu acho que a gente não caminha! Sabe? Fica muito difícil! A gente pode até perceber as mudanças e tal, mas poderiam ser muito melhores se tivesse esse respaldo!*

Copo de Leite: *Tem famílias que você tem que: “Olha... eu gostaria que você se afastasse...” Porque tem famílias que querem participar da terapia!!!*

Após o diagnóstico e alguma intervenção já é possível **perceber os resultados do atendimento psicopedagógico**, seja por meio de mudanças constatadas no e pelo sujeito, seja pela observação dos profissionais que atuam com o sujeito:

Rosa: *A maneira dela ver as coisas, e a partir do momento que ela muda essa maneira de ver as coisas, ela começa a se sentir diferente, ela vê o mundo diferente, ela começa com atitudes diferentes.*

Lírio: *Muitas vezes as crianças falam: “Tia L., eu não conseguia fazer isso, e agora eu consigo!!! Olha como é que eu melhorei!*

E dessa forma os profissionais vão determinando **critérios para a alta:**

Orquídea: *Um atendimento que começou esse ano. É... digamos assim, uns dois meses, contando a avaliação e o tempo de... primeiro mês de intervenção. Já foi possível observar uma mudança no comportamento dessa criança, sabe?*

Lírio: *Não dá para ficar, deixar a criança se se autoadministrar quando ela é pequena ainda. Nós temos que continuar cobrando. Mas... quando a criança já consegue administrar pelo menos um pedaço dessa história, aí, então... eu dou alta nessa hora!*

Os psicopedagogos **refletem sobre o abandono** e as implicações que podem levar ao abandono do atendimento psicopedagógico:

Orquídea: *Se não, vai o casal, vai se separar, vai ... É difícil conseguir é... passar para a família que aquilo precisa mexer. Quando eles entendem isso, muitas vezes fogem do tratamento.*

Copo de Leite: *Eu comecei a perceber alguns aspetos através do desenho... gritavam violência! Enfim... e em uma devolutiva, eu conversei com a mãe, e ela foi se esquivando, se esquivando... ela não voltou mais! Ela não voltou mais, entende?*

Amparando-se na rede de apoio, os profissionais da Psicopedagogia podem se sentir mais seguros, ao seguir uma determinada escolha:

Orquídea: *O profissional que vai trabalhar o emocional dessa criança vai poder também te dar um feedback. E dizer: “Não, essa criança ela tem, é mais ansiosa do que hiperativa.” Do que, enfim...*

Copo de Leite: *E outra coisa que eu acho que é fundamental é fazer parcerias! Trabalhar em equipe! Por que ninguém faz nada sozinho!*

Como mencionado antes, o processo psicopedagógico depende em parte da participação da família e, para que isso ocorra, o vínculo entre família, profissional e sujeito deve ser positivo visto, que implicará nos resultados do atendimento.

O atendimento psicopedagógico inicia mesmo antes da primeira sessão, da primeira entrevista, ainda no atendimento telefônico (WEISS, 2012). Nesse

processo, que se mantém enquanto dura o contrato, há uma evolução de todos. Entretanto, em dado momento, por questões do sujeito, do contexto ou mesmo do psicopedagogo, esse desenvolvimento pode exigir um recomeço da aprendizagem de todos os envolvidos.

As expectativas sobre os resultados perpassam as vivências familiares antes e durante o atendimento psicopedagógico, que provoca mudanças nos implicados: profissional, família e sujeito. Nesse processo estão envolvidos os conhecimentos e vivências prévias das famílias e das crianças/adolescentes, assim como os vários sistemas que os afetam e que são afetados por eles, o que lembra a bidirecionalidade, na Teoria Bioecológica (BROFENBRENNER, 2011).

A família vai então tomando conhecimento das DAs, conhecendo as possibilidades de ação, tomando as devidas providências, proporcionando condições necessárias para que o atendimento aconteça. Vai aos poucos se conscientizando sobre o atendimento, resultados e perspectivas futuras, e nesse processo vai identificando mudanças em si, assim como vai percebendo os aspectos positivos e negativos da rede escolar⁴.

Nesse percurso podem ser observados aspectos multifacetados, como a questão da constituição familiar. No caso das famílias monoparentais, as dificuldades enfrentadas no âmbito financeiro e no emocional e de saúde podem causar o abandono do atendimento psicopedagógico (SEIBEL et al, 2017).

Sobre essa questão a rede de apoio assume uma importância ímpar para as famílias, em especial para aquelas em que há crianças/adolescentes com dificuldades de aprendizagem e para as monoparentais, que são sobrecarregadas (D'AVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005; RUBINSTEIN, 2017).

Enquanto as mudanças vão acontecendo na família, também o profissional psicopedagogo passa por um processo, dessa vez de construção de sua identidade profissional, visto que a ciência Psicopedagogia está em formação. Nesse percurso, o psicopedagogo vai construindo saberes sobre a Psicopedagogia, refletindo sobre o abandono e contando com o amparo da rede de apoio.

⁴ O uso do gerúndio em toda a discussão foi proposital, para indicar o processo em andamento.

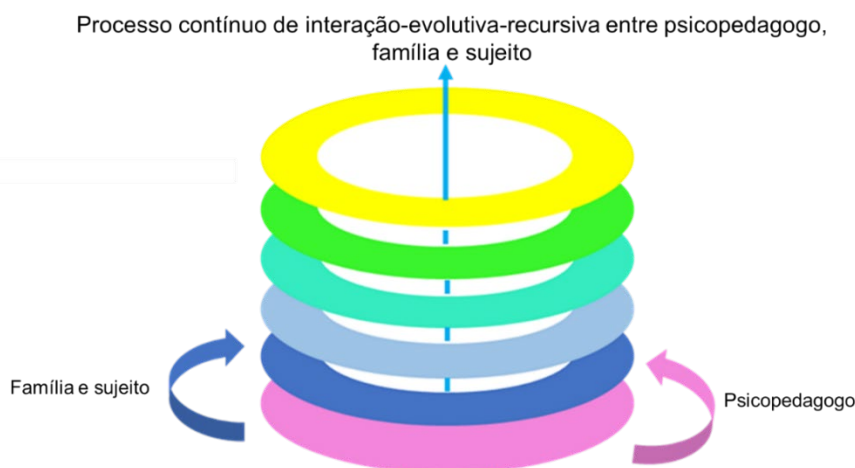
O processo de construção identitária e de atuação do profissional psicopedagogo, assim como na família, também perpassa suas vivências anteriores à sua formação. Nesse sentido, segundo pesquisas, a maioria desses profissionais se forma em cursos de especialização *lato sensu*, embora existam, no Brasil, graduação em Psicopedagogia e mestrado e doutorado nessa área (MASINI, 2006). Portanto, a maioria dos profissionais passaram por formação anterior⁵ que influencia sua atuação.

A esse respeito, Masini (2006) defende que os que pretendem ingressar na área de Psicopedagogia por meio de cursos de especialização *lato sensu* (defendido pela autora como sendo a melhor formação, pois alia teoria e prática) devem ser oriundos de cursos da área da saúde ou da educação. A construção identitária é assunto de discussões da ABPp, a Associação que busca, por meio de debates, delinear esse campo (RUBINSTEIN, 2017).

De toda forma, as experiências acadêmicas e pessoais do psicopedagogo fazem parte de seu cabedal de conhecimentos que, aliados às vivências na área da Psicopedagogia que, inclusive na interação com as famílias e sujeitos, vão forjando esse profissional.

É no processo contínuo de interação-evolutiva-recursiva que se estabelece a práxis do psicopedagogo, numa recursividade a partir do que o sujeito e família apresentam (ver Figura 4).

Figura 4: Processo contínuo de interação-evolutiva-recursiva entre psicopedagogo, família e sujeito.



Fonte: Elaborada pela autora.

⁵ Nesta pesquisa, as 4 profissionais eram formadas em curso de especialização *lato sensu*, e duas delas tinham formação anterior na área de educação, uma na área da saúde e outra na área de Ciências Sociais.

Dessa forma, psicopedagogo, família e sujeito, durante o percurso psicopedagógico, têm a oportunidade contínua de transformação e (re)construção de saberes.

Considerações Finais

Depreende-se dos dados apurados que o processo de interação-evolutiva-recursiva entre psicopedagogo, família e sujeito relaciona-se com outros dois processos, o de construção da identidade e atuação profissional do psicopedagogo e o de transformação da família e do sujeito a partir do conhecimento da DA.

Esses processos caminham juntos, uma vez que é na prática psicopedagógica que todos os envolvidos nessa relação e na interação evoluem e que a recursividade que surge permite nova evolução.

Situações como separação na família, luto, mudança de fase da vida ou de escola do sujeito, entre outras tantas situações que podem surgir, afetam a criança e o adolescente. Portanto, o profissional deverá rever sua relação com o paciente e sua práxis, assim como orientar a família sobre como lidar com o “novo” sujeito que se apresenta.

A pergunta desencadeadora da pesquisa de mestrado foi se haveria convergência entre as expectativas das famílias e dos psicopedagogos em relação ao atendimento psicopedagógico. Pode-se observar que as expectativas das famílias em relação ao atendimento estão voltadas para o bem-estar dos seus membros, como em relação à aprendizagem escolar. Quanto aos psicopedagogos, as expectativas são na mesma direção em relação, a aprendizagem, entendida, tanto como a sistemática (escolar), quanto como assistemática (extraescolar). Entretanto, questões do âmbito das emoções e comportamentos, quando extrapolam o plano da aprendizagem, são do campo da Psicologia, cabendo aos psicopedagogos o encaminhamento para os profissionais da área.

O estudo possibilitou lançar luz sobre questões relacionadas à relação entre psicopedagogo, família e criança/adolescente, no que concerne aos resultados do atendimento psicopedagógico, sem contudo ter a pretensão de esgotar o tema.

A pesquisa possibilitou aclarar o que pensam as famílias e os psicopedagogos sobre os resultados do atendimento psicopedagógico, os anseios e os limites da atuação. Permitiu que questões importantes, como a inclusão e a percepção das famílias sobre a escola fossem abordadas. Nessas questões o psicopedagogo pode contribuir, seja na orientação à família, seja no contato com a rede escolar. Contribuiu também a Psicopedagogia, que possibilita repensar a prática, especialmente em relação à delimitação de seu campo e na importância do vínculo com a família a partir da participação familiar. Às famílias foram oportunizadas reflexões sobre seu processo de aprendizagem, para que tenham condições de colaborar no aprendizado de suas crianças/adolescentes.

Um limite surgiu, em relação à escola, que não foi considerada, mas que foi citada, tanto pelas famílias quanto pelos profissionais. Sugere-se uma nova pesquisa, que venha a englobar a perspectiva escolar sobre essa questão. Outra questão é apresentada: será que famílias advindas de condições socioeconômicas mais abastadas teriam a mesma visão sobre os resultados? Essa questão é advinda do fato de os profissionais que participaram do estudo abarcaram ambas as realidades.

Referências

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento**. Tradução de F. S. Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRAGA, S. S.; SCOZ, B. J. L.; MUNHOZ, M. L. P. Problemas de aprendizagem e suas relações com a família. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v.24, n.7, 2007. Disponível em: www.revistapsicopedagogia.com.br/exportar-pdf/344/v24n74a06.pdf Acesso em: 9 mai. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal, 1988.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CERVENY, C. M. O.; BERTHOUD, C. M. E. O ciclo vital da família brasileira. In Osorio, L. C.; Vale, M. E. P. **Manual de terapia familiar**. Porto Alegre, Artmed,

2009. Disponível em:

https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01zsz.pdf.

Acesso em: 2 ago. 2018.

D´AVILA-BACARJI, K. M. G.; MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. S. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. **Rev. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, 2005. Disponível em: [www.scielo.br › pdf › v10n1 › v10n1a12](http://www.scielo.br/pdf/v10n1/v10n1a12). Acesso em: 25 set. 2019.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência Aprisionada**. Tradução de Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991.

MALUF, A. C. R. F. D. **Novas modalidades de família na pós-modernidade**. Tese de doutorado. Faculdade de Direito da USP – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/.../TESE_COMPLETA_PDF_ADRIANA.pdf Acesso em: 22 ago. 2018.

MASINI, E. F. S. Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/kanea/Documents/MESTRADO%20EM%20DESENVOLVIMENTO%20HUMANO/DISSERTAÇÃO/masini%202006%20sobre%20formação%20do%20psicopedagogo.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

NJCLD – National Joint Committee on Learning Disabilities. Learning Disabilities Implications for Policy Regarding Research and Practice: A Report by the National Joint Committee on Learning Disabilities March 2011. **Learning Disability Quarterly**, s/l, v. 34, n. 4, 2011. Disponível em: <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav> DOI: 10.1177/0731948711421756 <http://ldq.sagepub.com> Acesso em: 17 jul. 2018.

OLIVEIRA, A. L. Utilizando a Grounded Theory Methodology nas pesquisas com famílias. In: MACEDO, R. M. S. **Pesquisa qualitativa no contexto da família e da comunidade**: experiências, desafios e reflexões/ Rosa Maria Stefanini de Macedo, Ida Kublikowski, Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré (organizadoras). 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. Coedição: São Paulo: EDUC, 2018.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PAMPLIN, R. C. O. **A interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais**: uma perspectiva ecológica. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3182?show=full>. Acesso em: 09 jun. 2018.

RUBINSTEIN, E. Psicopedagogia, Psicopedagogo e a construção de sua identidade. **Rev. Psicopedagogia**; São Paulo, v. 34, n. 105, 2017. Disponível

em: pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/08.pdf. Acesso em: 15 mai. 2017.

SEIBEL, B. L.; FALCETO, O. G.; HOLLIST, C. S.; SPRINGER, P.; FERNANDES, C. L. C.; KOLLER, S. H. Rede de Apoio Social e Funcionamento Familiar: Estudo Longitudinal sobre Famílias em Vulnerabilidade Social. **Rev. Pensando Famílias**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, 2017. Disponível em: [pepsic.bvsalud.org › scielo](http://pepsic.bvsalud.org/scielo). Acesso em: 2 set. 2019.

SIMÕES, I. A. G. S. **Educação e família**: a influência da trajetória familiar no acesso dos jovens de periferia ao ensino superior. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6429832. Acesso em: 28 abr. 2019.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Trad. de Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TABILE, A. F.; JACOMETO, M. C. D. Fatores Influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 34, n. 103, 2017. Disponível em: www.revistapsicopedagogia.com.br/.../fatores-influenciadores-no-processo-de-aprendi... Acesso em: 21 mai. 2018.

THE ETHNOGRAPH. Version 6.0. Qualis Research, 2019. Disponível em: <http://www.qualisresearch.com/>. Acesso em: 15 fev. 2019.

VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica**: Epistemologia Convergente. 2. ed. Tradução de L. M. S. Barbosa. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

ZAMBRANO, E. Parentalidades “impensáveis”: pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. **Rev. Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, 2006. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832006000200006. Acesso em: 23 ago. 2018.

3 O ENSINO DE MÚSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma revisão da literatura

Wagner Mitsuo Sasaki
Mariana Aranha de Souza

Introdução

Discutir sobre o Ensino de Arte nas Escolas de Ensino Fundamental, sobretudo nos Anos Iniciais, com o recorte para o Ensino de Música constitui um grande desafio. Em primeiro lugar, porque as discussões que aqui são propostas percorrem o universo das questões sobre o ensino e a aprendizagem a partir de uma perspectiva da formação do ser humano em sua totalidade, conforme estudos de Freire (1996), Morin (2003) e Fazenda (2014).

Em segundo lugar, porque a discussão considera, tanto o Ensino de Arte, em Música, quanto o Ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de um modo geral, a partir da perspectiva de quem aprende. Isso implica adotar uma abordagem interdisciplinar do conhecimento, em que a reflexão se destina do todo para as partes e das partes para o todo, como preconizam Fazenda (2003) e Japiassu (1976).

Em terceiro lugar, e não menos importante, há que se demarcar o que se compreende como ensino de Arte, na perspectiva da Arte Educação, como dispõem os estudos de Barbosa (1978; 1999) Barbosa e Coutinho (2011) e Vygotsky (2007).

Este texto é uma adaptação de pesquisa realizada no âmbito da dissertação de mestrado intitulada “O processo de ensino e aprendizagem com flauta doce nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, defendida no Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (SASSAKI, 2020). O objetivo, aqui, é apresentar uma revisão integrativa da literatura a respeito do trabalho com Arte, especificamente quanto ao Ensino de Música nos Anos Iniciais do ensino Fundamental.

Panorama das pesquisas sobre Arte, no que diz respeito ao Ensino de Música, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

No período de março a junho de 2019, realizou-se pesquisa por artigos, teses e dissertações no Portal de Periódicos da CAPES, nas Bases de Dados da SCielo, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), acerca da temática “Arte”, “Arte Educação”, “Ensino de Música” e “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

Nas três primeiras Bases de Dados, realizou-se a pesquisa com estes quatro descritores para detectar publicações em língua portuguesa do período 2015 a 2019, nas publicações em Língua Portuguesa. Na Base de Dados da ABEM, por se tratar de uma base de dados específica do ensino de música, estabeleceu-se o intervalo de busca de 2008 (ano da aprovação da Lei nº 11.679, que define o ensino de música como conteúdo obrigatório) até 2019.

O total de trabalhos encontrados, por descritor e por Base de Dados pesquisada, pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1– Panorama das pesquisas sobre Arte e Ensino de Música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Descritor	ABEM	Periódicos CAPES	SCielo	BDTD	Total encontrado	Total Selecionado
Arte	27	4.575	2.465	4.518	7.152	17
Arte Educação	6	74	1	123	198	16
Ensino de Música	16	20	1	617	654	22
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	0	171	2	873	1034	12
Total geral	49	4.840	2.469	6.131	9.038	67

Fonte: Dados de pesquisa (2019).

O critério para a seleção dos textos foi a leitura dos títulos e resumos, procurando aqueles cuja discussão se aproximava do objeto da pesquisa. A partir dessa análise, verificou-se que 67 textos demonstravam aderência aos temas aqui discutidos.

Uma primeira categorização indicou que os artigos, teses e dissertações podem ser agrupados quanto aos temas principais abordados, como pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1– Principais temas abordados nas pesquisas sobre Arte e Ensino de Música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Tema	Tipo	Título	Autores	Local	Ano
Arte	Dissertação	A arte como veículo de expressividade e autorreflexividade em alunos com dificuldades de aprendizagem	Enercílio de Almeida Neto	Brasília	2016
	Artigo	Vygotsky e psicologia da arte: horizontes para a educação musical	Maria Flávia Silveira Barbosa	Uberlândia	2019
	Dissertação	É possível definir arte? - as abordagens de Witz e Danto ao projeto definitório	Fernanda Azevedo Silva	Goiânia	2019
Arte Educação	Tese	A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século XX: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar	Pio de Sousa Santana	São Paulo	2019
Ensino de Música	Dissertação	Caminhos criativos no ensino da flauta doce	Claudia Maradei Freixedas	São Paulo	2015
	Dissertação	Ensino de música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano	Renato Borges	Goiânia	2018
	Dissertação	Ensino de Música na Escola: Contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano	Queila Garcia Moreno Sanches Figueiredo	São Paulo	2017
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Dissertação	Lecionar música nas escolas estaduais de São Paulo: desafios frente o currículo de arte	Nilza Carla Teixeira	São Paulo	2015
	Dissertação	As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música	Aline Seligson Werner	Porto Alegre	2017

Fonte: Elaborado pelo autor

Na dissertação de mestrado intitulada “A arte como veículo de expressividade e autorreflexividade em alunos com dificuldades de aprendizagem”, Almeida Neto (2016), como psicólogo escolar, observou um cenário de necessidade por parte da escola e dos pais de atribuir ao psicólogo a responsabilidade de diagnósticos precisos referentes às dificuldades de aprendizagem. Procurando também esquivar-se do que ele chama de “discursos psicologizantes”, e usando a arte, especificamente as artes plásticas como recurso de descoberta da expressividade particular da criança, o autor despertou curiosidade por questionar-se há possibilidade de o aluno conhecer a si mesmo. Almeida Neto (2016) comenta sobre a tendência de a linguagem formal reduzir a arte na forma expressiva a um estado de saber inferior, ao mesmo tempo que entende que a expressividade da arte pode levar a interpretações ambíguas sobre o fenômeno, por falta de uma forma discursiva objetiva. Ao ilustrar em seu trabalho o material produzido por alunos direcionados ao psicólogo como uma possível dificuldade de aprendizagem, o autor abre espaço ao diálogo sobre as potencialidades do ser humano utilizar a arte como recurso de autorreflexão e autopercepção.

Barbosa (2019) traz à tona a discussão de catarse utilizada por Vygotsky (1998) em sua concepção sobre arte. Segundo a autora, quando Vygotsky expõe seu pensamento sobre arte como provocadora de sentimentos contraditórios, afirma que ele se refere a elaborações humanas que contenham esse efeito. Sobre a formulação de Vygotsky (1998, p. 315) “A arte é o social em nós”, a autora compreende o fazer arte como mais do que a exteriorização do subjetivo ou simplesmente a aplicação de técnicas apreendidas. Afirma que se trata do contrário disso: “[...] é desdobramento da vida conjunta dos homens, da vida em sociedade; é construção histórica, assim como, conseqüentemente, os sentidos necessários à sua fruição. Social é a natureza da criação e da fruição artística” (BARBOSA, 2019 p. 40).

Na dissertação “É possível definir arte? - as abordagens de Witz e Danto ao projeto definitório”, Silva (2019) trata do problema da possibilidade de conseguir fornecer uma real definição de arte a partir de duas perspectivas diferentes. O trabalho desenvolveu-se na intenção de demonstrar como a questão sobre o conceito de arte se encontra na bibliografia e como se tornou

importante como projeto filosófico.

Na tese “A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século XX: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar”, Santana (2019) afirma que, após um levantamento sobre a história do ensino de Arte no Brasil, partindo dos anos 1960 e chegando até os anos 1990, pode-se verificar a fragilidade da formação dos professores de Arte, as disposições curriculares em Arte e as interpretações turvas dos documentos legisladores. Santana (2019) sustenta a hipótese de que os documentos legisladores são mantenedores de desigualdade social. A tese tem como hipótese que os documentos legisladores fragilizaram o ensino de Arte, favorecendo uma educação com ideologia capitalista, voltada à formação de mão de obra e promoção da desigualdade educacional e social, em detrimento do potencial transformador social da arte. O autor afirma que, “[...] com os currículos em mãos, os professores planejaram suas aulas e ministraram, portanto, um ensino de arte carregado de fragilidades, obedecendo ao estabelecido nos documentos legais” (SANTANA, 2019, p 18).

Freixedas (2015), em sua pesquisa de mestrado intitulada “Caminhos criativos para o ensino de flauta doce”, refere a falta de trabalhos relativos aos processos de aprendizagem desse instrumento musical, observando que se prioriza o ensino das habilidades de execução e de leitura. A autora, embasada teoricamente nos princípios pedagógico-musicais de Hans- Joachim Koellreutter (1915 – 2005) e Violeta Hemsy de Gainza (1929 -), selecionou, dentre suas próprias práticas, propostas consideradas de ensino criativo que pudessem contribuir para o desenvolvimento de capacidades humanas e de conhecimento musical. A pesquisa, caracterizada como relato de experiência, consistiu na aplicação das práticas selecionadas a alunos de cursos superiores em música de duas faculdades, a crianças de uma escola municipal de iniciação artística e a uma aluna particular de sete anos. Os resultados mostraram-se positivos quanto à aproximação do repertório dos séculos XX e XXI e quanto à promoção de aspectos relacionados a uma formação integral do ser humano.

Figueiredo (2017) objetivou, em sua dissertação de mestrado, intitulada “Ensino de Música na Escola: Contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano”, identificar as contribuições do ensino de música no

desenvolvimento integral. Encontrou, em sua revisão de literatura, estudos e pesquisas que abordam a música como responsável pela melhoria do funcionamento neural e do desenvolvimento humano. A autora aborda as dificuldades enfrentadas no ensino de música e na compreensão de sua importância nas escolas. Segundo ela, a falta do entendimento da importância da música pode ser atribuída a simbolismos que essa arte historicamente apresentou, como atividade atrelada a rituais cívicos, religiosos, militares, festivos e fúnebres. Para sustentar a importância da música na formação integral do ser humano, o trabalho apresenta estudos baseados na filosofia, na natureza humana de lidar com sons, ruídos e silêncio, desde a vida intrauterina. Apresenta também a legislação que trata a música separadamente de outras linguagens artísticas, dando a ela destaque dentro do currículo de Arte. A pesquisadora pode apontar benefícios identificados pelo estudo de música em questões cognitivas e emocionais, por meio de levantamentos de estudos em neurociências e também da Lei nº 11.679/2008 e, mais recentemente, da Lei nº 13.278/2016, que colocam a música no componente curricular de Arte. O trabalho também levanta questões relacionadas às dificuldades de aplicação dos conteúdos de música por falta de preparo de gestores e professores para atuarem na área, e também de infraestrutura.

Na dissertação de mestrado intitulada “Ensino de música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano”, Borges (2018) buscou verificar por meio de um levantamento bibliográfico, quais são as tendências pedagógicas produzidas academicamente nos programas de pós-graduação em música brasileiros. O autor apresenta uma trajetória da educação musical no Brasil (colônia, Império, primeira e segunda Repúblicas, Estado novo, ditadura militar, LDB 9.394/1996) e levanta questões a respeito da importância da educação musical escolar para o desenvolvimento humano.

A dissertação de Teixeira (2015), intitulada “Lecionar Música nas Escolas Estaduais de São Paulo: desafios frente o currículo de Arte”, procura averiguar os desafios encontrados por professores responsáveis pela aplicação do conteúdo de música nas escolas estaduais de ensino básico da cidade de São Paulo. A contribuição de seu trabalho se dá inicialmente pela análise das bases

teóricas do currículo de arte e da Lei 11.769/ 2008, que altera a LDB nº 9.394/96, tornando o ensino de música obrigatório como conteúdo de Arte na educação básica. A pesquisa verificou a dificuldade de implantação do conteúdo de música por parte dos professores participantes, devido à presença de termos específicos da linguagem musical que não são tratados em suas formações específicas.

A dissertação de Werner (2017), intitulada “As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música”, identifica que professores especialistas e não especialistas em música, assegurados por documentos governamentais, podem atuar no ensino de música na educação básica. A autora procurou realizar um levantamento quantitativo, por meio da aplicação de questionários com análise sustentada pelo método de estatística descritiva, com o objetivo de averiguar a crença de autoeficácia dos professores de música dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concluiu que, de uma população de 274 participantes, que a maior parte dos licenciados em música são homens. Apesar disso, as mulheres apresentam maior tempo de atuação na educação básica com o ensino de música e têm maior crença de autoeficácia que os homens.

A Arte na tessitura do Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ao analisar a Arte no Currículo do Ensino Fundamental, é preciso compreender o percurso histórico dessa disciplina no Brasil.

A Arte é uma área do conhecimento e patrimônio histórico e cultural da humanidade. No Ensino Fundamental, o componente curricular está centrado em algumas de suas linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2018).

A Disciplina de Arte ocupou diferentes espaços na legislação. Diferentes linguagens artísticas já eram trabalhadas nas escolas, por meio das habilidades

específicas de cada professor; no entanto, no início dos anos 1970 estabeleceu-se como obrigatória, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), a Educação Artística, como atividades referentes a área de arte, mas não como disciplina.

Sobre esse momento da história, Fusari e Ferraz (2010, p.41-42) sustentam que, “[...] os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em ‘meras atividades artísticas’”. Os professores tiveram dificuldade para desenvolver o conteúdo necessário para o ensino de Música, Teatro, Dança e Artes plásticas, porque tinham, normalmente, uma formação específica. “Nota-se que, mesmo com a dificuldade de empreendimento dos conteúdos e formação generalizada dos professores, o ensino de Arte passou a ser parte integrante do currículo escolar e considerado como um meio de educação” (ZAGONEL, 2012, p.53-54).

Ainda nesse período, o ensino de Arte realizado por um professor polivalente foi repensado pelos educadores. Foi possível verificar que os cursos de licenciatura começaram a se reestruturar, procurando uma formação por linguagem específica da arte, nos cursos de licenciatura em educação artística, quando os estudantes optavam pela habilitação em uma linguagem artística, a partir do terceiro ano de formação. Em seguida, surgiram as licenciaturas específicas em Música, Artes plásticas, Teatro e Dança.

Durante o período que compreende a implantação da LDBEN, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), até o início dos anos 1990, as linguagens artísticas fortaleceram-se, com a criação de associações, congressos e pesquisas. Em 1996, entrou em vigor a nova LDBN, Lei 9.394/96, que regulamentou que: “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). A Arte tornou-se, então uma disciplina. Revogadas as disposições anteriores, a disciplina de Arte passou a ser obrigatória em toda a educação básica.

Com a finalidade de implementação da LDB 9.394/96, o Ministério da

Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF), criou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse documento teve a finalidade de sistematizar as áreas de conhecimento, respeitando os regionalismos. A implementação do PCN de Arte trouxe em seu texto a necessidade de professores capacitados para orientação do aprendizado em conteúdo específico.

Cada uma das quatro linguagens artísticas envolvidas no currículo de Arte recebeu nos PCN um texto elaborado com suas prioridades, a fim de garantir o acesso ao conteúdo específico, o que auxiliou, portanto, o professor de Arte.

No entanto, para Guimarães (2008) e Teixeira (2015), para a música, a situação não havia mudado. A música continuava fracionada entre outras linguagens artísticas, fazendo parte de uma grade que dispunha de duas aulas semanais por turma e ministradas por professores polivalentes. Termos específicos, desconhecidos na formação polivalente, também levariam esses professores a deixar de lado o ensino de música.

O conteúdo de educação musical contido nos PCN de Arte propunha, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um envolvimento com a música além do canto orfeônico, que marcou o início do ensino de música no Brasil idealizado por Heitor Villa Lobos nos anos 1930 (TEIXEIRA, 2015). Os PCN de Arte propunham que os alunos deveriam se envolver com a música por meio das tradições musicais, dançando, explorando diversas fontes sonoras, tocando, improvisando e compondo música. Isso porque havia a compreensão de que “A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época” (BRASIL, 1997, p. 53)

Com a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “A música passa a ser conteúdo obrigatório nas escolas, mas não exclusivo” (BRASIL, 2008, s/p), o que implica inclusão da música como disciplina obrigatória na educação básica.

Contida na LDB como uma das linguagens da Arte, a música exercida por professores polivalentes contava com a possibilidade de não ser trabalhada em sala de aula. A Lei nº 11.769/2008 garante aos diversos níveis da educação básica o acesso à educação musical sem exclusão das outras linguagens

artísticas. No entanto, garantir a obrigatoriedade de ensino de uma linguagem artística específica não exclui a polivalência do professor de Arte.

A Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, afirma que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016, s/p). Isso significa que as quatro linguagens artísticas continuam compondo o currículo juntas, ou seja, além do conteúdo de música já previsto na Lei nº 11.769/2008, outras três linguagens passam a fazer parte do currículo de Arte: a Dança, o Teatro e as Artes Visuais. No entanto, desaparece do texto a palavra “obrigatoriedade”.

Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular volta a tratar dos conteúdos do currículo de Arte, separando-os em suas especificidades e interligando-os em seis dimensões do conhecimento artístico: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Essa interligação das linguagens adicionadas aos meios de comunicação multimídia é denominada, pela BNCC (BRASIL, 2018), Artes integradas.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – **Artes visuais, Dança, Música e Teatro** – constitui uma **unidade temática** que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, **Artes integradas**, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (BNCC, 2018, p. 197).

Após analisar o percurso da Arte nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ao longo da história do Brasil, é importante refletir sobre o seu lugar no Currículo, apontado, tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), quanto no texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A Arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Já no final dos anos 1990, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(BRASIL, 1997) afirmava que, ao fazer arte, o aluno está envolvido com a **criação**, com a exteriorização de seus pensamentos. A arte, em suas linguagens diversas, permite a potencialização de competências relacionadas à leitura e interpretação de textos e imagens, assim como a estimulação de sentidos, por meio da percepção auditiva, e percepção de si mesmo no espaço e na coletividade.

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, sobretudo nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (BRASIL, 2018, p. 199).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmavam que o componente curricular Arte contribui de forma efetiva na relação dos conteúdos, na relação com os objetos de estudo, por meio de ferramentas que permitem a ludicidade no aprendizado. A arte na escola permite conexão com o mundo. Não se produz em arte, na escola, o que não se produz no mundo fora dela. Pelo contrário, produz-se na escola o que se produz na vida, o que se produz no mundo.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997, p. 19).

Ao se trazer a realidade artística para dentro da escola, é realidade que o aluno produzirá. A música da escola não deve ser diferente da música da rua ou das salas de concerto, tanto quanto a pintura na escola não é uma pintura diferente da pintura aprendida em ateliês. Não existe, portanto, diferença no sentido da arte dentro ou fora da escola. Assim, toda arte faz sentido em qualquer lugar, pois é entendida como propriedade humana.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) caracterizavam a área da Arte no Currículo do Ensino Fundamental a partir de duas perspectivas, centradas na compreensão da Arte como objeto de conhecimento: (i) o conhecimento artístico como produção e fruição; e (ii) o conhecimento artístico como reflexão. De igual modo, vislumbrava quatro abordagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro.

No que diz respeito à compreensão do conhecimento artístico como produção e fruição, o PCN de Arte aponta os seguintes elementos:

A obra de arte situa-se no ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana [...].

A obra de arte revela para o artista e para o espectador uma possibilidade de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos [...].

O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem [...].

A forma artística fala por si mesma, independe e vai além das intenções do artista [...].

A percepção estética é a chave da comunicação artística [...].

A personalidade do artista é ingrediente que se transforma em gesto criador, fazendo parte da substância mesma da obra [...].

A imaginação criadora transforma a existência humana através da pergunta que dá sentido à aventura de conhecer: “Já pensou se fosse possível?” (BRASIL, 1997, p. 28-31).

A produção e a fruição são meios pelos quais o artista se comunica com sua imaginação com o objetivo de concretizar uma forma antagônica, utilizando ferramentas universais: a imagem, o movimento, a escrita, o som. A mente criativa é a que permite ao artista desenvolver o particular e compartilhá-lo. Já quanto ao conhecimento artístico como reflexão, a discussão perpassa pela

investigação do:

[...] campo artístico como atividade humana. Tal conhecimento delimita o fenômeno artístico: — como produto das culturas; — como parte da História; — como estrutura formal na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação (BRASIL, 1997, p. 31).

A arte permite uma comunicação além da explanação por palavras. Por meio da arte é possível compreender sensivelmente diferentes culturas. Ao permitir a arte de significações, tanto os artistas, como as crianças, são capazes de se posicionar na história em relação aos outros. Não apenas para conversa com as emoções serve o fazer artístico, mas também para reflexão sobre sua atuação.

A experiência com **Artes Visuais** é apontada, nos PCN, em três perspectivas:

- ✓ Expressão e comunicação na prática dos alunos em artes.
- ✓ As artes visuais como objeto de apreciação significativa.
- ✓ As artes visuais como produto cultural e histórico (BRASIL, 1997, p. 11)

O trabalho em Artes Visuais, segundo os PCN, é voltado para o envolvimento do aluno com a produção e apreciação de Arte. Nesse trabalho, o aluno pode aprender a exercer alguma capacidade ou habilidade para a construção estética e para uma apreciação sensível e pessoal.

Os conteúdos relativos a valores, normas e conteúdos em Artes visuais contextualizam o aluno quanto ao prazer de produzir e apreciar, de se interessar e respeitar a produção do outro. Além disso, possibilitam-lhe a aquisição da habilidade de produzir arte para expressar e comunicar subjetividades. Esses conteúdos conferem-lhe autoconfiança em decisões que envolvem sua própria produção artística e posicionamento diante de outras produções que não a sua, em diferentes meios de fazer arte.

São objetivos para o trabalho com Artes Visuais que constam nos PCN: reconhecer e valorizar a arte local e nacional, ser capaz de compreender seu valor histórico e cultural, compreender o valor de instituições culturais e a história

da arte, ser sensível à produção artística e exercer autonomia em seu posicionamento diante da arte, promover no aluno a habilidade de identificar manifestações contrárias à autonomia e ética humanas, e reconhecer os obstáculos como etapas de construção do conhecimento.

O trabalho com **dança** é apontado pelos PCN a partir de três elementos:

- ✓ A dança na expressão e na comunicação humana.
- ✓ A dança como manifestação coletiva.
- ✓ A dança como produto cultural e apreciação estética (BRASIL, 1997, p. 11)

A dança é uma atividade artística relacionada com o movimento. No espaço escolar ela se faz presente, tanto para o desenvolvimento motor, como para o desenvolvimento das capacidades imaginativas e criativas (VIEIRA, 2014). A dança é naturalmente humana e acompanha a história do homem, em seus rituais e celebrações. De acordo com Garaudy (1980, p. 23), “A dança é um modo de existir”. Para ele, a dança não é espetáculo, mas celebração e participação, e está diretamente atrelada à magia e à religião, como pode ser analisado em culturas que dançam para comemorar o plantio da lavoura e sua colheita. Para Garaudy (1980), a dança é como uma grande relação entre o homem e a natureza.

[...] é uma arte não só para ser contemplada e admirada a distância, mas para ser aprendida, compreendida, experimentada, explorada numa tentativa de levar o indivíduo a vivenciar o corpo em todas as suas dimensões, através da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo (VIEIRA, 2014, p. 183).

Para Laban (1978), o movimento natural de uma pessoa a leva a descobrir, por meio do corpo, não apenas o que é necessário para sua autonomia de movimentos ou o reconhecimento da capacidade do próprio corpo, mas também à possibilidade de alcançar algo valioso. Para Vieira (2014), a dança, como arte, busca sua organização estética em todos os elementos que constituem o movimento, por isso é importante considerar os elementos contidos na formação de uma identidade cultural e na construção estética.

Nos PCN, o trabalho com **Música** é previsto a partir de três aspectos:

Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e

composição;

Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem música;

A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo (BRASIL, 1997, p. 11)

A música sempre esteve atrelada a manifestações, rituais e celebrações humanas. Nos anos 1997, o PCN enfatiza uma mudança nas referências musicais da sociedade, em virtude do acesso à produção mundial de música por meio da tecnologia de informação e comunicação, como TV, rádio, fitas, discos. A música, grande aliada da diversidade, permite o conhecimento de outras culturas, por meio da organização de sons trazidos por tecnologias de armazenamento e transmissão.

Segundo os PCN, essa diversidade musical permite, por parte da escola, a contextualização musical e, por meio dela, o desenvolvimento pessoal do aluno, considerando interpretação e produção. Permite ainda uma autoavaliação da produção musical.

A música é entendida como comunicação e expressão, e os PCN de Arte buscam apontar os elementos que são componentes de uma obra musical e que a composição, a interpretação e a improvisação são produtos da música.

A composição é descrita como um processo que parte das intenções do compositor, usando as mais diferentes fontes de produção sonora e combinações com o silêncio. O silêncio, nessa perspectiva, é entendido efetivamente como parte integrante da música, quando da sua execução e interpretação (BRASIL, 1997). A improvisação é vista como uma atividade de aprendizagem que deve ser feita de forma consciente, numa mistura de composição e interpretação.

Os PCN de Arte (BRASIL, 1997) apresentam que o sistema modal/tonal foi escolhido como componente imprescindível no ensino de música, visto que grande parte da música brasileira de música é realizada nesse sistema. Portanto, permite aos alunos o acesso ao acervo histórico do país, assim como a possibilidade de aprender questões como afinação, altura das notas, ritmos e arranjos de base.

A aprendizagem envolvendo as questões específicas da música, a compreensão de suas diferentes estruturas na diversidade e o envolvimento do aluno com eventos, festivais, concertos e outras manifestações culturais permitem uma formação pessoal fundamentada.

O trabalho com **Teatro** é discutido nos PCN também a partir de três elementos:

O teatro como expressão e comunicação.

O teatro como produção coletiva.

O teatro com o produto cultural e apreciação estética (BRASIL, 1997, p. 11)

Para Neves e Santiago (2009, p.14), “Entre as artes, o teatro é, por excelência, a que exige a presença da pessoa de forma completa: o corpo, a fala, o raciocínio e a emoção”. Entende-se que o teatro é a completude da necessidade humana de se expressar. É por meio da fala, do gesto e do movimento que o humano organiza suas vontades e necessidades de expressão e comunicação.

O teatro está naturalmente ligado à necessidade humana de representar uma realidade. É natural verificar nas crianças, em suas primeiras ações dramatizadas, uma organização pessoal e integral do mundo que compreende. Não há separação da sua realidade e da interpretação simbólica, como apontam os PCN (BRASIL, 1997).

Ao fazer teatro, a criança tem a possibilidade de agregar seus pensamentos a um grupo social, participando legitimamente; pode ordenar suas vontades e também deve ouvir a dos outros, a fim de organizar uma expressão coletiva. O teatro permite ainda a formação social e cultural, por meio das trocas existentes num grupo.

Os PCN compreendem o teatro como uma atividade em que as crianças têm possibilidade de exercitar a democracia, fazer arte com atenção para a organização estética e compreender o tempo e o espaço, pois se trata de uma experiência cultural comum ao ser humano.

3.2 A Arte na Base Nacional Comum Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere ao conteúdo da disciplina Arte, encontra-se dividida em subáreas denominadas “linguagens”. São elas: Artes visuais, Dança, Teatro e Música. Cada uma dessas linguagens constitui uma Unidade Temática a ser trabalhada no cotidiano da escola. Além delas, a BNCC propõe o trabalho com mais uma unidade temática, denominada Artes Integradas (BRASIL, 2018, p. 193), que tem como objetivo articular as diferentes linguagens e suas práticas, envolvendo também as tecnologias de comunicação e informação:

Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2018, p. 193).

As Artes Integradas compreendem, além da articulação entre as linguagens, a colaboração das tecnologias da comunicação e informação como recursos autênticos de produção e reprodução artística.

[...] as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BRASIL, 2018, p.193).

A BNCC, ao mesmo tempo, prevê que o trabalho com Arte no Ensino Fundamental seja organizado a partir de seis dimensões: (i) criação; (ii) crítica; (iii) estesia; (iv) expressão; (v) fruição; e (vi) reflexão.

- **Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.
- **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
- **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
- **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
- **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e

culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor (BRASIL, 2018, p. 194-195).

Estas seis dimensões, no que se refere ao trabalho com Arte no Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, deve permear todas as linguagens trabalhadas: Artes visuais, Dança, Teatro e Música. Da arte espera-se que possibilite o exercício da autonomia e das vivências nas experiências artísticas.

Na BNCC, o trabalho com **Artes visuais** deve considerar:

[...] os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana (BRASIL, 2018, p.195).

Observa-se que as Artes Visuais permitem ao aluno entrar em contato com diferentes culturas, relacionar fatos históricos e ter possibilidade de criação e expressão pessoal. Por meio da tecnologia da informação e da comunicação, garante-se o acesso à diversidade e apropriação das mais diferentes culturas.

Já o trabalho com a **Dança**, na BNCC é pensado a partir da constituição da

[...] prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (*corpo versus mente*, *popular versus erudito*, *teoria versus prática*), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2018, p.195).

Ao compreender o próprio corpo e sua colocação no espaço, o aluno, por meio da dança, tem a possibilidade de refletir sobre o movimento e sua possibilidade de criação estética, uma articulação entre o cognitivo e o sensível, como afirma Laban (1978). Percebe-se, na linguagem da dança, grande importância dada ao fazer artístico como meio de autopercepção do fazer arte.

Na BNCC, o trabalho com **Música** considera:

[...] a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2018, p.196).

O Fazer Música possibilita ao aluno materializar ideias por meio da experimentação, do improviso e da composição. Percebe-se na música, como também na dança, grande valor no fazer artístico, com a finalidade de compreender a própria prática do fazer música, por meio da experimentação e da vivência musical.

Por fim, para o trabalho com **Teatro** a BNCC prevê

[...] a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em *performance*. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores (BRASIL, 2018, p.196).

O teatro, na BNCC (BRASIL, 2018), consiste na vivência teatral, tanto do

indivíduo quanto da coletividade presente na construção do próprio fazer teatral, no diálogo não verbal e na interação dos participantes, que incluem seus atores e o público.

Além do trabalho com as linguagens, a BNCC, no que tange o trabalho com Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresenta o trabalho com **Objetos de Conhecimento** para cada uma das Unidades Temáticas previstas, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento no trabalho com Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental segundo a BNCC

Unidades Temáticas	Artes Visuais	Dança	Música	Teatro	Artes Integradas
Objetos de Conhecimento	Contextos práticos	e Contextos e práticas	Contextos práticos	e Contextos e práticas	Patrimônio cultural
	Elementos da linguagem	da Elementos da linguagem	Elementos da linguagem	da Elementos da linguagem	Arte e Tecnologia
	Processos de criação	de	Processos de criação	de	Processos de criação
	Materialidades		Materialidades		
	Matrizes estéticas culturais	e	Notação e registro musical		Matrizes estéticas e culturais
	Sistemas da linguagem	da			

Fonte: Adaptado de BNCC (BRASIL, 2018, p. 200-202).

A BNCC apresenta em sua estrutura, uma articulação entre conteúdos das Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento com o desenvolvimento de competências e habilidades. Para cada Objeto de Conhecimento dentro de uma Unidade Temática, há uma habilidade a ser desenvolvida. Verbos como identificar, apreciar, explorar, reconhecer, experimentar, criar, improvisar, perceber e exercitar estão presentes nas habilidades que discorrem sobre o esperado da disciplina de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Linguagem da Música e as habilidades esperadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Objetos de Conhecimento e Habilidades para a Unidade Temática “Música” nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Objetos de Conhecimento	Habilidades
Contexto práticos	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
Elementos da linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
Materialidades	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
Notação e registro musical	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
Processos de criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p.202-203).

O trabalho com música, na BNCC, é visivelmente articulado com outras linguagens artísticas, para que o aluno tenha, por meio da vivência e da construção e composição artística, expectativa de um aprendizado dinâmico e ativo, de forma a compreender a linguagem artística no ato de fazer como faz o artista.

Conclusões

A revisão da literatura acerca do Ensino de Música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, revelou, nas diferentes Bases de Dados, uma variedade de publicações que tratam do tema. Somente na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações foram defendidos 617 trabalhos, no período 2015 - 2019. Nesse mesmo período, quando investigado este descritor no Portal de Periódicos da CAPES, foram encontrados 20 artigos, e no site da ABEM, 16. Essas publicações constataam a preocupação dos pesquisadores com a questão do Ensino de Música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A análise desses textos revela um alinhamento com as concepções apresentadas nos documentos curriculares norteadores da legislação brasileira, publicados em decorrência da LDB 9394/96 e de suas alterações quanto ao ensino de arte e ao ensino de Música, especificamente. Estudar esses direcionamentos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, posteriormente, na Base Nacional Comum Curricular, possibilitou uma reflexão, não somente sobre as diferentes concepções que nortearam – e norteiam – o Ensino de Música nas escolas nesta faixa etária, mas também sobre as práticas educativas que se efetivam nas escolas.

Sem dúvida, este estudo é passível de servir de base para novos estudos sobre o Ensino de Música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

ALMEIDA NETO, Eneclício de. **A arte como veículo de expressividade e autorreflexividade em alunos com dificuldades de aprendizagem.** Dissertação (Programa *Stricto Sensu* em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e Prática da Educação Artística.** 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1999.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino de Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos.** São Paulo: UNESP/Redefor, 2011, p. 57-112.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. VYGOTSKY E PSICOLOGIA DA ARTE: HORIZONTES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL. **Cadernos Cedex**, [s.l.], v. 39, n. 107, p.31-44, jan. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622019213310>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BORGES, Renato. **Ensino de Música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9138>. Acesso em: 28 jun. 2020

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 27 jul. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Ministério da Educação, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm><. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 13 Jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º de agosto de 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o §6º do art.26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.278%2C%20DE%20202,eu%20sanciono%20a%20sequinte%20Lei%3A&text=%E2%80%9CArt>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> >. Acesso em: 28 jul. 2021

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FIGUEIREDO, Queila Garcia Moreno Sanches. **Ensino de música na escola**: contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano. 101 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1656>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIXEDAS, Claudia Maradei. **Caminhos criativos no ensino da flauta doce**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FUSARI, M. R. e FERRAZ, M. H. C.T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Tradução de Antônio Guimarães Filho e Glória Mariani. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

GUIMARÃES, Leila. **Políticas Públicas Educacionais**: Prática Musical na Escola Pública Paulista. 164 f. Dissertação (Mestrado de Música) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/95152>. Acesso em: 18 jul. 2020.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Tradução de: Anna Maria Barros De Vechi e Maria Silvia Mourão Neto. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NEVES, Libéria Rodrigues. SANTIAGO, Ana Lydia B. **O uso dos jogos teatrais na educação: Possibilidades diante do fracasso escolar**. São Paulo: Papiros, 2009.

SANTANA, Pio de Sousa. **A trajetória do currículo de ensino de artes na educação básica brasileira durante o século XX: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar**. Tese (Doutorado) - Curso de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

SILVA, Fernanda Azevedo. **É possível definir arte?: as abordagens de Witz e Danto ao projeto definitivo**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9677>. Acesso em: 19 jul. 2020.

TEIXEIRA, Nilza Carla. **Lecionar música nas escolas estaduais de São Paulo: Desafios frente ao currículo de Arte**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestões e Práticas Educacionais, Uninove, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1161/2/Nilza%20Carla%20Teixeira.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020

WERNER, Aline Seligson. **As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/156912/001017851.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jul. 2020.

VIEIRA, M. S. A dança na arte e na educação física: diálogos possíveis. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 13, p. 177-185, maio/ago. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3266/2885>. Acesso em: 19 dez. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com música na sala de aula**. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL PARA OS GESTORES ESCOLARES DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Mestre Vanessa Cristina do Amaral Santos de Seta
Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Introdução

A partir do Plano Nacional de Educação (PNE,2014) e do estabelecimento de políticas públicas, nota-se que a Escola em Tempo Integral ganha notoriedade em território nacional. Por essa razão, diretrizes são postas em prática, por estados e municípios, assim como são elaborados Planos Municipais de Educação (PMEs), a fim de implementá-la e assegurar seu funcionamento.

A Lei das Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe, em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 6º, dispõe que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 1996).

Para o cumprimento dessa diretriz, faz-se necessária a reorganização dos espaços escolares, a rearticulação de programas pedagógicos e a elaboração de currículo específico, de forma a oportunizar o desenvolvimento das atividades no período contrário ou em turno único (CAVALIERE, 2017).

A pesquisa relatada neste capítulo justificou-se por investigar as Representações Sociais da Escola em Tempo Integral na perspectiva dos gestores escolares, e também a pertinência dessa escola na relação ensino aprendizagem e no desenvolvimento da cidadania e da sociabilidade dos alunos que estão matriculados nessa modalidade de ensino.

Buscou-se investigar as representações sociais dos gestores escolares referentes à escola em tempo integral na perspectiva da Teoria das

Representações Sociais. Isso porque a escola propõe o estudo das relações entre sujeito, o objeto e o outro, e porque é a partir dessas interações que os sujeitos se avaliam uns aos outros.

O Programa de Ensino em Tempo Integral, como Política Pública, está estruturado de modo que seja utilizado como instrumento de melhoria da qualidade e da equidade na educação. É um mecanismo por meio do qual o Governo Federal criou programas a fim de fomentar a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas unidades escolares de Educação Básica (BRASIL, 2010), oportunizando-lhes mais tempo na escola e, conseqüentemente favorecendo seu aprendizado.

Será necessário não perder o sentido político que esses programas representam: anunciar a urgência de respostas políticas do Estado, dos governos e dos direitos da infância-adolescência para tempos de um digno e justo viver (MOLL, 2012, p. 36).

Com isso, as Unidades Escolares precisaram reorganizar seus espaços, tempo e recursos humanos, para receber de fato o aprendizado proposto pelo currículo escolar, no que tange a escola de tempo integral.

Depara-se, no entanto, com esta questão: Como as equipes gestoras escolares descrevem, apreendem, organizam a Escola em Tempo Integral (ETI), e, mais do que isso, quais são Representações Sociais que os gestores escolares têm de ETIs?

Assim, a pesquisa aqui relatada teve por objetivo investigar as Representações Sociais da Escola em Tempo Integral (ETI) para os gestores escolares.

O Programa de Ensino Integral é uma política pública e deve ser cumprida conforme a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que prevê, em sua meta 6, que 50% das escolas devem oferecer educação em tempo integral, para atendimento a 25% dos alunos matriculados na rede municipal, até o final de 2024 (BRASIL, 2014).

É importante ressaltar que o plano de governo do município estudado vai ao encontro das políticas públicas estabelecidas pelo governo federal e que foram destinados esforços da gestão municipal com o objetivo de cumprir as

metas estabelecidas. As escolas foram reformadas e ampliadas com a finalidade de atender um maior número de alunos matriculados nas ETIs (Secretaria Municipal de Educação, 2014). Assim, em 2019, 42% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental na rede municipal, 75% dos matriculados na Educação Infantil e 27% dos matriculados no Ensino Médio eram atendidos pelo programa de ensino integral (Secretaria Municipal de Educação, 2019).

O estudo deste objeto, qual seja, a ETI, e das relações que são desencadeadas entre ele e seus sujeitos pode favorecer a coordenação e a melhoria das atividades, a fim de proporcionar o aprendizado do aluno em sentido mais abrangente, fazendo com que seu desenvolvimento seja pleno.

Segundo Moll (2012, p. 37), faz-se necessário entender que essas políticas e programas não podem ser pensados como “[...] educação de condutas e mais tempo na escola para tirar os alunos do risco de contaminação com a violência, as drogas, o roubo [...]. Nem sequer serão pensados como políticas e ações distributivas, compensatórias, supletivas de carências intelectuais, mas de carências morais”. Isso suscita uma investigação para conhecer como as equipes gestoras escolares organizam seus espaços e o tempo para que as atividades sejam desenvolvidas de maneira que contribuam para a formação integral do aluno que frequenta a escola em tempo integral. Cabe também investigar se essas equipes gestoras acreditam que a escola em tempo integral existe para a formação do aluno de forma integral, ou por assistencialismo, ou seja, para proteger a criança em situação de vulnerabilidade.

É preciso evidenciar que o plano de governo do município estudado incluiu, em sua agenda política, diretrizes e ações cuja finalidade é ampliar o tempo de atividades acadêmicas, culturais e esportivas das crianças, atendendo os alunos em média 7 horas por dia, proporcionar a inclusão educacional e combater a repetência e a evasão escolar (Plano de Governo 2017-2020). Vale ressaltar que a ampliação da jornada escolar dos alunos no município em questão teve início em 2001, com a implementação do tempo integral em uma escola da rede municipal, passando, em 2009, a atender cerca de três mil alunos em treze unidades escolares. Durante a realização deste estudo, cinquenta e duas escolas atendiam dez mil alunos matriculados nessa rede municipal de ensino (Secretaria de Educação do Município, 2019).

Considerando que o sujeito interage com o objeto e que as representações sociais permitem estudar as relações estabelecidas entre a Escola em Tempo Integral e os gestores escolares, pode-se afirmar que este estudo se justifica pela importância de se investigar quais seriam essas tais representações. Isso devido à importância desses gestores frente à organização e ao desenvolvimento/execução das atividades que são planejadas para os alunos que permanecem na Unidade Escolar por mais tempo, e para que a execução dessa prática, como política pública, tenha êxito.

Construindo a pesquisa

Para a realização deste estudo, realizou-se levantamento de artigos, dissertações e teses que tratam do tema abordado. Buscaram-se estudos publicados no período 2008-2019 que trouxessem embasamento teórico e dados mais recentes a respeito da Escola em Tempo Integral, em virtude da notoriedade que a temática vem ganhando nesta última década e do fato de o governo em exercício, do município estudado, ter inserido em sua agenda política diretrizes e estratégias que possibilitassem que tal implementação obtivesse êxito.

As bases de dados consultadas para esse levantamento foram: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES – BDTD) e CAPES Periódicos.

Inicialmente, utilizaram-se os descritores em separado: “Escola em Tempo Integral”, “Representações Sociais”, “Gestão Escolar” e “Políticas Públicas”. Em seguida, foram feitos cruzamentos entre eles: “Escola em Tempo Integral” e “Gestores Escolares”; “Representações Sociais” e “Escola em tempo integral”; “Representações Sociais da escola em tempo integral para os gestores escolares”; “Escola de Tempo Integral” e “equipe de gestão escolar”; e, “políticas públicas” e “escola em tempo integral”.

O descritor “Escola em Tempo Integral trouxe 42.160 trabalhos de diversas fontes, como SciELO, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Redalyc e CAPES, cujo conteúdo e/ou citações faziam menção ao tema. Quando a busca foi realizada com os descritores “As Representações Sociais das Escolas em Tempo Integral”,

chegou-se ao número de 667 documentos relacionados e, incluindo-se o descritor gestão escolar, obtiveram-se 8 artigos. O descritor “Políticas Públicas e Escola em Tempo Integral” apontou 3.304 resultados.

A partir dos documentos encontrados, realizou-se a leitura de seus resumos, para proceder à seleção e ao posterior desenvolvimento da pesquisa.

A escola em tempo integral como política pública

Embora as políticas públicas (PP) não sejam as únicas responsáveis pelo enfrentamento aos desafios relacionados à educação, no sentido de inclusão social, equidade e desenvolvimento de forma igualitária, é evidente a sua contribuição para que esses objetivos sejam alcançados (MACHADO, 2017).

Quando se fala em Escola em Tempo Integral, não se pode deixar de abordar o tema das Políticas Públicas, visto que estão na origem da implementação desse modelo no Brasil. Segundo Moll (2012, p. 35):

Nesse histórico de luta dos movimentos sociais, podemos interpretar os Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada como tentativas tardias de respostas públicas a mais de três décadas de pressões vindas das famílias populares pelo direito a um justo e digno viver da infância-adolescência popular. [...] Esperamos que esses programas virem políticas públicas, de Estado, compulsórias para toda a infância-adolescência popular, ainda submetidas a condições precárias de sobrevivência que negam o direito a um viver humano.

A política de tempo integral foi cumprida para atender aos movimentos sociais por uma escola de qualidade para as crianças brasileiras. Foram, segundo Moll (2012, p.52) “[...] tentativas tardias de respostas públicas [...] depois de 30 anos de demandas das classes populares”.

Machado (2017) afirma que as PP são a forma como o Estado atua perante às necessidades e capacidades da sociedade. Por essa razão, as ações estipuladas pelo governo estão voltadas justamente a setores específicos, e uma vez que elas não estão restritas ao poder público, faz-se necessário o envolvimento dos diversos setores da sociedade que se reconheçam como alvo das políticas públicas já implementadas.

Para Gavilanes (2009, p. 156), política pública é:

[...] um processo integrador de decisões, ações, desigualdades, acordos e instrumentos, avançados por autoridades públicas com a eventual participação de indivíduos, e visando resolver ou prevenir uma situação definida como problema. A política pública faz parte de um determinado ambiente a partir do qual se alimenta e que procura modificar ou manter.

Assim, pode-se entender que política pública é o processo pelo qual o Estado, ao constatar necessidades da sociedade, determina as diretrizes para que um objetivo seja alcançado, isto é, atender as necessidades da população, grupos ou indivíduos por meio de aplicação de recursos públicos. Como já se mencionou, a política pública de escola em tempo integral surge das demandas da própria comunidade civil organizada, por meio de movimentos sociais.

Os princípios preconizados pela lei que rege a educação brasileira indicam que a educação deve se pautar nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Assim, a LDB e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) garantem a implementação da escola em tempo integral por meio do financiamento para o cumprimento das atividades propostas pelas políticas públicas. Trata-se, inclusive, de garantir o direito à aprendizagem, ao ampliar as ofertas de atividades.

A Escola em Tempo Integral é preconizada, desde 1997, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, art. 34, § 2º: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1997), para permitir que crianças e jovens tenham acesso, pelo tempo adicional na escola, a um conjunto de atividades que lhes proporcionem ganhos importantes e estratégicos para sua formação como pessoas e cidadãos.

Há que se mencionar, aqui, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em vigor de 2007 a 2020:

É um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais. Além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos (BRASIL, 2007).

O FUNDEB tem como estratégia distribuir os recursos para as prefeituras do país, “[...] levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões” (BRASIL, 2007, art. 8º). É possível afirmar que esse fundo tem como principal meta distribuir os recursos destinados à educação de forma que proporcionem maior equidade, até porque os valores repassados variam conforme o número de alunos matriculados na educação básica de cada município.

Além da LDB e do FUNDEB, devem ser citados os planos nacionais de educação (PNE), com vigências em dois períodos distintos, 2001-2011 e 2014-2024 (BRASIL, 2001 e 2014). Esses planos trazem as diretrizes e as metas relacionadas à escola de tempo integral, e esclarecem que:

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001).

Cavaliere (2017, p. 1209) avalia que, “[...] apesar das ressalvas, é acentuado no PNE -2001 o sentido compensatório atribuído à escola de tempo integral”.

Já o PNE – 2014 traz uma meta específica para o atendimento dos alunos: apesar das críticas quanto à possibilidade compensatória da escola em tempo integral, há de se considerar as oportunidades que oferece aos alunos das escolas públicas, cujo acesso a atividades extraescolares, tais como línguas estrangeiras (inglês e espanhol) e esportes são restritas fora da escola; Assim, esses alunos são incluídos no mesmo patamar das metas que tratam da universalização da educação. O próprio PNE de 2014 afirma que se trata de colocar em pauta e prática a universalização do ensino.

A proposta de ampliação da jornada escolar tem sido intensificada no Brasil desde a década de 1980 (CAVALIERE, 2007), com base em diferentes ideias, dentre as quais, segundo Gonçalves (2006), a importância da ampliação de oportunidades que promovam aprendizagens significativas aos alunos, como uma forma de enriquecimento curricular.

Assim, a proposta do ensino integral baseia-se, não somente na ampliação da jornada do aluno na escola, mas principalmente em uma concepção de educação mais ampla, que busca formar crianças e adolescentes de modo que desenvolvam habilidades e competências necessárias para o mundo contemporâneo (LOMONACO; SILVA, 2013).

Para implementação do Ensino em Tempo Integral na cidade estudada, e a fim de garantir a qualidade das atividades desenvolvidas para os alunos da rede municipal de ensino, foi celebrado um convênio entre a Prefeitura Municipal e a Universidade local.

O atendimento aos alunos dessa rede é realizado por profissionais contratados (oficineiros e auxiliares escolares), que desenvolvem os projetos e oficinas pedagógicas elaboradas pela Secretaria de Educação juntamente com os gestores do convênio. Os supervisores pedagógicos (estatutários), em conjunto com a equipe de coordenação do programa de ensino integral (convênio), acompanham as atividades realizadas nas escolas por esses profissionais (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2017).

O primeiro convênio estabelecido no município estudado ocorreu em 2015, e vale apresentar a distinção estabelecida entre convênio e contrato, conforme entendimento de Di Pietro (2015, p. 485):

Enquanto os contratos abrangidos pela Lei nº 8.666 são necessariamente precedidos de licitação – com as ressalvas legais – no convênio não se cogita de licitação, pois não há viabilidade de competição quando se trata de mutua colaboração, sob variadas formas, como repasse de verbas, uso de equipamentos, de recursos humanos, de imóveis, de *'know-how'*. Não se cogita de preços ou de remuneração que admita competição.

Os termos do convênio propõem cooperação mútua, assim como atividades de formação e de acompanhamento, entre outras, dos profissionais contratados para desempenhar suas funções nas escolas municipais.

O governo federal, com o objetivo de integrar os municípios para desenvolver o período integral, regulamentou o Programa denominado Mais Educação, disciplinou as atividades a serem desenvolvidas, a jornada do período

integral, o local, bem como os princípios do programa, mantido por meio da Portaria do MEC nº 1144/2016 como o Novo Mais Educação (BRASIL, 2010).

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, estabeleceu que o ensino integral deve ser ministrado progressivamente.

Escola em tempo integral: origem e concepção

A partir da década de 1920, por meio das ideias difundidas por Anísio Teixeira, tinha-se a percepção de que o ensino escolar poderia ampliar sua atuação para a formação integral do aluno, extrapolando a educação formal a partir da abordagem de temáticas que envolvessem as áreas “[...] mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Em 1925, Anísio Teixeira propôs uma reforma ao sistema educacional baiano, a partir da Lei nº 1.846 / 1925, a qual propunha um ensino público que “Art. 1 [...] tem por objectivo educar physica, moral e intelectualmente o indivíduo, tornando-o apto para a vida em sociedade [...]” (PEREIRA, 2015). Seu interesse era ofertar uma educação que proporcionasse um aprendizado mais amplo, que abrangesse os diversos campos do conhecimento.

A partir de 1920, veem-se reformas educacionais em diversos estados brasileiros, como São Paulo (1920), Ceará (1922), Bahia (1925) e Minas Gerais (1926). Essas reformas trouxeram uma preocupação efetiva com a expansão da escolarização (CAVALIERE, 2010), surgindo a partir daí políticas que pudessem viabilizar esse processo. Segundo Nagle, (1974, p. 189):

A ampliação da rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes, a criação de novas instituições, até mesmo de caráter paraescolar – com o que se estende o raio de ação da escola e novas funções que lhe são atribuídas.

É importante ressaltar que, segundo Cavaliere (2014, p. 1205), no Brasil o direito à educação atualmente traduz-se como “[...] direito a um padrão de qualidade, em que pesem as dificuldades em estabelecer-se um consenso sobre a própria noção de qualidade, mesmo quando se afirma a ideia de uma qualidade ‘socialmente referida’”. Portanto, parece difícil estabelecer o que a escola pode

e/ou deve ensinar e quais são as suas responsabilidades, justamente devido às expectativas da sociedade. É nesse contexto que a escola em tempo integral aparece como uma possibilidade para o cumprimento e alcance de qualidade no ensino.

Em contrapartida, a mesma autora afirma que, além da educação propriamente dita ou formal, a escola em tempo integral aparece sob a justificativa daquela que fará a difusão cultural, a educação para a sociedade da informação, da comunicação e das novas tecnologias e, para os jovens, a educação que forma para o trabalho (CAVALIERE, 2014).

Assim, é inegável a importância da escola em tempo integral como agente promotora de mudança, uma vez que uma função (da escola) não exclui a outra.

Entretanto, como afirmam Melo e Sousa (2015, p. 39), cabe destacar que, além da implementação de tais políticas públicas, é preciso engajamento das equipes gestoras escolares no cumprimento das diretrizes traçadas a partir dos PNE e PME, para que seja possível obter sucesso no processo socioeducativo dos alunos. Por essa razão, faz-se necessário conhecer quais são as Representações Sociais existentes entre essas equipes gestoras, com relação ao objeto de estudo. É preciso, pois, investigar como os gestores apreendem a escola em tempo integral, visto que as representações sociais se constroem a partir das crenças, atitudes, valores e informações e podem impactar nas práticas cotidianas desses sujeitos.

Buscar o entendimento das ações da escola em tempo integral e de como é vista e gerida é imprescindível para o aprimoramento das ações desenvolvidas no município.

Representações Sociais: a teoria

A Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici (1961), originou-se da Sociologia e da Antropologia, a partir da Teoria das Representações Coletivas elaborada por Durkheim (1858 – 1917), que parte do pressuposto de que as relações são estáticas, homogêneas e independentes dos indivíduos. As RS, diferentemente das Representações Coletivas, permitem que se faça análise do ser humano como indivíduo e ser social (GUARESCHI; ROSO, 2014). A partir da inquietação de Moscovici, que buscou compreender

como as realidades são ressignificadas pelos grupos em geral, surge então a TRS, compreendida como a “Sociologia da Psicologia Social” (GUARESCHI, 2013, p. 27).

Antes da consolidação da teoria proposta por Moscovici, havia uma visão reducionista, pela qual à Psicologia se atribuía o estudo do indivíduo e, à Sociologia, o estudo da sociedade. Porém, para Durkheim (1858-1917), os fenômenos coletivos não podem ser explicados por redução ao indivíduo, e sim como resultado de um grupo ou sociedade, surgindo daí a teoria das representações coletivas.

A construção do objeto de pesquisa torna-se crucial, pois “[...] Os fenômenos de representação social estão espalhados por aí, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações [...] eles são por natureza difusos [...] e presentes em inúmeras instâncias da interação social” (SÁ, 1998, p. 21). No entanto, nem todo fenômeno é uma Representação Social.

Estudar a escola em tempo integral como objeto de Representação Social permitirá identificar porque as ETIs foram criadas na perspectiva dos gestores escolares, tendo em vista a importância de seu posicionamento frente às equipes, no que se refere à organização escolar.

A partir da TRS, torna-se possível a compreensão de que a sociedade é composta por pessoas que vivem juntas, partilham costumes, interesses comuns e relações hierárquicas de poder. Apresenta também um atributo mais complexo, que é justamente o que diz respeito ao ideal comum, ou seja, as pessoas reúnem-se sobretudo em razão de suas crenças:

As sociedades se despedaçam se houver apenas poder e interesses diversos que unam as pessoas, se não houver uma soma de ideias e valores em que elas acreditam, que possa unilas através de uma paixão comum que é transmitida de uma geração a outra (MOSCOVICI, 2009, p. 173).

Assim, a Teoria das Representações Sociais, de acordo com Moscovici, deve articular a Psicologia e a Sociologia, uma vez que o objeto tem vida própria, movimenta-se, transforma-se. Todas as formas de crenças, ideologias e conhecimentos são, de um modo ou de outro, representações sociais (GUARESCHI; ROSO, 2014).

Então, ao identificar as relações entre os sujeitos e a escola em tempo integral, a TRS possibilita a identificação e a compreensão das representações construídas pelas equipes gestoras escolares, no que se refere à criação da Escola em Tempo Integral como política pública já implementada no município estudado.

As RS são uma forma de conceito socialmente elaborado com orientação prática e construído a partir da realidade do grupo; a partir do senso comum (MOSCOVICI, 2012).

Por essa razão, pode-se dizer que as representações sociais são construídas a partir das crenças, dos valores e atitudes dos sujeitos perante o objeto. Surgem a partir do grupo, ou seja, dos indivíduos que têm algo em comum e que se posicionam perante o objeto (TORRES; CAMINO, p.515)

A construção das RS conta com dois processos, que podem ocorrer concomitantemente: Objetivação (transformar o complexo em simples) e Ancoragem (transformar o estranho em familiar). A RS pode funcionar como um sistema para análise e interpretação da realidade, bem como orientadora de comportamentos e práticas.

À objetivação cabe “[...] resolver o excesso de significações pela materialização [...]. Também significa transplantar, no plano da observação, o que era só inferência ou símbolo” (MOSCOVICI, 2012, p. 101). Ao encontro dessa afirmação, Chamon e Chamon (2007, p.134) afirmam que a objetivação é o processo que torna concreto o que é abstrato, que materializa a palavra, que transforma o conceito em coisa e, de acordo com Ferreira *et al.* (2017), a objetivação busca trazer, reduzir aquilo que é obscuro e complexo ao que conhecemos.

O processo de ancoragem diz respeito ao “[...] enraizamento social da representação, Quando, entretanto, a novidade é incontornável, em lugar do evitar-se fez-se um trabalho de ancoragem visando familiarizá-la, transformá-la, para a integrar no universo do pensamento pré-existente” (JODELET, 2001, p. 15). “O mundo modifica-se mais rapidamente do que a ideia que dele se faz. Transformando o complexo em simples (objetivação) e o estranho em familiar (ancoragem), ela permite uma integração cognitiva suave do desconhecido” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 136).

Conhecer as representações sociais dos gestores escolares, sujeitos desta pesquisa, perante o objeto constituído, escola em tempo integral, à luz da teoria das Representações Sociais, permite evidenciar como categorizam o objeto em função dos seus grupos de pertença e dos conhecimentos já consolidados pelo senso comum. Isso porque “[...] as representações sociais expressam o sujeito, a relação deste com Outro (s), e referem-se a um objecto, historicamente situado” (VALA, 2017, p. 594).

Pode-se afirmar que os sujeitos são permeados de informações, de interações sociais, e que constroem suas identidades a partir também das influências sociais que recebem do meio e do contexto sociocultural (SÁ, 1998). O sujeito é o resultado de todas essas variáveis entrelaçadas, e uma não exclui as outras.

Método

Para a realização desta pesquisa, a coleta de dados deu-se em duas fases; quantitativa e qualitativa. Para a fase quantitativa, foram aplicados questionários junto a 133 integrantes das equipes gestoras do município estudado.

Ressalta-se que todos os integrantes das equipes gestoras foram convidados a participar do preenchimento do questionário, entretanto somente 133 aceitaram participar. Desse modo, 98 membros das equipes gestoras, 15 supervisores de ensino e 20 funcionários ligados ao convênio participaram como sujeitos respondentes da pesquisa.

Para a fase qualitativa, foram procurados gestores do corpo de funcionários do município e da equipe do Convênio, objetivando o maior espectro possível de informações. Foram realizadas 12 entrevistas, com 11 dos 98 gestores escolares e um dos 20 funcionários, membro do convênio. Esses participantes foram definidos de acordo com sua disponibilidade e vontade de participar. A interrupção deu-se em função do critério de saturação, ou seja, quando os discursos começaram a se repetir, as entrevistas foram interrompidas, embora Bauer e Gaskell (2015) defendam que a repetição do discurso normalmente se dá a partir de um número maior de entrevistas. Por se ter um tempo reduzido para realizar determinado estudo, tal critério é amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, pois, segundo os autores, quando se

acredita que a representação demonstrada pela amostra já começa a se repetir entre os sujeitos, fica evidente que entrevistar um número maior de sujeitos não trará maior significado aos discursos encontrados até aquele ponto.

Quanto aos instrumentos utilizados para o levantamento dos dados quantitativos, foi utilizado o questionário, por ser mais direto. O instrumento foi composto de 34 questões fechadas e uma aberta, as quais foram subdivididas em categorias, a fim de possibilitar a identificação das funções das Representações Sociais.

Chegou-se às seguintes categorias: 1. Questões sociodemográficas de caráter geral e questões relativas à atuação do Gestor; 2. Questões referentes ao ambiente escolar; 3. Questões referentes ao aluno do tempo integral, 4. Questões referentes à aprendizagem e aos resultados; e, 5. Questões referentes às funções do Tempo Integral.

Após análise de dados dos questionários, foram realizadas entrevistas individuais, semiestruturadas, com aqueles que aceitaram o convite e se dispuseram a ser entrevistados.

Para a realização das entrevistas foi estabelecido roteiro composto de perguntas abertas, com o objetivo de identificar e permitir a categorização dos elementos que compõem as Representações Sociais da Escola em Tempo Integral. As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em mídia digital, o que tornou possível a transcrição de seus conteúdos, para posterior análise por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010).

Os dados quantitativos coletados foram tabulados pelo software Sphinx®, e os dados qualitativos, entrevista, foram tratados pelo software IRaMuTeQ (Interface de R para análises Multidimensionais de Textos e de Questionários). Após a análise de dados textuais, as informações foram divididas em categorias e, a partir desse ponto, tornou-se possível realizar a análise de conteúdo, uma técnica de análise das comunicações por meio da qual se espera obter indicadores a respeito das condições de produção e recepção dessas comunicações (CHAMON, 2016).

O questionário proporcionou o agrupamento das questões em categorias, por meio de questões relativas aos dados sociodemográficos, ao gestor, ao ambiente escolar, ao aluno do tempo integral, à aprendizagem e resultados e às funções do tempo integral.

As entrevistas realizadas junto aos gestores foram transcritas, e suas respostas foram categorizadas pelo software IRaMuTeQ em cinco classes, relacionadas ao ensino integral, à organização e atividades, à escola x família e a políticas públicas e gestão.

Para que fosse possível o tratamento dos dados, as informações coletadas foram organizadas, no que, em pesquisa qualitativa, chama-se de corpus, que, segundo Bauer e Aarts (2018), é um termo que se refere a corpo, mas usado no sentido de coleção de textos que tratam da mesma temática ou assunto.

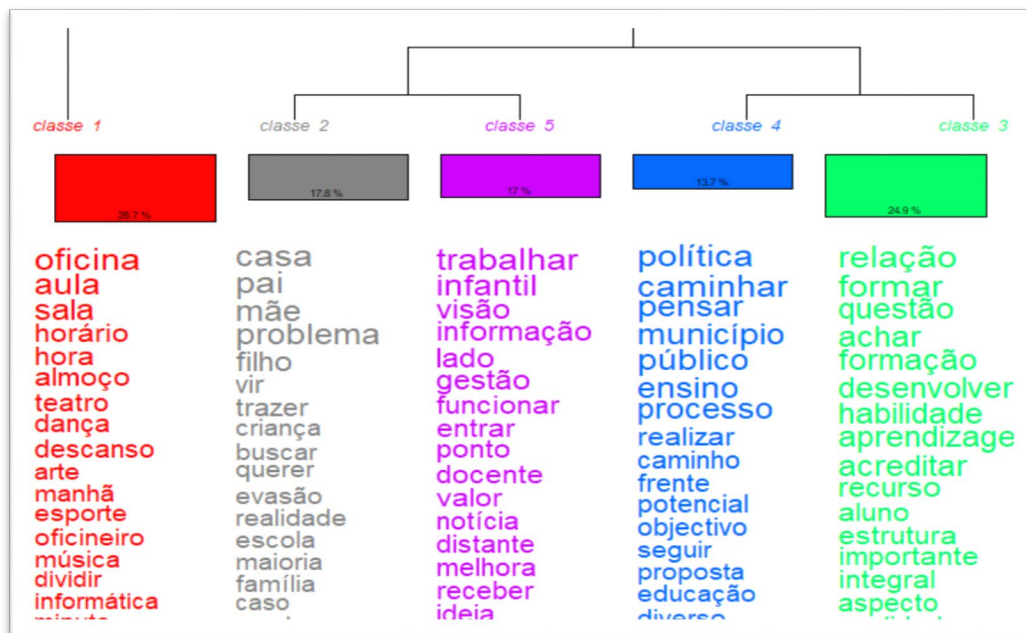
Essa organização permitiu que a análise dos dados coletados fosse realizada de acordo com as classes encontradas por meio dos instrumentos utilizados. Dessa maneira, as informações coletadas foram analisadas a partir dos questionários aplicados, das entrevistas semiestruturadas e do levantamento das notícias divulgadas ao longo dos últimos cinco anos.

Análise dos dados coletados

Após a coleta dos dados, por meio dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, foram realizadas as análises.

A partir das entrevistas realizadas, os dados coletados foram submetidos ao software IRaMuTeQ, que gerou os dendrograma apresentado na Figura.

Figura 1: Dendrograma - entrevistas



Fonte: IRaMuTeQ.

A categorização dos dados permitiu a construção de mapas mentais, que possibilitaram e facilitaram a análise.

Os resultados foram organizados de acordo com as classes encontradas nas entrevistas semiestruturadas e nos resultados obtidos a partir dos questionários aplicados junto às equipes gestoras das Unidades Escolares do município estudado e aos funcionários que nelas atuam por meio do convênio. Para apresentação dos dados obtidos a partir das entrevistas, os sujeitos foram nomeados como Gestor (a) e numerados de acordo com a quantidade de respondentes, mantendo-se assim o sigilo de suas identidades.

Resultados

Os questionários aplicados trazem dados a partir dos quais é possível a caracterização dos participantes quanto a idade, gênero, tempo na função de gestor escolar, tempo como servidor, tempo no programa integral e número de escolas em que ocupou o cargo de diretor. Foram pesquisados 133 sujeitos, os quais compõem as equipes gestoras da rede municipal do município estudado.

Com relação aos dados coletados, identificou-se que, do total de respondentes, 53 (40%) têm de 41 a 50 anos de idade, e 50 (37%) de 31 a 40 anos. Com relação ao gênero, 91 (82%) são do gênero feminino, e 20 (18%), do masculino.

Verificou-se que a escola em tempo integral aparece nos discursos dos diretores como espaço de transformação em constante movimento. Por isso, há necessidade de organização do ambiente escolar, para que as oficinas funcionem em espaços específicos que facilitem ao aluno o acesso a essas atividades. Assim, como evidenciado por Cavaliere (2017, p. 58), quando o espaço passa a ser habitado, “[...] passa a ser um lugar vivo, que concentra relações sociais, sentimentais, de pertencimento e de interesses [...] é um elemento que contribui para a formação humana. Assim, pode-se confirmar a necessidade de proporcionar ao aluno um ambiente em que as relações possam ser estabelecidas, para que ele tenha efetivamente a sensação de pertencimento ao seu grupo (LEVINE; MORELAND, 1994).

A importância de se ter espaços definidos para o desenvolvimento das atividades foi apontada por 31% dos sujeitos, que referiram que ele é um dos fatores que favorecem o desenvolvimento das atividades na Unidade Escolar.

Ainda com relação à questão espaço, um dos entrevistados afirma que:

[...] a gente não tem um espaço que oferte um período onde o aluno consiga ter um descanso, ou um momento onde ele possa relaxar, ter uma maior tranquilidade, devido ao espaço e devido a estrutura física, então isso às vezes até atrapalha o aluno que precisa de um atendimento mais individualizado, com relação à aprendizagem, às vezes essa situação atrapalha. [...] Aqui a gente tem uma dificuldade grande de espaço, que não tem espaço suficiente e além disso a gente tem que trabalhar com dois prédios, um do lado do outro. E com uma rua no meio [...] como a gente não tem espaços diferentes para poder separar aluno que é regular da tarde, aluno que é regular da manhã, integral da manhã e integral da tarde, a gente utiliza coletes de cores diferentes e então a gente consegue a separação mais rápida para tornar mais dinâmica e mais organizada a separação depois dos alunos de quem vai para o regular da tarde, quem fica no integral à tarde (Gestor 2).

Já o Gestor 4 afirma que:

Eu sou privilegiado porque eu tenho uma escola que tem um espaço físico que auxilia bastante. Eu tenho uma quadra coberta, uma quadra descoberta, eu tenho o teatro, tenho um pátio coberto bom, então isso ajuda bastante na hora de desenvolver, então, eu tenho uma sala de aula para cada oficina, então todas as oficinas tem o seu espaço.

É importante evidenciar que o Gestor 2 considera que o espaço onde as atividades são realizadas é fator determinante para o bom desenvolvimento das oficinas. Ao encontro dessa afirmação, a fala do Gestor 4, que acredita que ter espaços bem definidos em sua unidade escolar contribui para melhor aproveitamento das atividades pelos alunos.

Outro ponto relatado pelo Gestor 4 é o fato de a escola ter que se apresentar como um local onde a criança pode e deve ser criança:

[...] não tem mais aquela coisa da rua que a gente ia para encontrar com os colegas, que a gente ia jogar bola na rua, aquele contato de criança fora da escola, não tem, então o período integral, e é uma coisa que eu até falo bastante com os oficinheiros... são crianças e a gente tem que proporcionar momentos para eles como criança na escola, eles têm que se sentir criança aqui dentro.

Nota-se que o sujeito recorre à sua experiência passada, quando menciona 'a gente', ou seja, ele busca em sua memória o que acreditava ser o

lugar para o brincar, nesse caso, a rua. Hoje não é mais, e a escola, tida como lugar de aprendizagem, no passado, passa a ser um local passível de proporcionar outras vivências para a criança.

Quando se analisa esse discurso à luz da teoria das representações sociais, pode-se dizer que, a fim de interpretar a realidade, o sujeito a simplifica e, apegando-se às suas crenças, muitas vezes de sua própria infância, torna essa situação, até então estranha, em algo familiar, aplicando o que nessa teoria é denominado ancoragem (JODELET, 2012).

Essa apropriação que o grupo faz do objeto social, nesse caso a escola em tempo integral, permite que ele seja recriado de forma coletiva, “[...] gerando, a priori, uma orientação para sua prática e, a posteriori, uma justificativa para suas ações” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 109).

Quando se analisam as informações dos discursos dos sujeitos, percebe-se que há ambiguidades, uma vez que, ao mesmo tempo em que o sujeito reconhece a importância da escola para o desenvolvimento do aluno em diversos campos, ele não deixa de lhe atribuir a responsabilidade social e assistencialista. Essa afirmação fica evidente quando se analisa a fala do Gestor 7:

[...] eu acho que principalmente aqui no bairro, em que é uma comunidade de muita vulnerabilidade social, a criança em tempo integral, eu acho que a primeira coisa que a gente fornece para a criança, é a proteção, porque eles vem de uma realidade muito difícil, eles têm certas vivências que são pesadas para a idade e você promove aqui dentro da escola uma rotina de estudo, coisa que ele não tem em casa, mas principalmente você fornece para ele segurança, alimentação e a educação propriamente dita.

Esclarece-se que, aos sujeitos desta pesquisa, os gestores escolares, cabe ter clareza quanto ao papel que cada indivíduo exerce dentro da Unidade Escolar, principalmente no que se refere ao objetivo maior da escola: o aprendizado do aluno. Dessa forma, é seu papel ser referência para a comunidade escolar e liderar sua equipe, para que o objetivo da escola seja alcançado (MIRAGAIA, 2018).

É inegável que cabe ao gestor escolar articular ações entre os membros da equipe escolar, compartilhando as melhores práticas, bem como desenvolver estratégias, a fim de viabilizar a construção de um ambiente colaborativo para que o aprendizado do aluno tenha êxito.

Considerações Finais

Quando se pensa em ensino, escola e aprendizagem, não se pode deixar de lado todos os sujeitos que fazem parte do processo. No caso desta pesquisa, os gestores escolares.

Tendo em vista os diferentes sujeitos participantes, foi preciso, a priori, conhecer o seu perfil sociodemográfico. Os sujeitos que aceitaram participar foram 133 funcionários que integram as equipes gestoras das unidades escolares e que responderam aos questionários constituídos por 34 questões de múltiplas escolhas e uma questão aberta, para a coleta de dados quantitativos. Posteriormente, 11 gestores escolares e 1 gestor do convênio foram entrevistados, por meio de entrevista semiestruturada, para que fosse possível o aprofundamento das informações coletadas. Assim, tornaram-se conhecidas as representações sociais das equipes gestoras em relação à escola em tempo integral, objeto da pesquisa.

Quanto às Representações Sociais, para os sujeitos participantes da pesquisa a Escola em Tempo Integral parece ocupar a função assistencialista, pois em diversos momentos, a partir da análise dos seus discursos, é citada como local seguro que fornece alimentação e higiene adequados para os alunos, cumprindo o papel que deveria ser dos responsáveis pela criança. A escola aparece também segmentada em duas partes: a primeira, como formal, e a segunda como não formal. Isso porque os sujeitos afirmam que a Escola em Tempo Integral é menos conteudista, ou seja, mais livre de conteúdos, quando na realidade um currículo foi implementado para o desenvolvimento das atividades junto aos alunos.

Embora a Escola em Tempo Integral tenha a proposta de oferecer atividades diferenciadas para os alunos, como exemplos, artes, dança, línguas estrangeiras, música e teatro, todas essas áreas são articuladas com as áreas de estudos, a fim de efetivamente cumprir o papel de ampliar o conhecimento e aprendizado dos alunos, ou seja, cumprir o mesmo papel da educação formal. O fato de oportunizar aos alunos atividades mais lúdicas, não exige a responsabilidade da ETI de formar o aluno de forma integral.

Cabe ao gestor escolar articular as áreas, promover integração e interação entre todos os membros da equipe escolar, para que o aluno seja o maior privilegiado, recebendo educação de qualidade.

Referências

BAUER, Martin W; GASKEL, George: **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Ed. Vozes, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, Senado Federal, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. **Lei nº 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. Acesso em 10 out. 2018.

CAVALIEIRE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia** maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259, Rio de Janeiro.

_____. **Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral: História, Políticas e Práticas**. Curitiba: Ed. CRV, 2017.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação Social e Risco: Uma Abordagem Psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (org.). **Gestão de Organizações Públicas e Privadas: uma Abordagem Interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Brasport Livros e Multimídia, 2007. p. 103-141.

_____. **Propostas Pedagógicas no ensino integral: as experiências do município de Taubaté**. Taubaté: Ed. Unitau, 2017.

GAVILANES, Raul Velásquez. Hacia una nueva definición del concepto "Política Publica. **Desafios**. Bogotá, Colômbia, (20): 149-187, semestre 1 de 2009.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. 14. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

GUARESCHI, P.; ROSO A.: Teoria das Representações Sociais - Sua história e seu potencial crítico e transformador. In: CHAMON, E. M. Q. O.; GUARESCHI, P. A.; CAMPOS, P. H. F. **Textos e Debates em Representação Social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014. p. 15-38.

JODELET, D: Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ-Faculdade de Educação, dez. 1993.

LOMONACO, Beatriz: **Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade**. 1. ed. São Paulo: CENPEC, 2013.

MACHADO, Gisele Viola. **Pedagogia do esporte**: A consolidação de uma política pública de esporte na escola em tempo integral – um estudo no interior paulista. Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas, 2017.

MIRAGAIA, Suellen Patarelli: **As representações sociais de diretores, professores e alunos sobre a defasagem idade-série**: fracasso escolar? Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade de Taubaté, 2019.

MOLL, Jaqueline: **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012

MOSCOVICI, Serge: **A psicanálise, sua imagem e seu público**. tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EdUSP, 1974.

SÁ, Celso Pereira de: **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

TORRES, A. R. R.; CAMINO, L: Grupos sociais, relações intergrupais e identidade social. *In*: CAMINO, L.; TORRES, A. R. R.; LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. (orgs.). **Psicologia Social: Temas e Teorias**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2013. p. 515-539.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta: **Psicologia Social**. 10. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

5 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DO ENFERMEIRO AUDITOR: OPORTUNIDADES, DESAFIOS E MOTIVAÇÕES NA ESCOLHA PROFISSIONAL

Magali Beatris Da Silva Monteiro

Maria Angela Boccara De Paula

Introdução

A trajetória profissional do enfermeiro auditor (EA), constituída por uma sequência de acontecimentos pessoais e profissionais, inicia-se no processo de formação, tem continuidade na entrada na carreira, na adaptação profissional, na mudança de área de atuação e na aposentadoria.

A Enfermagem é uma profissão subvalorizada, condição imposta ainda no século passado, em decorrência do ensinamento, por parte das irmãs de caridade, da prática do cuidado ao enfermos e a mulheres socialmente desvalorizadas e excluídas, devido a vícios e posturas inadequadas, à época (PADILHA; MANCIA, 2005).

O cuidar foi destinado ao sexo feminino em razão do contexto social da época. As mulheres eram criadas para as práticas do lar e para atender às necessidades da família. Florence Nigthingale foi perspicaz ao associar as atividades do lar às atividades de enfermagem difundidas, enobrecendo o valor feminino. Diferentemente dos padrões para a época, a prática do cuidado foi elevada ao status de trabalho e de profissão, e não mais como atividade inerente ao feminino (LOPES; LEAL, 2005).

Nesse momento ocorreu a quebra do paradigma de que o cuidado é uma atividade suja ou de pouca relevância realizada por mulheres indignas e prostitutas. A Enfermagem passou, então, a ser considerada de fato uma profissão. (SOUZA, 2015). O reconhecimento social trouxe novas perspectivas, e o desenvolvimento de conhecimentos, cientificamente comprovados, tanto para a qualidade do cuidado aplicado como para o ensino e aprendizagem dos profissionais.

Surgiram então às instituições de ensino, para nortear os métodos de ensino-aprendizagem. O processo formativo inicial foi a base para capacitar os

profissionais para a prática científica da profissão. Porém, não os prepararam para enfrentar dificuldades relacionadas aos baixos salários, subordinação médica e desvalorização social, desafios ainda a serem superados (GARCIA; CHIANCA; MOREIRA, 1995).

A profissão desenvolveu-se ao longo dos anos, e o modo de assistir foi aprimorado, abrindo campo para diferentes áreas de atuação profissional, dentre os quais surge a Auditoria de Enfermagem (AE). Com propostas de otimizar os recursos destinados aos serviços de saúde e gerenciar a qualidade da assistência, a AE também revolucionou o mercado de trabalho, no sentido de oportunizar melhores remunerações e valorização profissional.

O enfermeiro, que na prática da AE é chamado de enfermeiro auditor (EA), destacou-se profissionalmente a partir do seu reconhecimento pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), por meio da Resolução COFEN 266/2001. A AE trouxe a perspectiva profissional de trabalhar com maior autonomia e valorização, visto que o EA precisou aprimorar seus conhecimentos e desenvolver competências administrativas e gerenciais. Isso porque a formação acadêmica na Enfermagem é essencialmente voltada para assistência direta ao paciente, de modo que atuar na AE, área administrativa da profissão, exige desenvolver habilidades pouco exploradas durante esse processo (TREVISO *et al.*, 2017).

A AE, considerada uma jovem especialidade na área da saúde, está em expansão, devido ao contexto histórico e cultural do cuidado, de modo que sua prática exigiu redimensionamento e reestruturação político-econômica dos serviços de saúde, no sentido empregar os enfermeiros que decidiam investir no ofício de EA. Para isso, a vivência na área assistencial foi considerada uma condição facilitadora, visto que a expertise profissional nesse processo subsidia maior preparo para a contextualização do item a ser auditado (COREN, 2017).

Contudo, refletir sobre as questões que direcionaram o enfermeiro até a AE traz alguns questionamentos, relacionados às motivações que influenciaram essa escolha. Se a formação profissional está pautada na assistência direta ao paciente, as dificuldades impostas à prática da Enfermagem seriam influências para a mudança de atividades? Diante dessa questão, buscou-se compreender as motivações de EA para a prática da AE ao longo de sua trajetória profissional.

Abordagem Metodológica

Diante da diversidade de caminhos teórico-metodológicos no campo de investigação das pesquisas autobiográficas, optou-se pelo método biográfico-narrativo, que se desenvolve no âmbito da história social e da história individual. Essa abordagem metodológica parte de um conteúdo dialógico e colaborativo, que privilegia os aspectos subjetivos da vida cotidiana, que é rica em saber e detalhes que permitem a compreensão dos significados atribuídos aos sentimentos e vicissitudes humanas (BOLÍVAR, 2002).

Para a construção da (auto)biografia utilizou-se a entrevista biográfica, realizada com oito EA em três momentos, por meio da seguinte questão desencadeadora: “Considerando que o processo de formação do enfermeiro constitui-se essencialmente para a prática assistencialista, como aconteceu sua trajetória profissional na AE?”.

Narrar sua própria história permitiu ao EA recordar fases e momentos da vida, refletir sobre seu processo de desenvolvimento e amadurecimento pessoal e profissional, compartilhando generosamente e de modo singular suas experiências. Isso porque, ao revisitar o passado, deixa transparecer os sentidos atribuídos às vicissitudes de uma identidade narrativa, que se constitui individual e socialmente e que transforma e é transformada ao longo de sua trajetória de vida (BRAGANÇA, 2009).

A memória de fatos que deixaram marcas atribui particularidade ao momento de partilha, tornando-o intenso. Essa experiência possibilita reviver, incidentes críticos que trazem à tona sentimentos e emoções que influenciaram, positiva e ou negativamente, as transformações vividas e que significaram sua existência, a identidade que reconhece e o grupo ao qual pertence (ALVES; SÁ, 2015).

Os incidentes críticos no caminho da investigação das trajetórias são acontecimentos, fatos e momentos, familiares, individuais e profissionais, que ocasionaram impacto na vida do indivíduo e se destacaram por transformar sua carreira e sua vida, representados por frases que expressam importantes significados à sua história (BOLÍVAR; SEGOVIA; CRUZ, 2016). Assim, sua identificação nas trajetórias profissionais, que se constituem mediante o avivamento de lembranças e memórias, caracteriza-se por situações que, por vezes, expressam intensidade, como em ocasiões de demissão ou conquista de

novo emprego, casamento ou separação, nascimento ou morte, e em tantas outras que provocam crises, rupturas e descontinuidades, ao longo do percurso (SÁ, 2008).

Neste sentido, a partir da análise das narrativas os dados (auto)biográficos, identificados inicialmente na percepção do pesquisador como incidentes críticos, foram organizados em sínteses esquemáticas denominadas biogramas (BOLÍVAR, 2002; SÁ; ALMEIDA, 2004). Esses biogramas foram apresentados aos participantes no momento da entrevista devolutiva, para que pudessem confirmar, corrigir ou refutar, assim como para confecção do biograma final, sobreposição dos dados e construção do saber biográfico, realizado de modo conjunto e colaborativo, por pesquisador e pesquisado.

Resultados e Discussões

Ao objetivar compreender as motivações de EA para a prática da AE ao longo de sua trajetória profissional, constatou-se que o ingresso nessa especialidade marcou a história de cada enfermeiro de modo singular. A mudança de atividade foi vivenciada pelos participantes como oportunidade de transformar a vida profissional, pois, motivados pelas dificuldades do cotidiano na prática da assistência, escolheram enfrentar o desafio de se distanciar do cuidado e reinventar seu modo de fazer enfermagem.

As motivações pelo fazer profissional como EA e o ingresso na AE destacaram-se como importantes incidentes críticos na história dos enfermeiros e refletiram os frutos de seu crescimento e desenvolvimento na Enfermagem, apresentados nas seguintes subcategorias: **condições de trabalho, remuneração e “status” profissional.**

As **condições de trabalho** frequentemente se destacam como fator que pode motivar ou desmotivar a escolha profissional, e para os participantes constituíram importante requisito no cumprimento das tarefas diárias. Para os EA as condições de trabalho estiveram relacionadas a carga horária, insegurança no ambiente trabalho, requisitos de trabalho e relações interpessoais. A maioria dos participantes (4/50%) atuava com carga horária de 40 horas semanais, dois (25%) EA realizavam 30 horas semanais, um (12,5%) excedia o previsto pelo COFEN e, em virtude do cargo que ocupava associado à atividade de AE, trabalhava 44 horas semanais, e um (12,5%) estava

desempregado no momento na entrevista, mas havia atuado na AE com carga horária de 40 horas semanais.

Para inúmeros enfermeiros a carga horária é muito comprometida, devido ao trabalho realizado na área assistencial, pois frequentemente se submetem a regime de plantões e escalas de serviço que se estendem para os finais de semana e feriados. Ao longo do tempo, essa rotina interfere diretamente nas horas de lazer e no tempo dedicado a si mesmo e à família. Por isso, o desejo de atuar em horário administrativo foi determinante para o ingresso na AE. Trabalhar de segunda a sexta-feira, para estar livre das escalas de serviço e de frequentes horas extras para cobertura de plantões torna-se uma realidade ainda nos primeiros anos de trabalho.

No Brasil, o COFEN preconiza, de acordo com a Resolução COFEN nº 543/2017, 36 horas de trabalho para os profissionais que desenvolvem atividades assistenciais e 40 horas para aqueles que atuam em atividades administrativas. Em atenção a essa determinação, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN) destaca que a carga horária de trabalho interfere diretamente no risco de os profissionais ocasionarem danos à vida, devido ao desgaste físico e emocional devido ao tempo insuficiente de descanso (ABEN, 2005).

Essa condição foi determinante para os participantes que atuavam na área assistencial. A insatisfação com a carga horária de trabalho e ter que conciliar a vida pessoal e as escalas de plantões influenciaram na escolha pela AE. Atuar com carga horária administrativa possibilitaria maior qualidade de vida, pois estariam livres de extensivas e desgastantes horas de plantão, de escalas com número reduzido de profissionais, frequentes horas extras, ausência ou falta de infraestrutura (OLIVEIRA; ANDRADE; BROCK, 2017).

No entanto, apesar de a AE ter sido considerada pelos participantes como uma atividade mais tranquila que a prática assistencial, eles destacaram que também vivenciam situações de estresse no trabalho administrativo, o que descontrói a ideia de que trabalhar com papel é sinônimo de trabalho executado com total tranquilidade, como pontuou o EA 1. O profissional atuava no cargo de gerente de enfermagem com carga horária de 40 horas semanais, mas a responsabilidade que tinha exigia particular dedicação em qualquer dia e horário,

razão pela qual vivenciou experiências negativas em sua vida profissional, o que refletiu em seu convívio familiar e na sua qualidade de vida.

Diante disso, o desejo dos participantes pela mudança de atividade da área assistencial para a AE veio ao encontro das expectativas por maior qualidade de vida, proporcionou novos conhecimentos e práticas de enfermagem e contribuiu para seu desenvolvimento pessoal e profissional (SILVA *et al.*, 2013).

A insegurança no ambiente de trabalho foi pontuada como fator motivacional para a prática da AE pelos EA, que relacionaram essa condição ao fato de ter que enfrentar rotinas desgastantes e ambientes de trabalho desfavoráveis. O EA 5 vivenciou isso no setor público municipal, pois muitos profissionais contratados se deparam com a dificuldade de conviver com gestões administrativas inconstantes, que geram estresse. A dificuldade de ocupar um cargo de contratação sujeito a solicitações de recorrentes gestões administrativas ocasionou-lhe insatisfação. Mesmo quando atuava com carga horária considerava adequada, houve procura por um emprego que oferecesse segurança no ambiente de trabalho. Diante disso, a experiência na área de gestão pública transformou-se em importante oportunidade para atuação na área de auditoria, principalmente quando soube que se tratava de atividade com melhores remunerações.

Com isso, buscar ambientes em que pudesse desenvolver suas atividades sentindo-se valorizado por sua competência aumentou suas possibilidades profissionais e incentivou-o a desenvolver novas práticas na Enfermagem por meio da AE.

O mesmo foi observado na trajetória profissional do EA 1, 2 e 7, que vivenciaram situações de estresse no ambiente de trabalho e falta de valorização profissional. Sentiram-se inseguros, a ponto de buscar novos rumos na profissão. Esses acontecimentos destacaram-se como incidentes críticos e transformaram a carreira dos participantes, marcando o recomeço de sua vida profissional (BOLÍVAR; SEGOVIA; CRUZ, 2016).

Questões relacionadas a **remuneração** também se caracterizaram como incidentes críticos, no ingresso de participantes na AE. O desejo de ter maior remuneração na profissão foi identificada nesta pesquisa, e para seis (75%) participantes essas questões ocorreram em consequência da prática da auditoria

e foram consideradas por eles como motivações secundárias ao desejo de sair da área da assistência de enfermagem. Para um EA (12,5%), ter melhores condições salariais foi determinante para o seu ingresso na área de AE, e um outro (12,5%) não obteve benefício na carreira profissional.

Para o EA 6, o convite para ir para o setor de auditoria na instituição tornou-se irrecusável, pois significava conquista de melhores condições financeiras. O desejo de ter melhores salários e remuneração justa é a idealização de muitos profissionais de enfermagem, que correlacionam essa condição a satisfação profissional a partir do trabalho realizado. Essa experiência foi vivenciada pela maior parte dos participantes desta pesquisa como um sonho conquistado por meio da AE, que os motivou a retomar os estudos e aprimorar seus conhecimentos. Profissionais de enfermagem participantes de outros estudos também relataram essa experiência (MORAIS *et al.*, 2016).

É comum ver enfermeiros buscarem realização financeira em outras áreas da profissão (STEINMETZ; VRIES; TJIDENS, 2014). Isso porque diversificar as práticas na Enfermagem permite superar dificuldades financeiras. Permite também superar a insatisfação associada à prática profissional, a saída da assistência direta ao paciente ou da associação a outras atividades (PONTE *et al.*, 2017).

Ao iniciar as atividades na AE, os EA buscaram melhores condições de trabalho, com o objetivo de alcançar seus objetivos pessoais e, associado a isso, conquistaram aumento salarial, condição que repercute em uma importante fase da carreira. Sentir-se realizado financeiramente na profissão e ter a sensação de que seu trabalho foi valorizado marcou a trajetória dos profissionais, muito embora isso não tenha se repetido para um deles, pois acumularam a função de auditoria em suas atividades de administração hospitalar. A formação dos enfermeiros diversifica-se ao longo de suas trajetórias, tornando-os aptos para assumir diferentes papéis, condição que os direciona ao acúmulo de funções, pois faltam profissionais qualificados para a execução de determinadas tarefas no mercado de trabalho, como na AE.

A AE é uma especialidade em expansão no campo da saúde, e poucos profissionais qualificados atuam no mercado de trabalho, por isso justifica-se a maior remuneração do EA. Isso faz com que estejam em destaque, mas também

exige maior tempo de qualificação e preparação técnica para obter sucesso na carreira, a fim de atender às metas institucionais e à satisfação dos pacientes. Essa condição contribui, não só para o ingresso na AE como também para sua permanência no mercado profissional, uma vez que constitui verdadeiro desafio atuar nessa profissão ainda pouco conhecida.

Os enfermeiros são constantemente convocados a ser bons profissionais, eticamente comprometidos, a promover crescimento profissional, individual e coletivo, e a desenvolver conhecimentos em favor de pacientes e da própria profissão. Contudo, é preciso e fundamental ter acesso a melhores salários, pois todo aprimoramento técnico e científico exige grande investimento financeiro. Por vezes, é preciso optar por cursos mais acessíveis, motivo possivelmente justifica que os EA desta pesquisa sejam profissionais especialistas que se dedicaram a realizar cursos de aperfeiçoamento ao longo do percurso profissional.

Ser bem remunerado pela atividade que realiza é fundamental na área da saúde, mas para isso é preciso que as instituições de saúde entendam essa importância para o mercado de trabalho e criem políticas de atenção aos profissionais, promovendo seu desenvolvimento. Ações comprometidas como essas são estratégias facilitadoras para aprimorar o conhecimento, e garantem, não só contratação e permanência de profissionais engajados com os objetivos organizacionais, como promovem reconhecimento. Essas ações constituem requisitos almejados para a satisfação profissional e, conseqüentemente, para a obtenção de melhor **“status” profissional**.

O convite para atuar na AE nas instituições em que se encontravam ou para iniciar o trabalho em outras empresas significou para os participantes a constatação do reconhecimento pelo trabalho realizado, possibilitou-lhes a conquista de autonomia, valorização, pessoal e profissional, e percepção profissional do trabalho realizado. Alguns participantes, diante do convite para ingressar na auditoria, rememoraram projetos idealizados ainda no início da vida profissional, lembraram-se de reflexões realizadas sobre os profissionais que desejavam ser e o que poderia lhes proporcionar satisfação profissional na carreira.

Para EA 2, as enfermeiras auditoras que recebia no setor em que trabalhava como enfermeira assistencial refletiam o modelo de profissionais com

autonomia e a imagem da profissional que desejava ser. Não se associavam em nada com a imagem das enfermeiras na prática assistencial, percebidas como profissionais com pouco destaque, que não se distinguiam dos auxiliares e técnicos de enfermagem. Isso contribuiu para o sonho de atuar na área da AE, tanto por se tratar de atividade restrita aos enfermeiros, como pela autonomia e pela maneira apresentável das profissionais. Portanto, ter a oportunidade de realizar este sonho significou ter maior chance de crescer, pessoal e profissionalmente, na empresa.

No entanto, o desejo de executar atividades distantes do cuidado de enfermagem diverge da formação acadêmica relacionada à profissão, muito embora se observe aumento do interesse de profissionais pela área de gestão e gerenciamento. Isso porque são trabalhos que oportunizam o desenvolvimento de atividades com maior autonomia, condição pontuada como diferencial que reflete positivamente no dia a dia do trabalho dos participantes do grupo, beneficiando também as instituições em que atuavam como prestadores de serviços.

A sensação de ter autonomia para tomadas de decisão promoveu maior interação com os prestadores de serviços de saúde e com a própria equipe de enfermagem, pois, ao adotar ações com intuito de proporcionar orientação e aperfeiçoamento profissional, visavam, não só a lucratividade, mas também a qualidade da assistência ao paciente. A atividade refletiu na satisfação profissional dos participantes, pois as instituições em que atuavam confiavam e apoiavam o trabalho realizado, dando a eles poder de decisão.

Esse resultado vem ao encontro de estudos que identificaram a autonomia como uma das características que mais proporcionam satisfação profissional para os enfermeiros (SILVA; ARANTES, 2017). A isso se atribuiu o respeito conquistado pelo indivíduo, fruto da qualidade do trabalho realizado e do tempo de experiência na área, benefício que pode condicionar os profissionais a determinados cargos e posições hierárquicas de prestígio que lhes proporcionam reconhecimento e satisfação profissional.

A categoria “status” profissional mostrou-se, em alguns estudos, como item de maior importância, quando comparada à categoria remuneração, na satisfação de profissionais de enfermagem (OLIVEIRA *et al.*, 2017). Portanto, justifica-se o desejo dos participantes de serem reconhecidos pelo trabalho

realizado, identificado nesta pesquisa como o momento em que foram convidados a realizar AE, e também quando da conquista de resultados que contribuíram para desenvolvimento das instituições de saúde.

A percepção profissional da importância do trabalho que realizavam nas instituições em que atuavam foi comum ao grupo de EA: um trabalho que se destacava, por contribuir para a parte financeira das empresas e também para a satisfação do paciente, quanto aos serviços prestados, no sentido de promover maior qualidade à assistência e qualidade do trabalho realizado. Também julgaram necessário ter a AE abordada ainda na graduação de Enfermagem, para que o discente venha a ter conhecimento sobre a consequência dessa atividade na prática profissional e, de modo geral, para os sistemas de saúde, pois acreditavam que essa intervenção contribuiria para resultados ainda melhores.

O fazer profissional na auditoria foi compreendido como um requisito diferencial para a lucratividade das instituições e fundamental para o gerenciamento da qualidade da assistência ao paciente, características que lhes permitiram se sentir realizados com o trabalho executado. Assim, valorização pessoal e também profissional foi identificada pelos participantes como incentivo e promoção à atualização profissional. Desse modo, atuar em instituições que invistam em seus profissionais pode ser considerado grande avanço profissional, pois isso ainda não é realidade para todos (JOINT COMMISSION ON ACCREDITATION OF HEALTHCARE ORGANIZATIONS, 2011; SIQUEIRA; KURCGANT, 2012).

O sentimento de desvalorização profissional foi observado nos discursos dos EA que atuavam no setor público e no privado, devido ao trabalho realizado de modo repetitivo e mecânico. Isso porque os gestores pareciam não considerar a opinião dos profissionais quanto à implementação de melhorias na gestão, no sentido de aperfeiçoar a assistência, tornar processos de auditoria mais operacionais e menos corretivos, sendo o conhecimento do profissional reservado à auditoria contábil com fins lucrativos.

A sensação de ter o trabalho aplicado visando apenas à lucratividade fez com que questionassem o tipo de trabalho que realmente estavam realizando, e isso fez crescer o sentimento de profissional subutilizado diante do conhecimento e da capacidade que realmente apresentavam. Essa experiência

retratou o desafio enfrentado pelos profissionais na área e pela própria profissão ainda em construção, pois lhes permitiu perceber as representações sociais sobre o trabalho que realizavam.

Os EA, por vezes, sentiram-se desvalorizados como profissionais de enfermagem, à medida que intensificavam suas ações na AE. Outros profissionais, por falta de conhecimento, não conseguiam correlacionar as atividades do enfermeiro com atividades administrativas, tampouco os frutos da tarefa que executavam com benefícios para os pacientes, para a equipe e para a própria instituição de saúde, o que dificultou constantemente o relacionamento interdisciplinar.

A falta de compreensão do papel do enfermeiro EA e a falta de valorização pelos pares levaram o profissional a desenvolver estratégias para mostrar as novas práticas e saberes relacionados à profissão, mesmo não sendo práticas comumente desenvolvidas pelos enfermeiros. Isso torna o processo desafiador, pois não é tarefa fácil reorganizar as relações no mundo pessoal e institucional, tampouco entender e construir um novo perfil social, um novo fazer e uma nova identidade profissional (PERRUSI, 2009).

A identidade profissional é um processo de contínua formação, em que a aprendizagem não só contribui para a sua constituição, como transforma a atuação, postura e imagem profissional de cada indivíduo, delineada ao longo de sua vida (ANDRADE; MEIRA; VASCONCELOS, 2002). À medida que os participantes executavam as atividades de auditoria, familiarizavam-se e adquiriam habilidades, fortalecendo o trabalho que realizavam e se construíam por meio dele, como afirma Ciampa (2001). Assim, assumindo nova representação profissional, é possível desenvolver a dinâmica de processos relacionais e temporais no contexto profissional (DUBAR, 2012).

Contudo, também se identificou o sentimento de deixar de ser enfermeiro. Para o EA 4, a área assistencial, fundamental para seu aprendizado, estava relacionada a sua identidade profissional, ainda que questões relacionadas à carga horária de trabalho o tenham direcionado de fato para a AE. Apesar de gostar do trabalho que realizava, a dificuldade de adequar o horário de trabalho contribuiu para o ingresso na nova atividade profissional; no entanto, não se identificou de imediato com as atividades administrativas. O EA 2 também vivenciou a mesma sensação com a saída da área assistencial, mesmo atuando

em atividade relacionada, visto que a prática da auditoria interna visava contribuir para a assistência ao paciente.

Logo, distanciar-se da assistência de enfermagem constituiu verdadeiro desafio pessoal, pois sair da prática da assistência representou, para esses EA, deixar o contexto sobre o qual tinham domínio. Sair do campo em que tinham experiência profissional significou ultrapassar as fronteiras da zona de conforto e recomeçar uma nova trajetória, e isso por si só já os assustava. O medo de recomeçar estava associado a adquirir novos conhecimentos e ter que se qualificar para ter sucesso no ramo, visto que poucos profissionais estavam inseridos no mercado. Naquele momento, portanto, havia completo receio de fracassar.

Outras enfermeiras auditoras passaram por esse processo de mudança e, não só obtiveram sucesso, como também desfrutaram reconhecimento pelo trabalho realizado e conquistaram “status” profissional (PINTO; MELO, 2010). Entretanto, para o grupo pesquisado a imagem profissional como EA mostrou-se fragilizada e, por vezes, não refletiu a realidade do trabalho realizado. O reconhecimento foi enfatizado com mais propriedade no campo pessoal do que no campo profissional.

Os EA acreditavam no trabalho que realizavam e na força de trabalho como enfermeiros especialistas na área que, uma vez qualificados, têm muito a contribuir para a qualidade da assistência ao paciente. Em contrapartida, também acreditam que são profissionais ainda não compreendidos dentro da própria classe, e que são aceitos no mercado de trabalho, na maior parte do tempo, pela visão empresarial. Essa é uma condição típica do mundo capitalista; os EA não são reconhecidos de acordo com os profissionais que realmente eram, mas pelos resultados do trabalho que realizavam. Refletir sobre a valorização e o reconhecimento profissional da Enfermagem, desafios historicamente incutidos à profissão por influências sócio-político-econômicas culturalmente construídas que refletem na identidade dos profissionais, contribuiu para melhor entendimento do papel social do enfermeiro (OLIVEIRA, 2006).

A análise das narrativas permitiu conhecer algumas das dificuldades especialmente enfrentadas pelo grupo pesquisado no cotidiano do trabalho, tanto com gestores quanto com os próprios colegas e profissionais, que muitas

vezes eram desfavoráveis e dificultavam o processo de trabalho. Assim, pode-se inferir que os EA são profissionais ainda em descoberta no mercado de trabalho, e cabe pontuar a importância das instituições de ensino quanto a possibilitar discussões e reflexões sobre novas práticas de enfermagem.

Aos EA cabe compreender seu verdadeiro papel social e direcionar a Enfermagem para novos caminhos. Para isso, as instituições de ensino devem possibilitar a inclusão nas bases curriculares de abordagens metodológicas que viabilizem a construção de novas perspectivas de atuação na profissão, como a AE, que consiste em conhecimentos pouco explorados. Do mesmo modo, acredita-se que é preciso promover valorização profissional, não apenas por meio dos resultados que a AE pode apresentar, mas principalmente pelos conhecimentos técnicos e científicos de cada profissional, uma vez considerada a contribuição para a interdisciplinaridade junto a outras especialidades, para maior conhecimento da profissão e construção da própria identidade profissional.

Os resultados apresentados mostraram que o fazer profissional do EA na AE foram direcionados pelo desejo de conquistar melhores condições no trabalho, qualidade de vida, melhores salários e reconhecimento ou “status”, características profissionais comuns a quem atingiu ascensão social ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, também verificadas em outros estudos (SILVA; VELASQUE; TONINI, 2017). Esses resultados vem ao encontro dos resultados encontrados por Tenani *et al.* (2014), que identificaram que a satisfação profissional está associada, não só a melhores salários, mas também ao reconhecimento do trabalho que se realiza e na promoção do desenvolvimento dos profissionais, considerados fatores motivacionais pelos participantes no decorrer da carreira na AE. Isso porque, ao ingressar em uma especialidade que se diferencia das atividades tradicionais da Enfermagem, decidiram transformar a prática do cuidado e viver o desafio de repensar suas ações, construindo novas trajetórias (SHINYASHIKI *et al.*, 2006).

A AE, para o grupo de EA, do ponto de vista pessoal, foi um agradável encontro na profissão. Ao rememorar e compartilhar os caminhos que os levaram para essa especialidade, concluíram que ela acrescentou crescimento e desenvolvimento e diversificou as práticas na Enfermagem, as quais geraram sentimentos de felicidade, prazer e reconhecimento pelo trabalho realizado na função que ocupavam, sem que deixassem de ser enfermeiros.

Do ponto de vista institucional, a valorização esteve correlacionada ao investimento pessoal e organizacional do aperfeiçoamento dos profissionais, que atribuiu autonomia e status a todos os EA nas instituições de saúde. No entanto, a desvalorização mostrou-se relacionada à falta de recursos humanos, tanto em número quanto em qualidade profissional satisfatória, e ao fato de não serem reconhecidos pelo conhecimento que têm e pela importância do trabalho que realizam, mas apenas pelos resultados promissores à lucratividade das empresas (NUNES *et al.*, 2010).

Para cada participante a experiência foi vivenciada de modo singular, o que fez dele um indivíduo único no mundo (DELORY-MOMBERGER, 2016). Seu sentimento de estar completo e realizado, pleno na vida pessoal e profissional, mostrou-se complexo, dependente de variáveis de ordem interna e externa no contexto em que se encontrava. Por isso, justifica-se que a satisfação ou plenitude profissional é difícil de ser mensurada, tampouco entendida (LINO, 2004).

Diante dos relatos generosamente compartilhados, foi possível conhecer os incidentes críticos que, em diferentes temporalidades, motivaram a busca pela AE. Compreender o sentido atribuído aos significados e influências que constituíram os fragmentos de suas histórias, possibilitou o delineamento do perfil de EA na Enfermagem e estimulou reflexões e discussões que podem contribuir para o processo de construção da identidade profissional de EA e desenvolvimento da profissão, que está ainda em expansão, na área da saúde brasileira.

Conclusão

Os EA, ao longo de suas trajetórias profissionais, passaram por denso processo de formação, do nível superior aos constantes aperfeiçoamentos técnicos. Esse percurso repercutiu de forma importante em sua prática profissional como enfermeiros assistenciais e EA, no mercado de trabalho.

A escolha pela AE foi especialmente definida e influenciada por incidentes críticos que se revelaram como desejo de obter satisfação profissional com o trabalho realizado. A isso se atribui a busca por melhores condições de trabalho, melhor remuneração financeira e reconhecimento profissional.

Os EA consideravam-se satisfeitos com o trabalho realizado, mesmo diante do fato de se sentirem profissionais socialmente percebidos, por parte de colegas da profissão e de profissionais de outras áreas da saúde, como desnecessários no contexto em que atuavam. Por outro lado, os gestores das empresas consideravam-nos necessários para o desenvolvimento e crescimento institucional, em razão da atividade contábil aplicada à AE, o que levou o conhecimento técnico a ser pouco explorado. Logo, a AE mostrou-se uma especialidade que tem sua prática de enfermagem cientificamente em construção, e que ainda se mantém pela demanda de um mercado capitalista.

Diante disso, observou-se o desejo de desenvolver projetos que ampliassem as ações da AE e fortalecessem a identidade profissional construída e em construção. Isso porque acreditavam que o trabalho realizado como EA era tão importante quanto a prática assistencial, e por esse motivo compreenderam que seu saber-fazer auditor também era saber-fazer enfermagem.

O estudo das trajetórias dos participantes mostrou que o processo de desenvolvimento da vida profissional é complexo e desafiador. Ao refletir sobre suas próprias histórias, perceberam esse momento como uma oportunidade nunca experimentada. Tiveram muito prazer em revisitar o passado e ver no presente os profissionais que se tornaram e tudo que conquistaram ao longo da carreira.

Do mesmo modo, é importante que instituições de ensino possibilitem campos férteis para movimentos dialógicos e espaços reflexivos, que permitam criticidade, indicação de novos caminhos para AE, sentido a sua própria existência e contribuição para a constituição da identidade profissional do enfermeiro. Neste sentido, acrescenta-se a necessidade de se promover discussões relacionadas às bases curriculares do curso, com o intuito de estabelecer maiores investigações para a construção de (auto)conhecimento e aperfeiçoamento técnico-científico no campo profissional da Enfermagem.

Concluiu-se que a compreensão do sentido atribuído aos significados e influências desses incidentes nas trajetórias pessoais e profissionais dos EA permitiu descortinar as motivações pelas AE e desvelar os caminhos que se aproximaram em similaridades, sem deixar despercebidos acontecimentos singulares em cada experiência individual. Para isso, ressalta-se a importância das pesquisas no campo Biográfico-Narrativo e a necessidade de propiciar

ambiente empático para as narrativas, por meio da horizontalidade investigativa do relato do vivido.

Referências

ABEN. Jornada de trinta horas para a enfermagem: luta da enfermagem e regulação social. **Jornal da ABEn**, ano 47, n. 3, p. 14-15, jul./set., 2005.

ALVES, J. S. S.; SÁ, A. A. A. S. Incidentes críticos nas trajetórias profissionais de gestores escolares. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 321 – 341, 2015.

ANDRADE, J. M.; MEIRA, G. R. J. M.; VASCONCELOS, Z. B. O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília (DF), v. 22, n. 3, set., 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000300008>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores/as: Diálogos entre Brasil e Portugal**. p. 1-595. Tese [Doutorado] - Universidade de Évora, Portugal, 2009.

BOLÍVAR, A. B. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: Edusc, 2002.

BOLÍVAR, A. B.; SEGOVIA, J. D.; CRUZ, M. F. Pesquisa biográfico-narrativa em educação. **Guia para investigar o campo**. Materiais auxiliares Classe Série/Research, v. 2. 2016.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COREN. PARECER COREN – BA nº 010/2017. **Dispõe sobre a competência para realização de auditoria em saúde**. Disponível em: <<http://www.portalcofen.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. Pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan.-abr. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

GARCIA, T. R.; CHIANCA, T. C. M.; MOREIRA, A. S. P. Retrospectiva histórica do ensino de enfermagem no Brasil e tendências atuais. **Revista Gaúcha Enfermagem**, v. 16, n. 1-2, p. 74-81 1995. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4060/42883>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

JOINT COMISSION ON ACCREDITATION OF HEALTHCARE ORGANIZATIONS. **Accreditation guide for hospitals**. The Joint Comission Accreditation Hospital. 2011, p. 1 – 35.

LINO, M. M. **Satisfação profissional entre enfermeiras de Unidade de Terapia Intensiva** [Tese Doutorado]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2004.

LOPES, M. J. M.; LEAL, S. M. C. A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. **Caderno Pagu**, n. 24, p. 105-125 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a06>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

MORAIS, M. P. *et al.* Satisfação no trabalho de enfermeiros em um hospital universitário. **Revista Enfermagem UFSM**, v. 6, n. 1, p. 1 – 9, jan./mar., 2016.

NUNES, C. M. *et al.* Satisfação e insatisfação no trabalho na percepção de enfermeiros de um hospital universitário. **Revista Eletrônica de Enfermagem** [Internet], v. 12, n. 2, p. 252 – 257, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/7006/6902>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

OLIVEIRA, B. G. R. B. A passagem pelos espelhos: a construção da identidade profissional da enfermeira. **Texto Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 60-67, mar., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n1/a07v15n1.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

OLIVEIRA, E. M. *et al.* Ambiente das práticas de enfermagem e satisfação profissional em unidades críticas. **Revista Brasileira de Enfermagem** [Internet], v. 70, n. 1, p. 79 – 86, jan.-fev. 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2670/267049841011.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

OLIVEIRA, M. M.; ANDRADE, N. V.; BROCK, J. Riscos ocupacionais e suas repercussões nos profissionais de enfermagem no âmbito hospitalar. **Revista Enfermagem Contemporânea**, v. 6, n. 2, p. 129 – 138, out., 2017.

PADILHA, M. I. C. S.; MANCIA, J. R. Florence Nigthingale e as irmãs de caridade: revisitando a história. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 58, n. 6, p. 723-726, nov.-dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/SCIELO.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672005000600018>. Acesso em: 01 mai. 2018.

PERRUSI, A. Vocação, Identidade e Individualismo. **Revista Ciências Sociais Politicas Trabalho**, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6804/4239>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

PINTO, K. A.; MELO, C. M. M. A Prática da Enfermeira em Auditoria em Saúde. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, v. 44, n. 3, p. 671 – 678, 2010. Disponível em: <www.ee.usp.br/reeusp/>. Acesso em: 24 abr. 2018.

PONTE, K. M. A. *et al.* Qualidade de Vida de Enfermeiros do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência com Dupla Jornada de Trabalho. **Journal of Health Sciences**, v. 19, n. 2, p. 103 – 108, 2017. SÁ, M. A. A. S.

Envejecimiento profesional de profesores ingenieros: la situación de las mujeres, en: Consuelo Miqueo, María José Barral y Carmen Magallón (eds.), **Estudios Iberoamericanos en ciencia, tecnología y género**, Genciber, Zaragoza, 2008, ISBN 978-84-7733-971-7.

SÁ, M. A. A. S.; ALMEIDA, L. R. **Devolutiva de entrevistas**: o biograma na pesquisa em educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 19, 2º sem., p. 185 – 192, 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n19/n19a10.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

STEINMETZ, S; VRIES, D. H.; TJIDENS, K. G. Should I stay or should I go? The impact of working time and wages on retention in the health workforce. **Hum Resour Health**, v. 12, n. 23, p. 1 – 12, 2014.

SIQUEIRA, V. T. A.; KURCGANT, P. Satisfação no trabalho: indicador de qualidade no gerenciamento de recursos humanos em enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem USP**, v. 46, n. 1, p. 151 – 157, 2012. Disponível em: <www.ee.usp.br/reeusp/>. Acesso em: 05 jan. 2020.

SILVA, I. S.; ARANTES, C. I. S. Relações de poder na equipe de saúde da família: foco na enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.70, n. 3, mai.-jun., 2017.

SILVA, A. A. *et al.* Cuidado de si sob a percepção dos profissionais de enfermagem em saúde mental. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, Fortaleza, v. 14, n. 6, p. 1092 – 1102, 2013.

SILVA, V. R.; VELASQUE, L. S.; TONINI, T. Job satisfaction in an oncology nursing team. **Revista Brasileira de Enfermagem** [Internet], v. 70, n. 5, p. 988 – 995, 2017.

SOUZA, G. J. **Construção da identidade do enfermeiro**: a experiência da profissionalização. 2015. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

SHINYASHIKI, G. T. *et al.* A Socialização profissional: estudantes tornando-se enfermeiros. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 14, n. 4, jul. – ago., 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281421863019>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

TENANI, M. N. F. *et al.* Satisfação profissional dos trabalhadores de enfermagem recém-admitidos em hospital público. **Revista Mineira Enfermagem**, v. 18, n. 3, p. 585 – 591, jul. – set., 2014.

TREVISIO, P. *et al.* Competências do enfermeiro na gestão do cuidado. **Revista de Administração em Saúde**, v. 17, n. 69, p. 1 – 15, out. - dez, 2017.

6 PERCEPÇÕES E OLHARES DE DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA

Monica de Castro Mello Teruya
Patrícia Ortiz Monteiro
Virginia Mara Próspero da Cunha
Renato de Sousa Almeida

Introdução

A modalidade de ensino a distância e o uso da tecnologia têm permeado o dia a dia de discentes e docentes, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. No que tange o Ensino Superior, o crescimento exponencial dessa modalidade de ensino nos cursos de licenciatura vem acompanhado da solicitação da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que demanda formação em nível superior para todos os professores. A partir de então, diversos programas de formação foram criados, e a sua consolidação se deu ao final dos anos 90, com o credenciamento das instituições e autorizações dos cursos realizados a distância.

A Educação a Distância (EAD) possibilita o acesso a cursos superiores, levando-os a lugares inimagináveis e possibilitando a inclusão de muitas pessoas que antes não tinham condições de aprimorar os seus estudos, independentemente do nível (superior, técnico ou especialização). Os avanços tecnológicos possibilitam esse crescimento, que vem acompanhado do respaldo legal, como também da importante criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (HERNADES, 2017).

O sistema da UAB, criado em 2005, foi regulamentado a partir do Decreto nº 5800, de 8 de junho de 2006, perfazendo assim uma parceria entre união, estados e municípios com Instituições de Ensino Superior, na intenção de oferecer cursos em nível superior na modalidade a distância. No artigo 1º do Decreto, evidencia-se que a finalidade da UAB está direcionada ao desenvolvimento da educação a distância, bem como à democratização e à expansão de cursos em nível superior no Brasil (HERNANDES, 2017). Evidencia-se ainda, a partir dos objetivos definidos para o sistema UAB, um olhar ampliado aos cursos de licenciatura e de formação continuada e inicial de professores da Educação Básica (BRASIL, 2006).

A formação e a discussão da percepção dos docentes frente a esses avanços, essas mudanças e seus impactos na educação são fundamentais para a melhoria dos currículos e das estratégias de ensino dessa modalidade (EAD). As demandas pedagógicas apresentadas na contemporaneidade possibilitam aproximação maior junto aos mais jovens e a sua maneira de aprender utilizando ferramentas educacionais tecnológicas.

Assim, entende-se que novos tempos exigem novas formas de ensinar a partir do olhar da chamada quarta Revolução Industrial, quando na virada do século XX para o século XXI vivenciava-se a Revolução Digital. Define-se como a quarta, porque a primeira foi vivenciada entre no período 1760 - 1840, com a inserção das máquinas a vapor. A segunda, no final do século XIX e início do século XX, teve como marco a eletricidade, e a terceira ocorreu entre as décadas de 1960 e 1990, com a revolução dos computadores (SCHWAB, 2016).

Segundo Schwab (2016), o grande desafio da quarta revolução está diretamente relacionado à distribuição mais justa de oportunidades e, por consequência, de benefícios por meio de lideranças para e por seres humanos.

Tal desafio remete invariavelmente às questões relacionadas à educação. Diferentes práticas, metodologias, tendências e ações visam garantir a formação nas mais diferentes gerações, dentre as mais diversas camadas sociais, no intuito de minimizar os enormes desequilíbrios sociais.

Fantini e Souza (2015) apresentam a classificação das gerações frente aos desafios e comportamentos no mundo do trabalho.

Entre as gerações descritas pelos autores classificam-se: os veteranos, com mais de 61 anos, cujas características são experiência, fidelização à empresa e valorização do sacrifício; os Baby Boomers, de 40 a 60 anos, com características como valorização da carreira, alta dedicação ao trabalho e comprometimento; a geração X, de 35 a 45 anos, que tem como características a competitividade, a mente aberta à diversidade e o fato de ser um cidadão do mundo; a geração Y, de 24 a 34 anos, caracterizada pela tendência a mobilidade de trabalho, por ter grande consciência social e a cultura da interatividade; e a geração Z, com menos de 23 anos, nativos digitais, autodidatas, críticos e seletivos.

As mudanças são diversas, e ressaltam-se as diferenças entre a aprendizagem passiva, vivenciada pela geração de veteranos, a *Baby Boomers*

e a geração X, em relação às aprendizagens ativa e híbrida, que a geração Y vivenciou transitoriamente e que a geração Z tem experienciado e solicitado.

Prensky (2001) reforça a questão das diferenças geracionais e suas consequências para o processo de ensino-aprendizagem. O autor refere-se ao fato de professores de uma geração pré-digital lecionarem para a denominada geração “nativa digital”: “[...] nossos estudantes têm mudado radicalmente. Os estudantes de hoje em dia não são mais pessoas que nosso sistema educacional foi estruturado para ensinar” (PRENSKY, 2001, p. 1, tradução nossa).

A aprendizagem passiva é marcada pela memorização e valorização do estudo teórico, e também por ofertar reprodução de informações e imitações de métodos sem contextualização e ou criticidade. Já a aprendizagem ativa valoriza a formulação de hipóteses e a experimentação prática, compara estratégias, enfatiza os registros e incita os alunos à autonomia, na intenção de aprimorar e exaltar o envolvimento, a participação, a colaboração e a criação, sendo o protagonista de seu processo de ensino e aprendizagem. Somando-se aos pontos da aprendizagem ativa, tem-se na aprendizagem híbrida a possibilidade de compartilhamento de materiais, espaço, tempo, técnicas e atividades, entre turmas, ciclos ou série, além do uso das tecnologias físicas, digitais e móveis.

Os conceitos de aprendizagem ativa e híbrida abrem um leque de possibilidades para diferentes atuações metodológicas que venham a atender às demandas das novas gerações, além de auxiliar na adaptação das demais.

Neste sentido, processos educativos apresentam movimentos constantes. Não diferente da realidade experienciada na Educação Básica, o Ensino Superior perpassa desafios frequentes, considerando as demandas e tendências de um novo cenário tecnológico. Universidades deparam questões das mais diversas naturezas em meio à busca por um conhecimento socialmente válido (KENSKI; MEDEIROS; ORDÉAS, 2019).

Tais questões apresentam ligação direta com as alterações nas relações com o saber. Segundo Kenski, Medeiros e Ordéas (2019), os estudantes têm demonstrado novos interesses e habilidades, especialmente no que tange a utilização de novas tecnologias. A autora e seus colaboradores ressaltam que:

Alunos não se interessam em permanecer em aulas massivas plenas do protagonismo do docente e a passividade dos estudantes cujos objetivos estão ligados à reprodução de conteúdos, de acordo com a

perspectiva apresentada pelo mestre. Exigem outros modos de ensino, mais velozes e participativos. Por meio de seus equipamentos digitais móveis acessam informações e interagem com o resto do mundo em busca de saberes que estão disponíveis em qualquer lugar (KENSKI; MEDEIROS; ORDÉAS, 2019, p. 6).

A observação desses processos formativos em constantes mudanças permitem perceber que é necessário percorrer, ainda que de forma breve, os percursos históricos da EAD.

A evolução dos recursos tecnológicos de ensino EAD no país e no mundo foi marcada pelo surgimento e disseminação de diversas mídias. Um exemplo está associado à forma síncrona e assíncrona na relação entre aluno e professor. Antes ofertado de forma assíncrona, a partir do uso de correspondências físicas, na atualidade, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), o aluno pode se relacionar com o professor de maneira assíncrona e síncrona (AMARO, 2012).

Observando-se a evolução tecnológica no decorrer dos anos, de forma específica para a EAD, Moore e Kearley (2013) apresentaram uma divisão pensada em cinco gerações: 1) correspondência, 2) transmissão por rádio e televisão, 3) universidades abertas, 4) teleconferências por vídeo, por áudio e ou computador, e 5) classes virtuais on-line com base no uso da internet (AMARO, 2012).

A força dos grandes grupos educacionais e seus investimentos nas bolsas de valores auxiliou e “pressionou” posicionamentos do governo a favor da modalidade de Ensino a Distância e de sua expansão. A cada área do conhecimento cabe compreender criticamente tais processos e buscar soluções que possam adentrar essa modalidade de ensino, de forma que haja uma expansão de qualidade não excludente do Ensino Superior, e também, garantia da valorização da atuação docente.

Estudos relacionados à Licenciatura em Educação Física na modalidade a distância que entrevistaram professores demonstraram a necessidade de aprimoramento e conhecimento das tecnologias de informação e comunicação (Tics) (Filho, 2019). Um outro estudo desse mesmo grupo, da Universidade de Goiás, sugere que os saberes das práticas corporais nas graduações a distância sejam alvo de revisões das matrizes, investindo-se em práticas superadoras de forma a proporcionar qualidade na formação de novos educadores.

A formação dos profissionais da Educação na modalidade a distância tem como desafio a utilização dessas novas ferramentas educacionais de maneira concreta. As possibilidades abertas pela 4ª Revolução Industrial demandam novas estratégias e metodologias, em prol da Educação e da Educação a Distância.

O estudo realizado propôs atribuição de sentidos e significados à EaD, por um grupo de professores de Educação Física, acerca da quarta revolução industrial e de seus impactos na educação.

Método

Conforme exposto por Boni e Quaresma (2005), grande parte das pesquisas carrega o desejo de seus pesquisadores de investigar um determinado objeto de estudo que, quando escolhido, incide em perda na isenção do pesquisador. Isso acontece em razão das opções, por parte daquele que pesquisa, do que seleciona e de como recolhe os dados coletados.

Assim, a partir de uma análise, é correto dizer que, a princípio, toda pesquisa é promovida por desassossegos pessoais advindos de uma observação frugal de uma realidade que vai se modulando no desejo de um estudo que possa iluminar as dúvidas, inquietudes e questionamentos sobre o objeto a ser estudado. No intuito de sanar tais inquietudes, propôs-se um estudo de caso guiado por trilhos qualitativos a partir da perspectiva da concepção sócio-histórica, que tem como principal referência Lev Semionovich Vygostky. Nessa concepção, a ênfase está em uma reflexão além da aparência, do imediatismo e dos traços cartesianos. Valoriza-se o processo, o meio em que o sujeito está imerso e as consequências de sua constituição e visão frente ao objeto a ser investigado (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Nessa perspectiva, a palavra com significado é a primeira unidade de análise, desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem (AGUIAR, OZELLA, 2006).

Participantes da pesquisa

Para a pesquisa foram convidados seis docentes de Educação Física com formas de atuação profissional diversificada:

Professor 1 (P1): licenciado em Educação Física (2000) e mestre em Ciências do Movimento (2015). Atualmente atua na Educação Básica, na rede particular, e ocupa cargo de provimento efetivo na rede estadual do Estado de São Paulo há 18 anos. Já ministrou aulas em cursos de especialização e, no momento, trabalha também na EAD, como orientador educacional de um grupo educacional nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física nos polos do litoral norte do Estado de São Paulo.

Professor 2 (P2): bacharel em Educação Física (2001), mestre em Ciência da Motricidade (2003) e doutor em Ciências da Saúde (2015). Já trabalhou em instituições de ensino superior presenciais como docente e como coordenadora de curso, e atualmente trabalha com EAD, como docente e com elaboração de materiais.

Professor 3 (P3): licenciado em Educação Física (1999), atualmente cursa mestrado em Desenvolvimento Humano. Formou-se no magistério e tem experiência como professor de Educação Básica I. Não trabalha com EAD, como também nunca passou por formações nessa modalidade. Professor de Educação Básica II, efetivo em uma rede municipal de ensino desde 2004. No Ensino Superior, tem contato com futuros professores por meio da coordenação do programa de residência pedagógica e do programa institucional de bolsa à iniciação à docência.

Professor 4 (P4): pedagogo e professor de Educação Básica I há nove anos, em uma rede municipal de ensino, licenciou-se em Educação Física na modalidade EAD (2019). Atualmente, além de ministrar aulas na Educação Infantil, complementa sua jornada de trabalho com aulas de Educação Física.

Professor 5 (P5): licenciado em Educação Física (2005) e mestre em Psicologia do Esporte (2011). Ocupa cargo de provimento efetivo em uma rede estadual há 13 anos, como professor de Educação Básica II. No Ensino Superior, já atuou na modalidade presencial e, atualmente, coordena um curso de licenciatura em Educação Física EAD, além de desenvolver material didático.

Professor 6 (P6): licenciado e bacharel em Educação Física (2011), mestre em Ciências do Movimento Humano (2018), pedagogo na modalidade EAD (2020) e, atualmente, cursa o doutorado. Professor de Educação Básica II em uma rede municipal de ensino por dez anos. No momento, está afastado de

seu cargo em função do doutorado e, por meio de sua pesquisa, realiza formação com professores de uma rede de ensino pública.

Instrumentos de Pesquisa

Utilizou-se a técnica de grupo focal que, segundo Gondim (2003), é uma ferramenta útil em instituições formais para a introdução de programas, ferramentas e novas ações na estrutura de aprendizagem, além de garantir, por meio de reflexões conjuntas, por um grupo, um coletivo, maior representatividade. A composição do grupo focal foi definida de forma intencional, com o objetivo de se obter um grupo heterogêneo. O grupo foi composto por seis participantes, os quais atuam em diferentes frentes da Educação Física: Educação Básica, Ensino Superior EAD, Ensino Superior presencial, coordenação de curso de licenciatura EAD e produção de material para cursos de formação de professores em EAD.

O grupo focal apresentou aos participantes temas norteadores selecionados pela pesquisadora na intenção de propiciar relevante discussão e troca de opiniões e experiências. O instrumento utilizado no grupo focal foi organizado em três etapas: a primeira, sobre dados gerais dos participantes; a segunda tratou da organização e dinâmica da discussão no grupo; e a terceira apresentou três blocos de questões norteadoras – questões de aquecimento, questões centrais subdivididas em dois eixos e questões de reflexão, para o encerramento. Devido à pandemia da Covid-19, o grupo focal aconteceu de forma remota, por meio do programa Skype, e, com a devida autorização dos participantes, foi gravado.

Procedimentos para a Coleta de Dados

Como este estudo envolveu seres humanos, um projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), por meio da Plataforma Brasil, no intuito de garantir a individualidade, respeito e privacidade e para que se pudesse atender a todos os preceitos éticos da pesquisa acadêmica. Após a análise, o projeto foi aprovado em 13 de dezembro de 2019, conforme parecer número 3.770.431. Os documentos necessários para tal aprovação constam dos apêndices da dissertação aqui relatada.

A coleta foi realizada por meio da ferramenta *Skype*, devido à pandemia da Covid-19. A intenção era reunir o grupo de docentes pessoalmente para a discussão, mas para preservar a saúde de todos e atender às orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), a discussão ocorreu on-line.

Procedimentos para a Análise de Dados

A partir da perspectiva teórica proposta no estudo aqui apresentado, entende-se que as respostas de cada um dos sujeitos pesquisados é um instrumento para a coleta de informações. Segundo Aguiar (2006, 2015), as palavras apresentam significados por meio dos quais é possível estruturar unidades de análise. Compreendendo-se as propriedades do pensamento, fundamentadas no pressuposto teórico apresentado por Aguiar e Ozella (2006), observa-se que a linguagem, por intermédio do pensamento, materializa-se e aponta para os aspectos da subjetividade dos indivíduos. Assim, as falas e os apontamentos dos sujeitos tornaram-se a unidade de análise do estudo. Assim, entende-se que é possível compreender aspectos sociais, históricos, culturais e afetivos da subjetividade, a fim de aproximar caminhos para a compreensão do olhar de um grupo de professores de Educação Física frente à quarta revolução industrial e suas implicações na educação.

As informações levantadas foram submetidas a análise detalhada, na perspectiva sócio-histórica, na intenção de se obter um olhar complexo e dinâmico inerente à subjetividade humana e, por consequência, produzir sentidos e significados aos dados levantados (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Sob a ótica das atividades docentes e das questões relacionadas à formação frente à perspectiva sócio-histórica, observa-se que:

Ao se estudar as significações da atividade docente para o professor, procura-se realizar um movimento analítico o qual deve incluir a apreensão dos elementos que, ao serem negados e superados, evidenciam as transformações, o surgimento do novo, o vir a ser da atividade. Para que esse processo se realize, os esforços se concentram na apreensão da gênese dos fenômenos, e o uso de categorias é fundamental (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 263).

Ainda em consonância com as ideias de Aguiar e Machado (2016), as categorias demarcam a reprodução do concreto por meio do pensamento.

Detêm o todo como um aspecto fundamental e, nesse sentido, são obras abstratas a serviço do pesquisador na elaboração e no entendimento do real. Já a situação dos conceitos estabelece certa particularidade com o objeto, embora sejam precários no que se refere ao entendimento da totalidade e apresentem um movimento avesso ao real.

Para se trabalhar a partir da proposta de núcleos de significação, é necessário entendimento de seu processo de construção por meio de três fases distintas, embora entrelaçadas. Cabe informar ao leitor que, para esse entendimento houve a concorrência da elaboração de nuvem de palavras relativas a cada eixo norteador do grupo focal.

Na primeira fase, denominada pré-indicadores, o pesquisador denomina cada ser sujeito e cada situação a partir de sua originalidade, por meio de leituras sistemáticas, e mantém atenção à frequência de palavras que, por vezes, estão embriagadas de sentidos e significados. A segunda fase tem início a partir da conclusão do levantamento dos pré-indicadores, a partir dos quais estabelece critérios, tais como: similaridade, complementação e contraposição. Assim, eles passam a se reunir e a estruturar os indicadores. Ressalta-se aqui que o foco nesta segunda etapa está em apreender o modo como os pré-indicadores se articularam e processaram as formas de significação da realidade. Por fim, a terceira fase tem início com a articulação dos indicadores, dando origem aos núcleos de significação. Nesse momento, o olhar direciona-se para a síntese, na intenção de superar a possível superficialidade do discurso e aproximá-lo da realidade social e histórica. Assim, por meio da articulação dialética entre os indicadores e a concretude da realidade, busca-se sentido na percepção do sujeito, da sua visão de mundo e do objeto estudado, a partir de seu referencial, para configurar o processo de constituição do sujeito (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Resultados e discussões

A Educação frente ao desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, foi analisada a partir do grupo focal, e as palavras mais utilizadas após a análise foram: gente, EAD, tecnologia, distância, relação, aluno, benefício e presencial.

A Educação frente ao desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação

Novos tempos exigem novas formas de ensinar, como exposto anteriormente neste capítulo. Um novo tempo, a partir da chamada Quarta Revolução Industrial – a era digital – traz questões significativas, relacionadas à educação.

A partir do estudo de Fantini e Souza (2015), entende-se que as gerações modificam sua identidade frente ao trabalho. A chamada geração Z, nativa digital, já chegou ao Ensino Superior e já contempla um ciclo da Educação Básica. Nesse sentido, a maior parte do alunado e dos professores participantes do estudo aqui relatado compõe essa geração que apresenta como características, frente ao trabalho, um posicionamento crítico e seletivo. Além disso, são considerados autodidatas.

Nas falas que seguem, nota-se de forma clara essa diferença geracional entre professor e aluno, sobretudo no que se refere ao uso da tecnologia.

[...] os nossos alunos que são nativos digitais (P1).

[...] essa geração já sabe muito mais que a gente, acessam muito mais, a informação está o tempo inteiro nas mãos, literalmente nas mãos (P3).

Este é um grande desafio para muitos professores. Os estudantes de graduação, mesmo os da EAD – até então mais velhos (ver dados apresentados neste texto) – e os da Educação Básica, em sua maioria, devido à geração, têm demandado uma educação ativa e híbrida. Essa educação deve valorizar a formulação de hipóteses, a experimentação prática, a possibilidade de compartilhamento de técnicas, espaços, elementos ou turmas, além de usar tecnologias físicas, digitais e móveis (KENSKI; MEDEIROS; ORDÉAS, 2019).

O novo traz consigo, por vezes, insegurança e desafios, o que pode ser observado nas falas que seguem:

A atenção deles muda muito rápido, ficava 10 a 15 minutos em uma atividade, agora três minutos a quatro minutos eles já perdem o foco e temos que nos adaptar a esse contexto novo (P1).

A gente sempre precisa estar na mesma direção, não tem como parar no tempo (P2).

Como o P1 falou, nossos alunos, hoje, eles já nasceram nessa tecnologia, então não adianta a gente querer impor para ele uma educação de 20 anos atrás que não vai funcionar (P2).

Frente a esse cenário, a inserção da tecnologia na vida diária tem trazido desafios e lacunas geracionais diferentes das vividas até então. Prensky (2001) afirma que, na atualidade, o grande problema da educação é que temos professores imigrantes digitais, que apresentam uma fala da era pré-digital, lutando para ensinar para uma população uma língua inteiramente nova.

Segundo Prensky (2001), imigrantes digitais não acreditam que seus alunos possam aprender de maneira satisfatória enquanto assistem televisão, ouvem música, acessam seus celulares e retornam mensagens. Isso porque eles não têm, porque não as praticaram no decorrer de suas formações.

Observou-se um fator importante as falas dos docentes, referente ao acesso a essas tecnologias. Ressalta-se que, independentemente de classe social, têm-se hoje, nas escolas e universidades, alunos nativos digitais. Dados do Censo INEP – 2018 (BRASIL, 2019) corroboram os colhidos na pesquisa, referentes ao fato de que a maioria dos discentes regularmente matriculados no Ensino Superior, jovens que advêm das mais diversas camadas sociais, apresentam média de idade de 21 anos.

A internet está bem acessível (P1).

Serem restritas a determinadas populações (P6).

Penso que ainda carece a necessidade de políticas públicas para a inserção das tecnologias com responsabilidade e acesso a todos (P6).

Indaga-se, então: estar mais acessível necessariamente condiz com estar mais disponível para uma utilização efetiva? Sob a ótica de P1, o acesso à internet está mais próximo de muitas pessoas, mas os dados apresentados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2018) corroboram os apontamentos do professor 6.

Os números apontam que 25 milhões dos mais pobres utilizam a internet apenas no celular (CETIC, 2018). É preciso ater-se ao fato de que existem diferentes tipos de desigualdade aferidas: a chamada desigualdade de primeiro nível, sobre ter ou não acesso, e a de segundo nível, em que existe o acesso, mas com limitações consideráveis. Em possíveis situações educacionais, a partir

de uma perspectiva de ensino híbrido, grande parte dos alunos não estaria inserida, uma vez que os dados mostram que 85% dos brasileiros que têm acesso à internet apresentariam dificuldades com download, streaming e videoaulas, devido à baixa qualidade de suas franquias de dados.

A partir da fala de P5, “A educação tem que buscar novos caminhos”, sugere-se que esses caminhos incluam, além de novas ferramentas e metodologias, políticas públicas que viabilizem o acesso às tecnologias com qualidade para todos os alunos, independentemente de classe social ou geração.

Tal desafio se amplia frente ao crescimento exponencial da oferta de cursos em nível superior na modalidade EAD, além das questões impostas pela pandemia da Covid-19.

Desafios do Ensino Superior a Distância na formação de professores

Numa perspectiva histórica, constata-se que os caminhos da EAD não são recentes. Essa modalidade de ensino percorreu longos caminhos, e no Brasil, a partir do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, houve uma ampliação significativa no Ensino Superior, em linhas gerais, o que permitiu significativa ampliação na oferta de cursos na modalidade EAD.

Arruda e Arruda (2005) chamam a atenção para questões quanto à massificação da educação *versus* a democratização de fato, como também para questões relacionadas à desvalorização de professores e às formas de contratação. Sobre a temática da situação docente na EAD, observem-se as falas que seguem:

[...] desvalorização da educação em geral, hoje em dia essa questão, não só a Educação Física, mas Educação em geral está desvalorizada, e com esta abertura muitas faculdades e instituições de ensino a distância e presenciais não têm muito critério, fica ruim, um mercado (P1).

[...] forma de contrato na EAD a maior parte dos contratos de trabalho não são bons para os professores, mas a situação de vida faz com que a gente aceite (P1).

[...] sou professor, tenho mestrado e sou registrado como orientador educacional, não recebo DSR e nem hora atividade (P1).

[...] o valor da minha hora na graduação é menor do que a minha na rede estadual, onde em função dos degraus que já percorri no plano de carreira recebo... (P1).

[...] concordo com a questão de desvalorização profissional colocada pelo... (P1).

Faz-se necessário entender que a estrutura dos cursos de graduação na modalidade EAD é diferente. Essa modalidade se caracteriza pela separação física entre professores/tutores e alunos, e também por seus ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), que permitem ao aluno estudar quando e onde quiser (FIGUERÔA; MICALISKI; MILEO, 2019).

Desse modo, a atuação do professor pode estar atrelada à tutoria, ao plantão em chats, à elaboração dos materiais que irão compor o AVA, à elaboração de avaliações e às orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso.

A maior parte dos contratados pelas IES para atuar na modalidade EAD desenvolve o papel de tutor. Cabe ao tutor manter os alunos motivados e auxiliá-los a percorrer o caminho traçado previamente e disponibilizado no AVA pelo professor conteudista. Tem relação direta com o aluno e faz as pontes necessárias entre a instituição, o aluno e o professor conteudista (TORI, 2017).

Levanta-se aqui a hipótese de que esses novos papéis podem estar relacionados às novas formas de contrato que, por vezes, parecem desvalorizar e engessar a prática docente.

Embora as questões de desvalorização tenham sido apontadas pelos docentes participantes, a partir do prisma da atuação na EAD entende-se necessário confrontar tal informação com dados do perfil sociodemográfico dos discentes que participaram da pesquisa. Quanto à renda familiar total, a maior parte dos alunos se enquadra em uma faixa de renda entre 1,5 a 3 salários e seus pais não cursaram o nível superior. Para 27% desses alunos, a escolha profissional esteve atrelada ao prestígio social. Assim, indaga-se: Em que momento, no decorrer da profissão, surge a percepção de desvalorização? Essa percepção ocorre de fato em uma esfera ampla da Educação Física, ou é parte de um processo de novos papéis educacionais?

A força dos grandes grupos educacionais e de seus investimentos nas bolsas de valores auxiliaram e “pressionaram” posicionamentos do governo a favor da modalidade de Ensino a Distância e de sua expansão.

EAD, o que me preocupa é a questão financeira das instituições, porque de alguma forma esta educação a distância ela está sendo patenteada por grandes grupos educacionais, e para esses grupos está importando pouco a qualidade desses cursos oferecidos, desde que eles tenham cada vez mais e mais alunos (P3).

[...] a P3 bem colocou; é preocupante a questão de alguns grupos estarem vendo somente o lucro (P4).

Cabe salientar que, do total de vagas ofertadas para cursos de licenciatura e de bacharelado em Educação Física EAD, 74% são ofertadas por universidades que compõem o Grupo Kroton (ALMEIDA; CRUZ; SANTOS, 2019).

Embora P3 esboce preocupação com a massificação da educação por meio da EAD, além da porcentagem apresentada acima, reforça-se que não se trata de uma situação exclusiva da EAD, mas de todo o sistema educacional em nível superior no Brasil. Segundo Arruda e Arruda (2015), é dever do Estado oferecer equidade a seus cidadãos. Trata-se de uma dimensão quantitativa que deveria salvaguardar o aspecto qualitativo da formação em seu sentido mais amplo e democrático.

Mantendo-se alerta a situações de massificação intrínsecas à expansão, é inegável o alcance e a ampliação de horizontes que a modalidade de Ensino a Distância tem proporcionado para grande parte da população.

[...] é uma possibilidade de muitos terem acesso à educação, então eu acho que a gente não pode pensar no aluno que está em uma grande cidade e tem a possibilidade de ir até a universidade, mas nós temos muitas pessoas que não têm a possibilidade de ir até a faculdade, então a EAD é uma forma de conseguir levar a educação para lugares que presencialmente não chegariam (P2).

[...] mas a minha crítica é mais pelo sistema, porque fico feliz em ver a democratização do ensino superior via modalidade a distância (P1).

[...] EAD, eu acho que ela é uma alternativa para realmente levar a educação para qualquer canto do país (P4).

[...] sobre a modalidade EAD, entendo que ela deu oportunidade a muitas pessoas de acesso ao curso superior [...] foi um divisor de águas dentro da educação (P5).

O estudo revelou reflexos dessa ampliação de possibilidades. Sobre a escolarização dos pais dos 65 discentes que participaram, apenas 30,7%

cursaram o nível superior, 61% completaram o Ensino Médio, e apenas 2 cursaram algum curso de especialização.

Ao mesmo tempo que a EAD pode alcançar uma parcela da população que dificilmente teria acesso a cursos presenciais, põe em voga uma discussão quanto às relações humanas e sua influência nos processos de aprendizagem.

[...] o ensino a distância não permite essa integração entre as pessoas por mais que a gente faça um bate papo, uma aula on-line, mas não é mesma coisa que o presencial, então eu vejo isso de ruim (P2).

Neste sentido, busca-se suporte a partir da teoria da distância transacional proposta por Moore (2002): mesmo no ensino presencial pode ocorrer uma distância, uma vez que ela se dá a partir do momento em que se tem um espaço psicológico e comunicacional a ser superado entre professor e aluno. Essa distância está mais relacionada a estratégias de ensino, tecnologias utilizadas, aspectos ambientais e emocionais do que, de fato, a uma presença física.

Práticas corporais: vivências, possibilidades e horizontes na Educação a Distância

Nas respostas à pergunta norteadora referente às vivências práticas nos cursos de licenciatura em Educação Física, as palavras mais citadas pelos participantes foram: estágio, estratégias, forma, vivência, trabalho, professor.

Neste núcleo de significação expresso por meio da fala dos participantes emergem as questões relacionadas às vivências práticas e ao curso de licenciatura em Educação Física:

Principalmente na educação física, temos que achar um acordo da parte a distância e da parte presencial (P1).

Com relação à Educação Física. [...] o que me preocupa é que essa prática se perca (P3).

Sobre as vivências práticas eu acho que para a Educação Física é muito importante (P3).

[...] as vivências práticas são muito importantes para a formação docente, quem vivencia reforça conteúdos, aprende, armazena (P5).

Os docentes demonstraram preocupação com uma possível ausência de práticas corporais na formação de licenciados em Educação Física. Essa preocupação tem relação com os anseios dos alunos, percebidos por meio da pontuação baixa obtida na afirmação relacionada à quantidade de práticas ofertadas.

A vivência corporal, um requisito fundamental na formação de professores de Educação Física, está garantida por meio da Diretriz Curricular Nacional. No entanto, nos últimos anos a área tem incorporado uma visão mais pedagógica sobre o saber fazer, criando situações de aprendizagem que favoreçam as relações e as reflexões de alunos e professores sobre a intencionalidade das práticas então vivenciadas (LAZOROTTI FILHO *et al.*, 2015).

Os cursos de Educação Física devem oportunizar as práticas, pois são momentos de reflexão, conhecimento e que geram significado ao futuro professor (P6).

[...] até porque a gente está falando de cultura corporal de movimento (P1).

A partir da fala dos docentes, dos apontamentos dos discentes e da DCN (2004), constata-se a importância da vivência prática no curso de licenciatura em Educação Física EAD, a fim de que as especificidades da área sejam preservadas. Garantir tais vivências nos cursos EAD não significa simplesmente migrar modelos de cursos presenciais e inseri-los em dados momentos da formação EAD; esses momentos devem ser planejados e estar em consonância com as novas tendências educacionais, dado que processos educativos estão em frequentes mudanças. Kenski, Medeiros e Ordéas (2019) ressaltam a importância de as IES estarem atentas aos novos interesses e habilidades dos alunos, sobretudo quanto ao uso de novas tecnologias.

O estágio supervisionado, segundo as respostas dos docentes, parece ser uma alternativa a ser ressignificada:

[...] a prática corporal seja importante sim, mesmo no curso em EAD, que este curso tenha um mínimo de vivência prática, então, por menos que seja preciso ter essa vivência prática de alguma forma, seja no polo, ou que o professor passe a tarefa e ele faça em outro ambiente, filme e envie para o professor, mas que realmente de alguma forma esta prática aconteça (P2).

Essa vivência prática pode acontecer, por exemplo, no estágio, não necessariamente precisa ser aquela aula formal nos moldes do

presencial [...] existem várias formas de ser aplicada, não necessariamente aquela aula formal (P2).

[...] se não houver um espaço físico no polo, podemos pensar em parcerias com escolas que cedam os espaços (P3).

[...] eu vejo muitos caminhos para oferecer momentos de encontros com os alunos, eu acredito em um modelo híbrido, que garanta um mínimo de vivências práticas e de interação, seja com colegas e professores, seja com visitas *in loco* a escolas, ou ainda com um estágio supervisionado com modelos de relatórios mais detalhados e mais próximos da prática efetivamente (P4).

[...] assim como o estágio curricular obrigatório, o qual aproxima o futuro professor à realidade escolar, além de colocar o graduando em situações problemas que serão fundamentais para o impacto dos primeiros anos da carreira docente (P6).

[...] fundamental é que tanto cursos presenciais quanto os a distância pensem estratégias para garantir um estágio verdadeiramente supervisionado e eficaz (P4).

As metodologias denominadas ativas podem contribuir para o atendimento às adequações necessárias no processo de ensino-aprendizagem, decorrentes das mudanças que a sociedade tem apresentado. Para Moran (2005), essas metodologias estão intimamente ligadas à experimentação e, com supervisão e planejamento, devem ser postas em práticas, para que se reconfigure a prática pedagógica a partir de roteiros de aprendizagem passíveis de inverter a lógica de que o professor ensina primeiro e depois o aluno aplica. É preciso, portanto, promover um processo de ensino equilibrado, entre: construção individual, grupal e em pares orientados na intenção de rever a aquisição de novos elementos, com vistas a uma possibilidade contemporânea para os cursos de licenciatura em Educação Física EAD.

No caso específico da licenciatura em Educação Física, é preciso explorar as potencialidades desses meios para a formação docente, principalmente levando em consideração que as manifestações culturais ligadas às práticas corporais se ampliaram no âmbito de uma cultura digital (SILVEIRA; PIRES, 2019, p. 64).

O que não se pode negar, seja por meio das mídias tradicionais, seja pela vivência contemporânea de práticas corporais intrínsecas à cultura corporal de movimento manifestada por meio de games, vídeos e redes sociais, corpos seguem se movimentando, adquirindo saberes e fazeres característicos da

Educação Física, ainda que por novas experiências e diferentes expressões (PIRES, 2017).

Os dados do Censo demonstram o crescimento exponencial da modalidade a distância e da grande procura pela Educação Física; portanto, manter-se atento às novas possibilidades é fundamental.

Eu acredito na educação a distância como eu acredito na presencial para o ensino superior, porque eu acredito na educação. Não podemos mais desmembrar, isso se trata da educação do Brasil (P3).

[...] a EAD a gente não tem mais volta (P2).

A Educação a Distância chegou para ficar, chegou com tudo (P1).

A especificidade da Educação Física, materializada até então em disciplinas que tratam das práticas corporais centradas nos aspectos biológicos e nos gestos técnicos, abre, com a modalidade a distância, um importante espaço de reconstrução. Passa, portanto, a extrapolar tais amarras e a dar voz real a importantes concepções críticas inerentes à formação de professores que respeitem a diversidade e trabalhem de forma humana o esporte, a dança, os jogos, as ginásticas e as lutas, no ambiente escolar.

Considerações Finais

A partir da articulação entre os dois núcleos de significação estabelecidos, debruçou-se em profundos sentidos e significados produzidos pelo professores participantes do grupo focal. A cada fala evidenciaram-se os desafios enfrentados na utilização das TICs, bem como a preocupação com o avanço rápido da modalidade de educação a distância na formação de novos professores de Educação Física.

A identidade de cada sujeito contribuiu para cada um dos itens, ao se atribuírem, a cada uma de suas falas, os sentidos e significados advindos de seus percursos e construções profissionais individuais.

Embora cada um dos participantes tenha a sua visão quanto à EAD, todos concordam que não há como retroceder na franca expansão da modalidade, atualmente. Concordam, também, que é preciso buscar alternativas para minimizar as lacunas entre estudantes e professores e para compreender melhor

o papel do professor nesse novo ambiente. No caso específico da licenciatura em Educação Física, faz-se necessário garantir o cumprimento das DCNs relacionadas às práticas corporais nos cursos de licenciatura em Educação Física. Isso pode ser feito, segundo os participantes deste estudo, por meio de uma revitalização do estágio supervisionado obrigatório e de seu cumprimento de fato. Pode ser feito também a partir do uso de novas ferramentas educacionais e da ampliação dos olhares frente aos corpos e movimentos inseridos na cultura digital.

É fundamental que os programas das disciplinas envolvam, de alguma forma, a prática corporal. Embora o modelo esportivista, das décadas de 80 e 90, tenha recebido críticas na literatura, sua desmaterialização de fato precisa refletir-se na formação dos novos professores. É preciso, portanto, valorizar modelos de ensino específicos para a EAD, por meio de tecnologias que permitam o trabalho com as práticas corporais de forma contemporânea e com propostas superadoras, sob a luz da cultura corporal de movimento.

Finalizando, é possível prever um avanço cada vez mais rápido das tecnologias educacionais. Para isso, há necessidade de os profissionais da Educação se adaptarem e se capacitarem frente a essa revolução, para que a continuidade do processo educacional instituído por todas as sociedades não se submetam apenas ao modelo passivo, mas se adequem às necessidades dos novos tempos.

A partir dessas considerações finais, entende-se que a produção de novos estudos que tratem desta temática é fundamental para que se amplifique tal discussão e se possibilite a melhoria constante dos cursos de formação de professores de Educação Física na modalidade EAD.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742015000100056&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2019.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. *In*: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009, p. 9-13.

ALVES, J. R. M. A história da educação a distância no Brasil. **Carta Mensal Educacional**, v. 16, n. 82, jun. 2017. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme/82/index.htm>. Acesso em: 20 out. 2019.

AMARO, R. **Mediação pedagógica online: análise das funções do tutor na Universidade Aberta do Brasil**. 85 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização ao acesso ao ensino superior. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982015000300321&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2019.

AZEVEDO, J. C. A. Os primórdios da EAD no ensino superior brasileiro. *In*: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2012. p. 2-5. v. 2.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-lei n. 1.212**, 7 abr. 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-lei n. 8.270**, 3 dez. 1945. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Rio de Janeiro, 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 672**, 4 set. 1969. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02101formprof.pdf>. Acesso em: 20 junho. 2019.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 9**, 6 out. 1969. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02101formprof.pdf>. Acesso em 20 junho 2019.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 215**, 11 mar. 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de

graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Documenta (315), Brasília, DF, mar. 1987. Disponível em: <https://cref1.org.br/media/uploads/2017/05/resolucao-cfe-no-03.pdf>. Acesso em: 20 junho 2019.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 3**. 16 jun. 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). **Diário Oficial da União**, (172), Brasília, DF, set. 1987. Disponível em: http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **LDB. Lei 9394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Autoriza a abertura e funcionamento de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EAD. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla09.pdf>. Acesso em: 20 junho 2019.

_____. Conselho Nacional de educação. **Parecer CNE/CES 058/2004, de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília: CNE, 2004.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 20 junho 2019.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística de educação superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 1 mar. 2020.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, 9 jun. 2006.

CHAMON, E. M. Q. O. **Formação e (Re) construção identitária**: estudo das memórias de professores do ensino básico inscrito em um programa de formação continuada. 2003. Tese (Pós-doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

COSTA, K. S.; FARIA, G. G. EaD – sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial. *In*: **Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927AM.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *In: XXXII Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

DAMBROS, D. D.; OLIVEIRA, M. A. Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física: currículo, pesquisa e proposta pedagógica. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 9, n. 1, p. 16-28, 2016.

FANTINI, C. A.; SOUZA, N. C. Análise dos fatores motivacionais das gerações baby boomers, X, Y e Z e as suas expectativas sobre carreira profissional. **Revista iPecege**, v. 1, n. 3/4, p. 126-145, 2015. Disponível em: <https://revista.ipecege.org.br/Revista/article/view/25> Acesso em: 18 jun. 2019.

GATTI, B. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, V. M. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. **Cadernos Pedagogia Universitária/USP**, São Paulo, nov. 2008. Disponível em: http://www.prg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. Ensino Superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 1, p. 141-152, fev. 2019.

LAZZAROTTI FILHO, A.; CRUVINEL, F.; SILVA, A. M.; SILVA, M. Z.; ALMEIDA, G. C. F. de. A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 3, jul./set. 2015.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univale on-line**, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, ago. 2002.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: sistemas de aprendizagem online**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, J. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. *In: MORAN, J.; MASSETO, M.; BEHRENS, M. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, Ed. 21, 2013.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, v. I. II, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas).

MORAN, J. M. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, S. *et al.* (Orgs.). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp->. Acesso em: 30 jul. 2019.

NUNES, I. B. **Pequena Introdução à Educação a Distância**. Brasília: INED, 1992. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOCOESEAD.PDF. Acesso em: 10 set. 2019.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2020.

SARAIVA, T. Educação a Distância: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2076/2045>. Acesso em: 10 set. 2019.

SCHWAB, K. **The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond**. 2016. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-itmeans-and-how-to-respond>. Acesso em: 1 maio 2019.

7 ENSINO RELIGIOSO: análise de dispositivos legais numa perspectiva histórica

Ricardo Alexandre de Carvalho
Rachel Duarte Abdala
André Luiz da Silva

Introdução

Nos últimos anos, com a instalação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), em 1995, com os Parâmetros curriculares para ensino religioso (1995), com a promoção de cursos de capacitação e a criação de cursos de pós-graduação em Ensino Religioso (1997), tem-se percebido que algumas instituições de ensino demonstram preocupação com a formação integral do aluno. Entende-se que essa preocupação é fruto de observações realizadas a partir da prática docente nas escolas, que apontaram a necessidade de se promover para os alunos uma educação abrangente. Com base no modelo bio-psico-espiritual de formação humana, proposto pelo psicólogo Viktor Frankl (1997), o indivíduo deve receber integralizada, que abrange, não apenas o cognitivo, mas também sua espiritualidade, identificada na sua religiosidade.

Qualquer disciplina curricular de uma escola deve ser vista como ferramenta de formação intrínseca do aluno, e o professor, como promotor desse processo bio-diverso da aprendizagem, deve, de antemão, sensibilizar seus alunos no sentido de que aquela disciplina é extremamente importante para seu desenvolvimento cognitivo e empírico.

Com relação ao Ensino Religioso, não é diferente, pois essa disciplina não se restringe à dimensão religiosa. Existem diversos embasamentos para Ensino Religioso, e é por isso que deve ser abordado à luz da lei e dos princípios do campo pedagógico.

Há alguns anos, não se dava importância ao Ensino Religioso como parte da matriz curricular da escola (com exceção das escolas confessionais). Havia um grande hiato entre a necessidade de se conhecer religião ou de formar profissionais gabaritados para atuarem na área e a realidade curricular das escolas. Abriu-se, portanto, um precedente na própria questão do

conhecimento humano, pois certamente todo indivíduo tem o direito de acessar qualquer área do saber. Considerando esse direito do indivíduo, o objeto da pesquisa aqui relatada é a disciplina Ensino Religioso oferecida aos alunos de Ensino Fundamental II, de acordo com a Lei n. 9.475 de 22 julho de 1997.

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Na Idade Média, a Teologia ocupou lugar de destaque no currículo escolar, embora houvesse forte influência da Igreja no sentido de se direcionar o estudo teológico ao extremismo dogmático e, conseqüentemente, usá-lo segundo os interesses de líderes religiosos. No entanto, foi nesse contexto histórico, gerado por diversas crises religiosas e políticas, que a Teologia teve sua fase áurea fase, consagrando-se como "rainha de todas as matérias".

O reconhecimento muito se deve ao Renascimento, que proporcionou abertura para que as artes, a cultura e disciplinas, como a filosofia e a teologia fossem privilegiadas nas escolas, isso em virtude da valorização do ser humano, na passagem da Idade Média para a Moderna (MANACORDA, 2006)

Embora houvesse um extremismo por parte da Igreja em dogmatizar a Teologia, houve, conseqüentemente, valorização do ensino sagrado nas escolas, o que culminou com o Escolasticismo.

A importância que se dava ao Ensino Religioso foi fundamental para a formação sistemática do método e do discurso teológico. As Escrituras eram aprofundadas do ponto de vista hermenêutico e catequético, e o Ensino Religioso se fortalecia à medida que se avançava nas intermináveis discussões doutrinárias presentes nos diversos concílios da igreja. Enquanto a teologia se desenvolvia como ciência especulativa e argumentadora, as escolas passavam por significativas mudanças e, posteriormente muitas delas se tornaram universidades. O historiador italiano, doutor Mário Alighiero Manacorda (2006, p. 46), define esse período, no seu livro intitulado "História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias", como "[...] produtivo para o ensino cristão,

sobretudo a escola cristã". Segundo ele, a igreja atuava em todas as áreas da sociedade e em todos os lugares, na cidade, no meio do povo, Havia aplicação do Ensino Religioso por intermédio das "paróquias" (clero secular), e fora da cidade, nos "mosteiros" (clero regular). Dessa forma, a educação religiosa exerceu papel preponderante sobre a teologia, abrindo-lhe o caminho que faltava para que se tornasse disciplina obrigatória nos currículos escolares.

É preciso que se diga que no período da Idade Média nasceu o *trivium* e, posteriormente, o *quadrivium*. Em sua análise dos campos de conhecimento do *trivium* na educação medieval, Durkheim (1995, p. 52) explica que:

O *trivium* tinha por objetivo ensinar a própria mente, isto é, as leis às quais obedece ao pensar e expressar seu pensamento, e, reciprocamente, as regras às quais deve sujeitar-se para pensar e expressar-se corretamente. Tal é, com efeito, a meta da gramática, da retórica e da dialética. Esse triplo ensino é, pois, totalmente formal. Manipula unicamente as formas gerais do raciocínio, abstração feita de sua aplicação às coisas, ou com o que é ainda mais formal do que o pensamento, ou seja, a linguagem.

O *trivium*, portanto, era um conjunto de disciplinas curriculares consideradas essenciais para a formação escolar.

O *quadrivium* era constituído de disciplinas chamadas científicas: aritmética, geometria, astronomia e música. Para Durkheim (1995, p. 52), em sua análise sobre os campos de conhecimento, o *quadrivium*

[...] era um conjunto de conhecimentos relacionados com as coisas. Seu papel era tornar conhecidas as realidades externas e suas leis, leis dos números, leis do espaço, leis dos astros, leis dos sons. Assim, as artes que abraçava eram chamadas artes *reales* ou *physica*.

O problema da classificação do saber e das disciplinas inerentes a ele sempre representaram uma discussão para a pedagogia medieval. Esse panorama estende-se de Platão e Aristóteles a Beda e Tomás de Aquino, de Bacon a Comenius, de Hegel a Cournot, chegando até Engels. É de consenso quase geral que a Reforma Protestante ocorrida em 1517, período da Idade Moderna, foi a convulsão cultural e religiosa que faltava para desencadear a "onda teológica" e tornar a teologia uma disciplina ainda mais fortalecida perante as outras. As Escrituras tornaram-se livro texto das escolas e universidades em todos os lugares, e formar especialistas em Teologia foi o que ocorreu de maior relevância nesse período.

Na pesquisa aqui referida objetivou-se observar didática e historicamente o valor do Ensino Religioso na perspectiva do professor e sua significação na educação básica do aluno/indivíduo. A proposta de investigar essa disciplina nos currículos escolares veio do interesse de um dos autores pela história da religião e decorre especialmente dos estudos sobre o cristianismo moderno, iniciados ao longo de sua graduação em História.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o Brasil não pode promover ou defender doutrinas de qualquer religião, por ser um Estado laico. No entanto, a disciplina deve ser oferecida a todos os alunos, por ser amparada pela Constituição. A Igreja Católica e outras denominações cristãs demonstram interesse no Ensino Religioso nas escolas públicas. Admitindo-se que o Brasil, pelo seu laicismo, não pode ensinar dogmas ou doutrinas religiosas, prejudicá-las ou privilegiá-las, a Constituição Federal determina que dogmas não devem ser ensinados. Essa discussão engloba, portanto, não só a possibilidade de oferta da disciplina, mas sobretudo o seu conteúdo curricular.

Por outro lado, no Brasil a disciplina foi implementada por alguns decretos-lei e, dentre eles, destaca-se o de número 244/1942 referente ao ensino secundário. Em virtude de forte intervenção do Pe. Leonel Franca e de Alceu de Amoroso Lima, que argumentaram sobre a importância da disciplina para a formação integral do aluno, o Art. 21 desse Decreto-lei dispõe que:

Art. 21. O Ensino Religioso constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo. Parágrafo único. Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica (BRASIL, 1942).

A permanência do Ensino Religioso no currículo, conforme asseguram a Constituição Federal/1988 e a LDB/96 (Lei n. 9.475/97), trouxe mais uma vez à tona a construção social dessa disciplina, os atores sociais e políticos e as negociações e estratégias que a envolvem, com vistas a sua consolidação educacional.

Com relação à Constituição de 1988 e à LDB/96, a professora e coordenadora do curso de direito da UNYAHNA - BA, mestre em educação pela UFMT/IE Cuiabá – MT, Celia Cristina Muraro, afirma que:

De acordo com as orientações do Ministério da Educação, pretende-se que as questões ligadas à justiça social, ao trabalho e à diversidade estejam presentes nas diversas instituições educativas e em todos os níveis e modalidades de educação. Todavia, em uma

sociedade marcada por profundas desigualdades, a garantia de uma educação pautada na justiça social, que considere o mundo do trabalho para além da teoria do capital humano e que reconheça e dialogue com a diversidade ampliando a noção de inclusão e igualdade social, constitui um desafio (MURARO, 2012, s/p).

Atualmente, as questões de reconhecimento, justiça social, igualdade, diversidade e inclusão são colocadas na agenda social e política, na mídia, na esfera jurídica e também na política educacional. Tais questões sempre fizeram parte do desenvolvimento da própria educação brasileira, entretanto nem sempre elas foram reconhecidas pelo poder público como merecedoras de políticas e compreendidas como direito que demanda respostas públicas e democráticas. Ao contrário das demais disciplinas que são previstas em lei específica (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96), o Ensino Religioso é matéria Constitucional (art. 210 § 1º da Constituição Federal). A existência da disciplina “Ensino Religioso” no currículo da escola fundamental brasileira, à primeira vista, pode parecer contraditória, quando se considera que o Brasil é um Estado laico. O princípio da laicidade é, ao mesmo tempo, o de afastamento da religião do domínio do Estado, e do respeito ao direito de cada cidadão de ter ou não ter uma convicção religiosa e de professá-la dentro dos limites da Lei. O princípio baseia-se na igualdade na diversidade, no respeito às particularidades e na exclusão dos antagonismos. Pretende-se igual respeito e tolerância ao outro, a suas crenças e práticas e, ainda, àqueles que não professam nenhuma religião. Muito mais do que a recusa do controle religioso sobre a vida pública, o que a laicidade implica é o reconhecimento do pluralismo religioso, a possibilidade do indivíduo viver sem religião e a neutralidade do Estado.

A laicidade garante aos cidadãos que nenhuma religião poderá cercear os direitos do Estado ou apropriar-se dele para seus interesses. Assim, a laicidade não exclui as religiões e suas manifestações públicas, nem o ensino religioso, muito menos interfere nas convicções pessoais daqueles que optam por não professar nenhuma religião.

É possível apontar três princípios contidos no princípio da laicidade: a neutralidade do estado, a liberdade religiosa e o respeito ao pluralismo.

A neutralidade, em face de todas as crenças ou opiniões, diz respeito à igualdade de tratamento que deve ser dada aos cidadãos: todos devem ser

iguais perante a lei, no que concerne aos direitos e deveres. É o princípio também que deverá garantir que o Ensino Religioso ministrado nas escolas públicas não se detenha na formação religiosa específica para uma ou outra religião; que a história/dogma de cada religião seja apresentada, de forma objetiva e com igual destaque, por professores realmente habilitados nessa área do conhecimento. A laicidade garante o caráter não obrigatório da religião e pressupõe a neutralidade confessional do Estado e das instituições. As diferenças não são negadas, mas respeitadas. Na escola laica, os alunos de todas as confissões religiosas, assim como os ateus, devem ser admitidos indistintamente e igualmente respeitados na sua condição de indivíduos em formação. As aulas de ensino religioso não podem ser aulas de catequese ou de classe de catecúmenos. As instituições religiosas têm seus programas de Educação religiosa que visam suas doutrinas aos seus fiéis, portanto a prática do ensino religioso nas escolas precisa de uma definição bem clara de seus objetivos, antes mesmo da elaboração de seu currículo. A elaboração de um currículo depende em muito da realidade vivencial (contexto).

Quando se pensa em ensino religioso pode-se seguir a linha da história das religiões, das doutrinas religiosas, da teologia cristã, da ética e cidadania, etc. Nenhum representante de comunhão religiosa deve ter acesso à escola e nem exercer sobre ela alguma autoridade. Isso não significa uma interdição ao exercício dos cultos ou o não reconhecimento da autoridade neles investida, mas apenas que não cabe aos representantes religiosos utilizarem a escola como local de pregação religiosa. A eventual concessão do espaço escolar a um representante de confissão religiosa obrigaria a escola a concedê-lo aos representantes de todas as outras que o solicitassem. A laicidade inclui, portanto, o reconhecimento e o respeito aos espaços próprios de cada domínio, escolar e religioso. A Lei afirma que o Ensino Religioso será facultativo. Ser facultativo é não ser obrigatório, não ser um dever. O caráter facultativo é salvaguarda para que se atenda ao princípio da laicidade. Cury (1993, p. 20) explica:

Ora, para que o caráter facultativo seja efetivo e a possibilidade de escolha se exerça como tal, é necessário que, dentro de um espaço regrado como o é o das instituições escolares, haja a oportunidade de opção entre o ensino religioso e outra atividade pedagógica igualmente significativa para tantos quantos que não fizerem a escolha pelo primeiro. Não se configura como opção a inatividade, a

dispensa ou as situações de apartamento em locais que gerem constrangimento. Ora, essa(s) atividade(s) pedagógica(s) alternativa(s), constante(s) do projeto pedagógico do estabelecimento escolar, igualmente ao ensino religioso, deverão merecer, da parte da escola para os pais ou alunos, a devida comunicação, a fim de que estes possam manifestar sua vontade perante uma das alternativas. Este exercício de escolha, então, será um momento importante para a família e os alunos exercerem conscientemente a dimensão da liberdade como elemento constituinte da cidadania.

Muito se fala e se escreve no meio acadêmico sobre as práticas reflexivas, sobre o respeito à bagagem que o aluno traz de fora da escola e a construção de novos aportes a partir dessa bagagem. A escola, ao respeitar a liberdade de crença, com base no princípio da neutralidade, respeita a individualidade do seu aluno e as convicções de suas famílias.

A Escola, ao conceder seu espaço para o Ensino Religioso, ao dar o mesmo espaço no ambiente escolar ao conhecimento de cada religião, ensina o princípio da tolerância para a diferença e o exercita.

É sabido que, devido à “Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI / 2017) 4439, a Procuradoria-Geral da República (PGR) questionava o modelo de Ensino Religioso nas escolas da rede pública de ensino do país. Entende-se que não era respeitado o princípio da laicidade proposto pela Constituição Federal de 1988, e os ministros do Supremo Tribunal Federal, por maioria de votos (6 x 5), entenderam que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ser vinculado às diversas “religiões”. Percebe-se que há uma discussão com relação à laicidade do Ensino Religioso confessional, porém o que não se pode deixar de lado é que a disciplina deve ser vista como qualquer outra, no que diz respeito ao desenvolvimento humano.

O Ensino Religioso deve ser pensado como área do conhecimento e, a partir da escola, como disciplina curricular, e não a partir das crenças ou religiões individuais. Tem como objeto de estudo o fenômeno religioso na sua diversidade, nas suas diferentes manifestações. Sendo assim, a disciplina deve ser pensada como campo científico, deve pautar-se pela análise, pelo estudo crítico, objetivo, criterioso e consciente dos fatos religiosos.

História do Ensino Religioso no Brasil

No Brasil, o entrelaçamento da religião com a educação teve início com a chegada dos colonizadores e perdura até hoje. Desde aquela época a religião constitui um tema polêmico, pois tem representado fortemente as relações de poder. Isso pode ser percebido, *a priori*, pela forma como as visões de mundo e crenças dos povos indígenas (nativos) foram combatidas e pela imposição da religião dos colonizadores, o cristianismo, especialmente a religião católica, preponderante nos países da União Ibérica (Espanha e Portugal). Essa imposição pode ser constatada, por exemplo, a partir da introdução da “Cruz” nas terras brasileiras e também com a celebração da primeira missa, por exemplo. O símbolo do cristianismo, a Cruz, chegou a influenciar as duas primeiras denominações do país: “Ilha de Santa Cruz” e “Terra de Vera Cruz”. Configurou um debate religioso que opôs Deus e o Diabo e uma disputa pela denominação do lugar segundo interesses religiosos e comerciais: a cruz e o pau-brasil (SOUZA, 2001).

Portanto, o Ensino Religioso surgiu nesse contexto de catequese e alfabetização, ministradas pelos jesuítas sob o controle da corte portuguesa. Por essa razão, emergiram polêmicas e controvérsias em torno da oferta desse componente curricular, que persistem até hoje na educação escolar. Vários autores têm abordado questões relacionadas ao Ensino Religioso na Educação Básica da escola pública, tais como Holmes (2010), Junqueira e Wagner (2011), entre outros.

Holmes (2010, p. 20) apresenta um resgate histórico desse componente curricular, afirmando que o seu surgimento ocorreu paralelamente à história do Brasil, e gerou muitas polêmicas porque caminhava em “[...] caminhos obscuros, com muitas discriminações, ora compreendidos como catequese, ou aula de religião”. Na trajetória histórica, a autora destaca o Plano Educacional elaborado por Padre Manoel da Nóbrega, que intencionava instruir e catequisar os povos indígenas. Os planos seguintes também realçavam o enlace educação - catequese e acrescentavam o ensino profissionalizante e agrícola.

Tudo isso acontecia conforme acordos entre Igreja e Estado, sem a participação popular e sem a mediação de uma lei maior. O principal interesse era econômico, pois o papel da educação era assegurar “[...] o domínio dos portugueses sobre os índios e os negros escravos, com a intenção de submetê-

los ao trabalho, como um modo de produção escravista a serviço da classe dominante” (HOLMES, 2010, p. 60). Ressaltando a relação de dominação, a pesquisadora afirma que, embora os jesuítas em suas práticas pedagógicas buscassem abranger estudos das línguas indígenas, elas não eram aceitas, bem como tudo aquilo que parecia favorecer os povos originários, tendo em vista um pacto colonial que defendia somente os interesses da corte portuguesa.

Na sequência dos fatos históricos, a mesma autora enfatiza a extinção do Sistema de Capitanias Hereditárias pelo Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, que marcou uma ruptura com o domínio da igreja católica, especialmente com a expulsão dos jesuítas em 1759 de todos os territórios portugueses. O movimento gerado por essa medida ficou conhecido como Reforma Pombalina. Todavia, foi instalado outro sistema de controle, que abrangia o que “[...] as pessoas deveriam ler e como deveriam aprender”, de modo a garantir a dominação da corte. Nessa perspectiva, com a separação Brasil x Portugal e a promulgação da primeira constituição do Brasil por D. Pedro I, em 25 de março de 1824, foi acrescido aos poderes legislativo, executivo e judiciário “[...] um poder moderador que mantinha superioridade diante dos outros poderes, era considerado um instrumento de opressão, ou seja, a ‘salvação do Estado’” (HOLMES, 2010, p. 66).

Segundo Holmes (2010), no decorrer do processo histórico registram-se, sucessivamente, as idas e vindas do domínio do Estado intermediado pela Igreja, o que influenciou o Ensino Religioso. A autora registra períodos em que, nas aulas, era utilizado o manual do catecismo, tendo como fio condutor o texto da Constituição determinando a Religião Católica Apostólica Romana como religião oficial do império.

Desse modo, a religião passou a representar um dos principais aparelhos ideológicos do Estado (HOLMES, 2010, p. 66-67), o que gerou a formação de grupos opositores ao autoritarismo do império e do poder moderador. No cenário das lutas e das mudanças ocasionadas no Brasil, que acompanharam os sistemas de governo, a história da educação abrange questões relacionadas ao Ensino Religioso.

É importante ressaltar que não há como se pensar ou refletir sobre educação no Brasil sem considerar o período de colonização, visto que, após

a Reforma Protestante ocorrida na Alemanha, em 1517, houve muitas perdas territoriais e de praticantes da igreja Católica, e houve também um plano para retomada dos territórios perdidos e para alcançar novos fieis. A igreja Católica, em resposta à Reforma Protestante procedeu à Contrarreforma (1545), que visava defender e propagar a fé católica frente aos avanços do protestantismo.

A Contrarreforma foi apresentada no Concílio de Trento (1545-1563) e, como um de seus resultados práticos, houve forte investimento em Educação, por meio da criação de escolas religiosas e ações catequistas para o ensino e formação na fé católica. Entre as associações criadas estava a Companhia de Jesus, ordem missionária que viria a se destacar no campo educacional e influenciar fortemente a Educação no Brasil (INCONTRI; BIGHETO, 2004).

Portugal, de confissão católica, foi o “[...] primeiro reino da cristandade a solicitar os serviços da Companhia de Jesus, através de D. João III, que procurava religiosos para realizar missões em seus territórios ultramarinos” (FLECHA, 2009, p. 29). Assim, com o apoio da Coroa portuguesa, os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, imbuídos da missão religiosa de converter os “gentios” à fé católica e, também, com a incumbência colonizadora de provocar a aculturação (SAVIANI, 2008).

Para alcançar esses objetivos, os jesuítas utilizaram-se do contato com as populações indígenas e, num segundo momento, priorizaram as práticas pedagógicas institucionais, criando, para tanto, várias escolas e seminários. Nesse sentido, considera-se que a história da educação brasileira tem início com o trabalho dos jesuítas, que iniciaram também a associação entre religião e educação no Brasil, por meio da catequese. Como salienta Saviani (2008, p. 31), “[...] há uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil”.

Esse plano de estudos foi posteriormente substituído pelo *Ratio Studiorum*, um plano geral de estudos constituído por um conjunto de regras, códigos, métodos e práticas que buscavam regulamentar o ensino em todos os colégios da Companhia de Jesus (FLECHA, 2009). Saviani (2008, p. 56) destaca que era um plano de “caráter universalista e elitista”, que comportava o curso de humanidades, denominado “estudos menores”, e os cursos de Filosofia e Teologia, denominados “estudos superiores”, os quais, no Brasil, limitaram-se à formação dos padres catequistas.

De acordo com Flecha (2009, p. 90), aspectos da educação religiosa faziam-se presentes em muitas das regras do *Ratio*, mas principalmente nas regras referentes aos professores das classes inferiores, que deveriam:

[...] rezar sempre uma oração antes do início das aulas; exortar os alunos a assistirem à missa diariamente e à pregação nos dias de festa; a recitarem de cor (principalmente nas classes de Gramática) a doutrina cristã; a fazerem orações diárias a Deus, bem como a rezarem o terço ou ofício de Nossa Senhora; a realizarem o exame de consciência diário; a receberem, de forma frequente, os sacramentos da Penitência, bem como da Eucaristia; a fugirem dos maus hábitos e a praticarem sempre as virtudes dignas de um cristão. O ensino da doutrina cristã deveria se acomodar à idade do aluno, associando a fixação pela memória com uma sólida explicação, como estabelecia a “*Ratio*”.

Segundo Saviani (2008), as ideias pedagógicas expressas no *Ratio* fundamentavam-se no pensamento de Tomás de Aquino, com uma visão essencialista de homem. Ratificam essa assertiva os estudos de Zotti (2004, p. 24): [...] “a organização da educação jesuítica, mais especificamente o currículo humanista, tinha objetivo acima de tudo religioso”.

Sendo assim, de acordo com esses apontamentos, percebe-se que o saber religioso, configurado como ensino da doutrina cristã católica, não estava restrito ao espaço-tempo de uma disciplina, matéria de ensino. Ao contrário, estava entrelaçado aos outros saberes, permeava todo o espaço-tempo do currículo e da escola, bem como as atividades extraescolares. Demarcava, pois, a finalidade religiosa que envolvia a Educação e a configurava como um *habitus* a ser inculcado nos alunos. Deveria ser apreendido como um traço da cultura e, por isso, extrapolava a perspectiva escolar.

Portanto, é possível afirmar que o Ensino Religioso sempre fez parte da educação do Brasil, *a priori*, desde seu descobrimento. Era restrito àqueles que professavam o catolicismo, mas isso porque os nossos colonizadores eram cristãos/católicos.

Na sequência das Constituições que abarcaram o sistema educacional no Brasil, a expressão “[...] será laico o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino” gerou muitas polêmicas no decorrer da história do Ensino Religioso (HOLMES, 2010, p. 73). Diante disso, alguns grupos se revelaram contrários a esse ensino nas escolas, como os escolanovistas, para os quais “[...] o respeito do Estado laico que se estende à escola pública é uma forma

efetiva de igualar o direito do cidadão de ter ou não ter a sua religião, bem como ter o poder de escolha” (HOLMES, 2010, p. 74).

Junqueira e Wagner (2011) também abordam as polêmicas geradas em torno do Ensino Religioso, não só no Brasil, mas também no contexto mundial, especialmente no europeu. Apresentam uma retrospectiva histórica desse componente curricular e apontam a importância desse procedimento como forma de esclarecer as influências pedagógicas, que também são influenciadas pela política, “[...] na concepção e divulgação de propostas relacionadas ao ensino- aprendizagem” (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 32). Recordam a parceria da catequese com a alfabetização do povo, pois os catecismos e a história bíblica eram operacionalizados nas práticas educativas.

Esses pesquisadores reportam-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos, homologada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, que sinalizou “[...] um novo marco no desenvolvimento das ideias contemporâneas” (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p. 32), ao afirmar, em seu item XVIII, o direito à liberdade religiosa e, no item XXVI, a obrigatoriedade da instrução.

Para Junqueira e Wagner (2011, p. 36) esses “[...] aspectos favorecem a discussão sobre o Ensino Religioso como um componente curricular em vista da formação de uma geração aberta ao diálogo e às novas relações socioculturais”. Em que pese o contexto mundial, ressaltam as alterações profundas e rápidas ocorridas desde o século XX, incluindo nelas a Igreja Católica, a escola e, de certa forma, o Ensino Religioso. Esses autores afirmam que, diante desse contexto, certamente este componente curricular deverá sofrer significativas alterações, decorrentes das influências do campo político e pedagógico nos vários países.

Os autores realizam uma retrospectiva das Constituições Brasileiras, destacando como têm definido o Ensino Religioso e os acontecimentos que deram impulso ao processo de busca de sua identidade, diante da obscuridade do seu papel específico na educação escolar. Além disso, apresentam avanços e recuos quanto à sua concepção, decorrentes da dinâmica da sociedade.

Junqueira e Wagner (2011) consideram que, por volta de 1965, o Ensino Religioso superou a sua função catequética, na medida em que a escola foi considerada autônoma, gerenciada por seus próprios princípios e objetivos na

área da cultura, do saber e da educação. Para eles, “[...] a manifestação do pluralismo religioso é explicitada de forma significativa; não é mais compatível compreender um corpo no currículo que doutrine, que não conduza a uma visão ampla do ser humano” (JUNQUEIRA; WAGNER, 2011, p.40).

Ainda quanto a essas polêmicas e controvérsias em torno do Ensino Religioso, Cândido (2004) discorre sobre a existência de grupos contrários à oferta do Ensino Religioso na escola pública brasileira. Para a autora, isso tem formado duas correntes no debate sobre esse ensino: o das pessoas do “sim” e o das pessoas do “não”. O primeiro é representado pelos discursos da Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB) e do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Já o segundo grupo é constituído por aqueles que se manifestaram contrários à implantação do Ensino Religioso no Estado de São Paulo, por ocasião da elaboração e aprovação da Deliberação 16/2001. Como consequência dessas questões em torno do Ensino Religioso, tramita no Supremo Tribunal Federal (STF) uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), de autoria de Déborah Macedo Duprat de Brito Pereira, Procuradora Geral da República que, na época, exercia o cargo de Chefe do Ministério Público da União. Por meio dessa ADI, a autora solicita medida cautelar, para que o STF:

(i) realize interpretação conforme a Constituição do art. 33, caput e §§ 1º e 2º da Lei nº 9394/96, para assentar que o ensino religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional, com proibição de admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas; (ii) profira decisão de interpretação conforme a Constituição do art. 11, § 1º, do “Acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil”, aprovado pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 698/2009 e promulgada pelo Presidente da República através do Decreto nº 7.107/2010, para assentar que o ensino religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não- confessional; ou (iii) caso se tenha por incabível o pedido formulado no item imediatamente acima, seja declarada a inconstitucionalidade do trecho “católico e de outras confissões religiosas”, constante no art. 11, § 1º, do Acordo Brasil-Santa Sé acima referido (2017, p.1-2).

Como se pode perceber nas entrelinhas da redação desta ADI, a questão relacionada ao Ensino Religioso na escola pública ainda permanece em discussão e, ao que parece, assim deverá permanecer por longo tempo. Ela se renova em suas determinações graças à crescente ocupação dos

espaços sociais, políticos e educacionais de novos setores das religiões cristãs, sobretudo dos protestantes pentecostais e neopentecostais; tema não abordado nesse texto, mas que reafirma sua atualidade.

As controvérsias têm como fundamento o fato de o Estado brasileiro ter sido decretado laico a partir da Reforma Pombalina. Entretanto, mesmo com a laicidade determinada, persiste a presença desse componente curricular nas determinações legais e diretrizes educacionais oficiais sem, contudo, um direcionamento que garanta uma prática voltada para a formação da pessoa humana, e não para o fortalecimento de algumas religiões em particular.

Ensino Religioso nos currículos escolares

Pensar a disciplina escolar Ensino Religioso suscita reflexões sobre o sentido da escola pública, bem como das políticas curriculares implantadas. Logo, trata-se de uma problemática própria do campo educacional. No entanto, o que se observa, em consulta ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é que ainda são consideravelmente poucas as pesquisas em torno do Ensino Religioso, principalmente na área da Educação. A maioria das pesquisas insere-se nos programas de Ciências da Religião e Teologia, e não apresenta preocupação em situar a disciplina no campo do currículo, tampouco em pensar sua gênese histórica.

O campo educacional, o espaço-tempo da escola, está envolto em uma dimensão cultural e deve ser visto como tal. Assim, ao pensar a constituição da disciplina Ensino Religioso e sua inserção e permanência no currículo escolar, faz-se importante pensar sua dimensão política, principalmente porque o elemento religioso que forjou essa disciplina é, sobretudo, um elemento cultural. De acordo com Chervel (1990), ocorre uma relação de poder e interesse porque essa disciplina é um modo de transmissão cultural que se dirige aos alunos, constitui saberes, concorre com sua formação e “provoca a aculturação conveniente”. Forquin (1993) corrobora esse entendimento quando afirma que o que a escola transmite é sempre algo da cultura, elementos da cultura que têm legitimidade social.

Afinal, somente nessa acepção a disciplina Ensino Religioso pode ser situada, pois, apesar de fazer parte da “tradição escolar” no campo do currículo,

não tem uma ciência de referência, sua construção independe da Ciência, mesmo que exista a busca pela instituição das Ciências da Religião como disciplina-base.

O Ensino Religioso tem uma natureza distinta das demais disciplinas escolares, pois sua referência se assenta na cultura religiosa, nas instituições religiosas e, em particular, no cristianismo. Sendo assim, a configuração dessa disciplina vem sendo pensada por pressão das instituições religiosas e de grupos específicos que, embora tenham ligação com o campo educacional, são oriundos do campo religioso. Portanto, seus interesses primeiros são religiosos, externos a esse campo.

Por essa razão, entende-se que a disciplina Ensino Religioso não fez a passagem comumente realizada do caráter utilitário para o campo acadêmico, como compreende Goodson (1995), e se encontra na intersecção entre esses dois campos. Isso porque busca o diálogo com o campo acadêmico, bem como o reconhecimento de sua ciência de referência, procurando construir uma identidade científica, buscando investir-se de um caráter escolar. No entanto, ainda se ampara no campo utilitário, no discurso de que o é importante para a formação integral do educando, de que os valores religiosos são significantes para sua formação moral. A disciplina, portanto, sofre maior influência dos fatores externos e acaba se assegurando no trabalho realizado pelas instituições religiosas que a defendem, o que compromete sua consolidação curricular. Enfim, em sua construção o Ensino Religioso envolve as dimensões social e cultural, e também instituições específicas: a religião e as igrejas, evangélicas e a católica, com a qual não rompeu.

O Ensino Religioso e a legislação vigente

A pesquisa que baseou esse capítulo ressaltou a importância de se promoverem discussões sobre o Ensino Religioso nos currículos das escolas públicas e de se colocar em discussão a obrigatoriedade da disciplina de Ensino Religioso nos currículos escolares em termos legais, questão que foi discutida tempos atrás, por meio de decretos. Dentre esses decretos, destaca-se o de nº 244/1942, referente ao ensino secundário, elaborado em decorrência de forte intervenção do Pe. Leonel Franca e de Alceu de Amoroso Lima, que

argumentaram sobre a importância da disciplina Ensino Religioso para a formação integral do aluno:

Art. 21. O Ensino Religioso constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos de ensino secundário incluí-lo nos estudos do primeiro e do segundo ciclo. Parágrafo único. Os programas de ensino de religião e o seu regime didático serão fixados pela autoridade eclesiástica. (BRASIL, 1942).

Recentemente, o Decreto nº. 7.107/2010 dispôs sobre um acordo entre o governo brasileiro e a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Esse Decreto definiu, em seu artigo 11, que:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do Ensino Religioso em vista da formação integral da pessoa. §1º. O Ensino Religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010a).

Conforme atesta Cunha (2012; 2013), o acordo Brasil-Vaticano é outra face da anomia jurídica e da folia pedagógica que abarca a disciplina Ensino Religioso. Isso porque foi fruto da ação particular do clero católico, é inconstitucional, contradiz a Constituição, no que tange a laicidade do Estado e à proibição a todas as instâncias do Estado de “estabelecer ou subvencionar cultos religiosos ou manter com eles relações de dependência ou aliança”. Além disso, fere a LDB e também a Lei n. 9475/97, que vedam qualquer forma de proselitismo na oferta do Ensino Religioso escolar. Por essas razões, a Procuradoria-Geral da República apresentou ao Supremo Tribunal Federal uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) para esse acordo e ainda para a LDB, sob a justificativa de que não podem contrariar a Carta Magna. A ADI objetivou, portanto, “vedar o Ensino Religioso nas escolas públicas em caráter confessional ou interconfessional, bem como proibir o ingresso no quadro do magistério público de professores representantes de confissões religiosas” (CUNHA, 2013, p. 934). A ADI segue em julgamento, mas, conforme Cunha (2013, p. 935), tenha ou não sucesso, ela mostra, a partir da mobilização social, “[...] que a demanda de laicidade se espalha da sociedade para o Estado”, e

reforça os questionamentos e os problemas que envolvem a oferta do Ensino Religioso no Brasil.

Ainda em 2010, a Resolução nº. 7, de 14 de dezembro, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos e, para a composição do currículo, assegurou a presença do Ensino Religioso como componente da base nacional comum:

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso (BRASIL, 2010b). Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso (BRASIL, 2010).

Segundo essa Resolução, o Ensino Religioso deve ser ministrado de acordo com o artigo 33 da Lei n. 9.394/96, desconhecendo, assim, a Lei n. 9.475/97, que deu nova redação a esse artigo. A despeito dessa omissão e de não apresentar maiores direcionamentos acerca da forma como a disciplina Ensino Religioso deve ser tratada, essa Resolução é importante na medida em que reconhece o Ensino Religioso junto às outras disciplinas e legaliza sua presença no currículo, assegurando sua permanência e, por conseguinte, garantindo uma tradição curricular.

Enfim, a permanência do Ensino Religioso no currículo, conforme asseguram a Constituição Federal/1988 e a LDB/96 (Lei n. 9.475/97), trouxe mais uma vez à cena a construção social dessa disciplina, os atores sociais e políticos, e as negociações e estratégias que a envolvem, com vistas a sua consolidação educacional. No curso do trabalho empreendido para a consolidação do Ensino Religioso, destacam-se as mudanças no cenário religioso e social: afrouxamento dos laços institucionais; crescente pluralidade religiosa; criação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso; promoção de cursos de capacitação; e criação de cursos de pós-graduação em Ensino Religioso. Esses fatores produziram mudanças de um paradigma confessional para um

paradigma interconfessional/fenomenológico, e aproximaram essa disciplina do campo educacional. Todo esse esforço corrobora a tese de Chervel (1990), de que a estabilidade de uma disciplina no currículo envolve trabalho cuidadoso e contínuo de negociação, de ajustes e articulações.

Conclusões

Por meio das análises realizadas a partir da documentação legal a respeito dessa temática, conclui-se que a disciplina Ensino Religioso tem um caráter peculiar, pois trata de assuntos relacionados à fé. Assim, em um país como o Brasil, tão pluralista no que se refere à cultura religiosa, é preciso ter o máximo de cuidado ao tratar de religiosidade. Ao analisar a disciplina de Ensino Religioso, não se pode esquecer que o professor que a leciona é um ser humano que tem suas aspirações, valores e crenças. Partindo desse pressuposto, os professores que lecionam a disciplina não anulam suas crenças e convicções religiosas, mesmo porque o Estado é laico e não confessional, de acordo com a Constituição de 1988.

Outro resultado encontrado na pesquisa aqui relatada, decorrente da análise dos documentos oficiais, foi que a permanência do Ensino Religioso no currículo escolar é de particular escolha do aluno, e não da unidade escolar, conforme asseguram a Constituição Federal/1988 e a LDB/96, Lei n. 9.475/97. Entretanto, ainda existem escolas que entendem erroneamente as leis aqui mencionadas e substituem a disciplina Ensino Religioso por outras, sem observar que essa escolha não é da unidade escolar, mas do aluno.

O último resultado encontrado diz respeito aos conteúdos lecionados em sala de aula e a contribuição do Ensino Religioso para a promoção da tolerância religiosa e cultural da sociedade. O PNDH 3 estabelece que esse formato de Ensino Religioso é compatível com o princípio da laicidade do Estado. Esse princípio está disseminado por todo o Plano Nacional de Direitos Humanos 3, mas especialmente quando trata das ações programáticas relativas ao objetivo estratégico VI: respeito às diferentes crenças, liberdade de culto e garantia da laicidade do Estado. No item “d” desse objetivo, consta como ação programática, a cargo do Ministério da Educação e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, “[...] estabelecer o ensino da diversidade e história das religiões, inclusive as derivadas de matriz africana,

na rede pública de ensino, com ênfase no reconhecimento das diferenças culturais, promoção da tolerância e na afirmação da laicidade do Estado”. Este é, portanto, o norte de interpretação do art. 33 da Lei 9.394/96

Os autores Junqueira e Kluck (2008), em seu artigo “Ensino Religioso e a literatura”, afirmam que, nas aulas de Ensino Religioso, para os que creem na literatura religiosa ou texto sagrado, as relações humanas podem se tornar positivamente significativas. Primeiro consigo próprio, já que amplia a compreensão da própria existência, e no coletivo, por ensinar a lidar com as diferenças sociais, proporcionando o acolhimento sem juízo de valor.

Portanto, o Ensino Religioso possibilita o desenvolvimento humano porque, de acordo com a própria Organização Nacional da Saúde, somos seres bio-psico-sociais e espirituais. A formação humana, ao longo do tempo, tem se materializado de modo parcializado, influenciada por intencionalidades que, muitas vezes, lhe são desfavoráveis. Por isso, discutir a relevância do Ensino Religioso nos currículos escolares para promoção da tolerância religiosa e cultural pode contribuir para reverter essa realidade.

O Ensino Religioso sempre foi uma questão a ser debatida, principalmente em decorrência do caráter laico do Estado. O fato é que essa disciplina, embora seja hoje facultativa para o(a) aluno(a), é lei para o sistema educacional e foi incluída nas escolas como projeto especial, conforme dispositivos legais apresentados anteriormente. Tanto na Constituição de 1988 quanto na LDB/96 consta a obrigatoriedade para a unidade de ensino oferecer ao aluno, o que significa que a expressão “facultativo” não é para a escola, mas para os alunos. É importante salientar que, como o Estado é laico, a escola pública também está nessa condição. No entanto, como os alunos podem ser religiosos ou não, é necessário que a escola e os professores que trabalham com essa disciplina respeitem o direito de escolha de cada indivíduo. Nesse sentido, como parte dos currículos escolares, o Ensino Religioso deveria atender a todas as complexidades do ser humano e, segundo Cândido (2008), abordar a “religião” como vida.

Referências

ARAÚJO, M. D. O. **Ensino Religioso como aporte da formação humana: percepção de estudantes do Ensino Fundamental**. 2014. Dissertação [Mestrado]. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: www2.senado.leg.br/. Acesso em 11 jun. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024/61. Brasília: MEC, 1961. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em junho de 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692/71. Brasília: MEC, 1961. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em junho de 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2005. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em junho de 2018.

CUNHA JUNIOR, C. F. da. **O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

CURY, C. R. J. (1993). Ensino religioso e escola pública: o curso histórico de uma polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. **Educação em Revista**, nº 17, jun., p. 20-37.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 3. ed., São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, v. 2, 1990. p. 177-229.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a, p. 15-34. Universidade Estadual de Maringá 7 a 9 de maio de 2012 REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, Lei n. 9.475 (22 julho 1997), in: **Fórum**

FERRAZ, A. C. da C. **Parecer Jurídico realizado por designação do Reitor da USP**, ex. mimeogr, USP, Faculdade de Direito, dez. 1995.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FÓRUM PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso. 2. ed. São Paulo: AM Edições, 1997.

FRANKL, Viktor E. **A presença ignorada de Deus**. 4. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1997.

GRUEN, Wolfgang. **Irradiar a fé cristã na sociedade hoje**. **Horizonte**. Revista do Núcleo de Estudos em Teologia. Belo Horizonte, nº 1, jun 1997.

HOLMES, M. J. T. **Ensino Religioso**: problemas e desafios. 2010. 187 f. Dissertação Mestrado em Ciência das Religiões - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4263/1/arquivototal.pdf> Acesso em: 1 mai. 2019.

JUNQUEIRA, Sergio Azevedo; WAGNER, Raul. **O ensino religioso no Brasil**. 2. ed. rev. e amp. Curitiba: Champagnat, 2011.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MURARO, C. C. **O ensino religioso nas escolas, breves comentários**. Disponível: <https://conteudojuridico.com.br>. Acesso em 14 Ago. 2019.

JUNQUEIRA, S.R. A; KLUCK, C.R. Ensino Religioso e a literatura. **PLURA, Revista de Estudos de Religião**. vol. 9, nº 1, 2018, p. 81-94. Dossiê “Ensino Religioso: Transposição Didática e Estratégias”. Minas Gerais.

SAVIANI, D. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Laura de Mello e. O nome do Brasil. **Revista de História**, v. 145, p. 61-86, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i145p61-86>. Acesso em: 18 ago 2020.

8 DA POROSIDADE CONCEITUAL DO PRINCÍPIO DEMOCRÁTICO

Paul Anderson de Lima
 Elisa Maria Andrade Brisola
 André Luiz da Silva
 Angela Michele Suave
 Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Introdução

Não é exagero afirmar que a ideia de democracia é aberta e que irradia diversas concepções, conforme o lugar e o tempo de sua invocação, para aplicá-la ou reivindicá-la. A ideia de democracia não é única, estática e pronta, mas, porosa, mutante e perfectível, em contínua construção. Este capítulo, fração da dissertação de mestrado intitulada “O processo de escolha de candidatos majoritários em partidos políticos de um município do Vale do Paraíba: tendências e percepções”, traz revisão narrativa de literatura acerca do conceito de democracia, num trabalho de síntese qualitativa, onde se divisa que o conceito não é hermético e que, no caso brasileiro, a Constituição da República é o seu grande e maior vetor.

Desenvolvimento

A diversidade de concepções políticas pode definir, com acentuada diferença, o desempenho do processo democrático na atualidade, e a discussão estadunidense sobre essas concepções serve como paradigma para a análise democrática no Brasil. De acordo com Habermas (1993), reportando-se estritamente aos trabalhos de Frank Michelman⁶, os diferentes conceitos, republicano e liberal, podem manifestar diferentes formas conceituais de democracia.

Conforme a concepção liberal esse processo se dá na forma de compromissos entre interesses. De acordo com a concepção

⁶ Frank Isaac Michelman, professor emérito da Harvard Law School, com publicações no campo do direito constitucional e autor das obras; *Traces of Self-Government (1986)*, *Constitutional Authorship (1998)* e *Brennan and Democracy (1999)*. Conforme ensina Cristina Foroni Consani, na primeira obra “[...] o autor resgata elementos da teoria republicana e discute as relações entre autodeterminação individual e republicana e discute as relações entre autodeterminação individual e coletiva e suas implicações na teoria constitucional; no segundo, aborda o problema da autoria constitucional em três vertentes teóricas – o positivismo jurídico, o populismo constitucional e o liberalismo constitucional; no terceiro e último, aborda o conflito entre a democracia e o constitucionalismo a partir da relação entre democracia e revisão judicial.” (CONSANI, 2013, p. 79).

republicana, a formação democrática da vontade comum realiza-se na forma de uma autocompreensão ética. Conforme esse modelo a deliberação, no que se refere ao seu conteúdo, pode apoiar-se num consenso de fundo baseado no fato de que os cidadãos partilham de uma mesma cultura. Esse consenso renova-se na rememoração ritual do ato de fundação republicana (HABERMAS, 1993, p. 45-46).

Na concepção republicana, “a democracia é sinônimo de auto-organização política da sociedade”, ao passo que o conceito liberal tem seu eixo norteador na economia de mercado. Na articulação de ambas as concepções (liberal e republicana) inova-se o conceito democrático, através da “teoria do discurso”. Essa teoria tem por esteio a geração informal de opinião, que tem influxo no Estado de Direito, tendo em vista que - “[...] conta com a *intersubjetividade de ordem superior* de processos de entendimento que se realizam na forma institucionalizada das deliberações, nas instituições parlamentares ou na rede de comunicação dos espaços públicos políticos” (HABERMAS, 1993, p. 46-48).

Sem desleixar de tais linhas acerca das concepções democráticas vigentes atreladas ao poder do dinheiro (liberalismo), ao poder administrativo (republicana) e à geração informal e impessoal que expressam influxos na regulação social (teoria do discurso), tem como fato que esses conceitos não são excludentes. Assim, para Bobbio (2017, p. 38), a associação entre o Estado liberal e a democracia vertem complementariedade e dependência,

Disto segue que o Estado liberal é o pressuposto não só histórico, mas jurídico do Estado democrático. Estado liberal e Estado democrático são interdependentes em dois modos: na direção que vai do liberalismo à democracia, no sentido de que são necessárias certas liberdades para o exercício correto do poder democrático, e na direção oposta que vai da democracia ao liberalismo, no sentido de que é necessário o poder democrático para garantir a existência e a persistência das liberdades fundamentais. Em outras palavras: é pouco provável que um Estado não liberal possa assegurar um correto funcionamento da democracia, e de outra parte é pouco provável que um Estado não democrático seja capaz de garantir as liberdades fundamentais. A prova histórica desta interdependência está no fato de que o Estado liberal e Estado democrático, quando caem, caem juntos.

Nesse sentido, para Bobbio (2017) a concepção de Estado liberal diverge do conceito construído por Habermas (1993). Isso porque para o primeiro, os Estados liberais, autônomos e democráticos fundam-se na construção das liberdades, e para o segundo, através das concepções republicanas e liberais, chega-se ao modelo de política deliberativa, com o destaque de que a estrutura administrativa do Estado rege-se conforme as leis de mercado, na convicção política liberal.

Essa dicotomia tem gênese em concepções geográficas distintas. A teoria política italiana utiliza o termo liberalismo para a política e liberismo para à liberdade econômica, conforme adverte Sader (2002, p. 651):

A forma liberal de organização do Estado surgiu em oposição ao Estado absolutista e aos entraves à livre expansão do capital. O liberalismo foi sendo consolidado conforme foram sendo constituídas formas republicanas e parlamentares de organização do poder político e foi sendo estendido o processo de mercantilização capitalista, tendo a revolução francesa e a Declaração dos Direitos do Homem a legitimá-lo. **A solidariedade e mesmo as contradições entre o liberalismo político e o econômico – diferenciados sabiamente pela teoria política italiana com os termos liberalismo para o primeiro e liberismo para o segundo** – produziram muitas ambiguidades, mas não impediram que ambos fossem igualmente vítimas das consequências da crise de 1929.

Entre a filosofia política de Bobbio e a vertente filosófica e sociológica expressa no “Princípio do Discurso” de Habermas⁷, há pontos de complementação para a compreensão do exercício democrático. Para Bobbio (2017, p. 37-38), “[...] é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condições de poder escolher entre uma e outra”. Ocorre que, para a efetividade dessa indispensável verve democrática, cujas escolhas dos eleitos e eleitores expressem sofisticação, a racionalidade comunicativa de Habermas -

⁷ No artigo “Os apontamentos de Frank Michelman sobre o paradoxo da democracia constitucional”, Cristina Foroni Consani, doutora em Filosofia e mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina, define que: “Na concepção habermasiana para o estabelecimento de normas válidas são erigidos dois princípios: *Princípio do Discurso (D)* – de acordo com o qual são válidas as normas de ação com as quais todas as pessoas possivelmente afetadas poderiam aceitar como participantes em discursos racionais; *Princípio de Universalização (U)* – segundo o qual uma norma só é válida quando as consequências presumíveis e os efeitos secundários para os interesses específicos e para as orientações valorativas de *cada um*, decorrentes do cumprimento dessa mesma norma, podem ser aceitos sem coação por *todos* os atingidos em *conjunto*.” (2013, p. 91).

identificada no compartilhamento das experiências comunais, via mediação comunicativa informal - pode dar complementariedade ao processo de adequada escolha dos representantes à luz do que é verdadeiro e relevante para os representados.

Para o pensador peninsular, o que não é desdito por Habermas, a ideia de democracia está indissociável de regras para sua aplicabilidade que dão esteio à seleção de pessoas autorizadas a proclamar com legitimidade as decisões passíveis de acatamento pelos demais componentes do convívio comunal. Com isso em mente é possível afirmar que o ideário democrático convive e harmoniza com os imperativos legais e cogentes. Além disso, pode-se dizer, com segurança, que, ao revés de tensões, as normatividades são imprescindíveis à manutenção das linhas democráticas. Nessa linha de ideias convém citar novamente Bobbio (2017, 35-36):

Afirmo preliminarmente que o único modo de se chegar a um acordo quando se fala de democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos. Todo grupo social está obrigado a tomar decisões que vinculem o conjunto de seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência, tanto interna como externamente. Mas até mesmo as decisões de grupo são tomadas por indivíduos (o grupo como tal não decide). Por isto, para que uma decisão tomada por indivíduos (um, poucos, muitos, todos) possa ser aceita como decisão coletiva é preciso que seja tomada com base em regras (não importa se escritas ou consuetudinárias) que estabeleçam quais são os indivíduos autorizados a tomar as decisões vinculatórias para todos os membros do grupo, e à base de quais procedimentos. No que diz respeito aos sujeitos chamados a tomar (ou a colaborar para a tomada de) decisões coletivas, um regime democrático caracteriza-se por atribuir este poder (que estando autorizado pela lei fundamental torna-se um direito) a um número muito elevado de membros do grupo.

Para Habermas, portanto, as legislações não são desprezadas, mas complementadas “[...] no modo comunicativo da formação da opinião e da vontade discursivas” (SCHÄFER, 2009, p. 86).

Os desdobramentos analíticos acerca da democracia, nem de longe, se limitam ao que foi exposto acima. De acordo com Consani (2013), a democracia

apresenta-se como um “paradoxo” em virtude da “tensão” com o constitucionalismo.⁸ A bem da verdade, nesse aspecto, não há tensionamento entre o constitucionalismo e a democracia, mas, complementariedade. Nesse contexto a celeuma travada entre Jefferson⁹ e Madison¹⁰, exposta por Consani (2013), centra-se numa visão distinta do conceito de liberdade dos Pais Fundadores (*Fouding Fathers of the United States*) e tem direta influência sobre os correlatos conceitos de democracia, república e constitucionalismo.

No caso brasileiro, a expressão máxima da democracia encontra amparo na Constituição da República. A Lei Maior do Brasil tem como característica a forma escrita, de origem promulgada, de extensão analítica, de ideologia eclética e de mutabilidade rígida, cuja titularidade e a legitimidade do poder constituinte pertencem ao povo. Já no artigo 1º da Constituição da República se constata como princípio fundamental que “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito [...]” (Constituição da República de 1988).

Como se divisa, a codificação do princípio democrático no ambiente constitucional brasileiro reforça o ideário republicano e a gênese do poder. Assim, o norte democrático reforça a ideia da concepção estatal porque, diferentemente da concepção clássica que apartava de clara forma o direito natural do direito codificado com simultânea diferenciação entre os princípios - de índole altamente abstrata - e as regras positivadas – estes comandos cogentes e concretos -, numa concepção neopositivista, a norma abrange além do codificado (regras), hodiernamente também os princípios. No caso da Constituição brasileira observa-se que a legislação constitucional estampou em regra o princípio democrático, portanto não deixa margem ao hermeneuta mais

⁸ Para definir tal paradoxo, Cristina Foroni Consani pautou-se no constitucionalismo estadunidense e definiu que o constitucionalismo resume-se no poder estatal limitado pela lei, a fim de zelar pelos direitos fundamentais, ao passo que a democracia apresenta-se, citando Michelman, “o ideal do governo do povo”. O raciocínio de Consani pautou-se nos *Escritos Políticos* de Thomas Jefferson e nos *artigos federalistas* de James Madison. Para o primeiro havia tensão entre constitucionalismo e democracia, cuja adesão deu-se pela democracia e governança popular. Jefferson, segundo Consani (2013, p. 15), “[...] desenvolveu um sistema gradativo de repúblicas, no qual uma nação deve subdividir-se em pequenas comunidades políticas, onde seria possível o envolvimento de todos nos processos de deliberação pública. A representação era admitida apenas em grandes comunidades políticas, pois nelas a participação direta torna-se inviável”.

⁹ Thomas Jefferson (1743-1826), foi o 3º Presidente dos Estados Unidos.

¹⁰ James Madison (1751-1836), foi o 4º Presidente dos Estados Unidos.

clássico de que a norma constitucional de índole democrática regrou (codificou) o princípio dando-lhe um destaque no sistema positivado, explicitando-o.

De tal forma, diferentemente das regras que especificam dada situação e que são caracterizadas ordinariamente pela imposição de condutas omissivas ou proibitivas, os princípios quadram-se a vetores abertos das finalidades cujo essencial significado reclama constante e sofisticada persecução às luzes da interpretação pautada na unidade, na harmonização e no efeito integrador da Constituição¹¹ como referencial maior das diretrizes democráticas. Observe-se que inexistente hierarquização interna na Constituição entre as regras e os princípios, dado que ambos são normas.

Nessa linha de ideias, observam-se na Constituição da República diretrizes que visam dar contornos, por meio de regras e princípios explícitos, ao constante zelo pelo ideal democrático que se vincula historicamente à Declaração dos Direitos do Homem de 1789, quanto a liberdade, igualdade e fraternidade, preceitos que se harmonizam e que se aproximam da contemporânea concepção de direitos fundamentais.¹²

Os três componentes do lema revolucionário francês têm completa afinidade com o ideário dos direitos humanos e, assim, com a construção de um estado democrático, de cuja liberdade verte uma síntese de maior expressão e relevância, “[...] verdadeiro motor da história”, tendo em vista que “[...] a atividade pública, para Tocqueville, para não ser atabalhoada, precisa ser conduzida por uma ideia, melhor dizendo, por aquele ideal de liberdade que é o único capaz de construir a boa democracia”. (SANTOS, 2018, p. 16 - 21). Assim, quanto ao ideário republicano e democrático vislumbra-se que:

De qualquer forma, as longas discussões de Tocqueville com Stuart Mill sobre esse assunto parecem apresentar a grande preocupação que ambos possuíam em relação a uma ideia de “processo irresistível”, em oposição à ação dos homens como transformadora. Isto é, a ideia de que a história e a própria democracia se cumpririam mesmo sem a vontade dos homens não o impedia de mostrar que, talvez, mais importante ainda que

¹¹ A interpretação procura extrair da norma seu real significado, ao passo que na integração inexistente norma amoldável à hipótese.

¹² O lema da Revolução Francesa, “liberdade, igualdade e fraternidade”, foi enaltecido pelo cientista político francês Émile Boutmy, o que deu ensanchas à síntese dos direitos fundamentais como hoje os compreendemos.

o próprio processo igualitário seria a transformação provocada pela ação política dos homens, movidos que fossem por um ideal, o ideal da liberdade. Seria então esse o verdadeiro motor da história. Por isso, para ele, a realização desse ideal só poderia se dar pela prática política adequada e necessária à própria existência dos cidadãos, da nação e do Estado, enquanto livres e soberanos. (SANTOS, 2018, p. 16).

É verdade que, para Bobbio, as palavras chave do conceito revolucionário pareçam fluidas, abertas, e com contornos relativos; contudo, essa aparente ausência de forma e concreção da liberdade e da igualdade não se sustentam pelo significado que se extrai de seu antagonismo na vivência comunal. Dessa maneira, dúvidas não restam de que a liberdade se desenvolve num ambiente diametralmente oposto e à margem da arbitrariedade, da repressão, da perseguição, da injustiça e da submissão imposta pela força despótica.¹³ Tal entendimento aproxima-se da troca discursiva de Habermas.¹⁴ Ressalte-se que

¹³ Norberto Bobbio, em seu livro “Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política”, delinea o seguinte posicionamento, na seguinte fração: “A igualdade como ideal supremo, ou até mesmo último, de uma comunidade ordenada, justa e feliz, e portanto, de um lado, como aspiração perene dos homens conviventes, e, de outro, como tema constantes das teorias e ideologias políticas, está habitualmente acoplada ao ideal da liberdade, considerado, também ele, supremo ou último. Ambos os termos têm um significado emotivo muito forte, mesmo quando usados, como acontece em geral, com um significado descritivo impreciso, como no famoso trinômio *‘Liberté, Egalité, Fraternité’* (no qual, porém, o mais impreciso é o terceiro termo). Já se disse que a popular injunção ‘todos os homens devem ser iguais’ tem um significado puramente sugestivo, tanto que qualquer problema referente à igualdade não pode ser corretamente apresentado se não se responde a três questões: ‘Entre quem? Em relação a quê? Com qual critério?’. Do mesmo modo, a injunção ‘todos os homens devem ser livres’ tem um significado puramente emocional se não se responde à questão: ‘Todos exatamente todos?’, e se não se oferece uma justificativa para as exceções, como as crianças, os loucos, ou mesmo os escravos por natureza, na concepção de Aristóteles. Em segundo lugar, se não se estabelece bem o que se entende por ‘liberdade’, pois uma coisa é a liberdade de querer, à qual se refere a disputa sobre o livre-arbítrio, outra, é a liberdade de agir, na qual está particularmente interessada a filosofia política, que dela distingue diversos sentidos, tais como a liberdade negativa, a liberdade de agir propriamente dita e a liberdade como autonomia ou obediência às leis que cada um prescreve a si mesmo. Além do mais, somente a resposta a todas estas questões permite que se compreenda por que existem situações em que a liberdade (mas qual liberdade?) e a igualdade (mas qual igualdade?) são compatíveis e complementares na projeção da boa sociedade, e de outras situações em que são incompatíveis e se excluem reciprocamente, e outras ainda em que é possível e recomendável uma equilibrada combinação de uma com a outra” (BOBBIO, 1995, p. 127-128).

¹⁴ Para o filósofo e sociólogo alemão; “O direito não é um sistema narcisisticamente fechado sobre si próprio, mas é alimentado pela ética democrática de cidadãos emancipados e por uma cultura política liberal que lhe é afim. Isso torna-se claro quanto tentamos explicar o fato paradoxal de que o direito legítimo pode provir da mera legalidade. O procedimento democrático de elaboração legal apoia-se no uso por cidadãos de seus direitos comunicativos e participativos *também* com vistas ao bem comum – uma atitude que pode ser reclamada politicamente, mas não pode ser compelida legalmente. Como todos os direitos individuais, a forma dos direitos políticos, também é de tal ordem é que eles meramente propiciam esferas de livre escolha e apenas fazem do comportamento legal um dever. A despeito dessa estrutura, contudo, eles somente podem dar acesso às fontes de legitimação na forma discursiva da opinião e da vontade quando os cidadãos não usam suas liberdades comunicativas exclusivamente como liberdades individuais na busca de interesses pessoais, mas, ao invés, as usam como liberdades comunicativas para a propósito de um ‘uso público da razão’ [...]” (HABERMAS, 1995, p. 53).

não se desconsidera o enfoque que a visão bobbiana dá à liberdade, no que diz respeito ao aspecto econômico, e o fato de que tal “liberdade”, em contraponto, pode forjar, em pontos comunais específicos, opressão e desigualdade.

Impende consignar que a construção democrática é complexa e histórica, portanto merecem sérias e profundas reflexões os movimentos hodiernos que maltratam e desestimulam o exercício e o apreço à democracia. Os institutos democráticos, com incipiente amadurecimento no Brasil, têm hoje, como curadores, leis draconianas, populistas e paladinos midiáticos. Isso, ao revés do estímulo ao aperfeiçoamento democrático, engendra - ao que tudo indica - desapeço à democracia e ao seu processo formal, tendo em vista que as pessoas ao serem diuturnamente provocadas ao descrédito generalizado com as personagens políticas inclinam-se, erroneamente, à pouca estima democrática. Nessa esteira, Wanderley Guilherme dos Santos (2003, p. 35-36), afirma:

Ainda mais pernicioso do que ocasionar desastres individuais é o mau serviço que se presta não somente ao regime democrático, mas à verdade dos fatos, quando se generaliza, levemente, a toda classe política deficiências que são personalizadas. O fenômeno ultrapassa o paroquialismo do continente, provocando em todo mundo reações contra o aviltamento de essencial serviço público em sociedades de massas. Meios de comunicação são instituições plurifuncionais e estão, como outras instituições semelhantes, submetidas a tensões entre diferentes aspectos do serviço que prestam, obrigando os profissionais do setor a decisões que produzirão, em qualquer caso, graves consequências. Entre estas, encontra-se, indubitavelmente, a relativa queda no prestígio dos mecanismos e entidades próprios da democracia – eleições e partidos políticos –, o alheamento em relação a problemas de natureza coletiva, voltando-se cada vez mais as pessoas a um ensimesmamento e uma obsessão por seus assuntos privados, em tal extensão que a literatura europeia e norte-americana manifesta profunda preocupação com que denomina erosão o capital social das sociedades (seu potencial de sociabilidade, conectividade e altruísmo), que, ao lado de outras características, tem produzido o que alguns analistas vêm considerando o grande, e maléfico, paradoxo dos partidos sem partidários.

Há também, neste sentido, com base nos estudos políticos e análises sociológicas a percepção de condutas omissivas, comissivas e apolíticas no ambiente comunal, inclusive com a percepção de desinteresse e desprestígio

à causa democrática, em virtude da apatia e da ausência de representatividade por parte das pessoas em suas impressões. Assim:

O estudo do estrato apolítico se reveste da maior importância teórica para compreensão de fatos como a ausência de lideranças, abstenções eleitorais maciças, extremismos, demagogia e aventureirismo político, fenômenos que constituem a patologia dos regimes democráticos (MOREIRA, 1987, p. 106).

Diante desse quadro, o processo de assimilação, aperfeiçoamento e afeiçoamento pelo sistema democrático é deveras complexo e de permanente construção e zelo. A obra de José Ortega Y Gasset “Rebelião das Massas”, publicada em 1930, denota a intrínseca complexidade de um pensador de linha liberal que, embora defenda o sufrágio universal, desconfia acentuadamente das “massas”, devido a sua ausência de condições intelectuais e da consequente falta de capacidade de efetivação do ideal de liberdade pela atuação direta de tal grupo¹⁵. A distância do tempo e a análise dos fatos históricos talvez tragam a compreensão de que a “a massa” deve prestigiar e cuidar permanentemente do sistema democrático, exercendo constante vigília contra as políticas de massa dos demagogos, déspotas e daqueles que se autodenominam paladinos da moralidade pública.

De outra banda, isso não desnatura a robusta construção de que os direitos políticos integram também os direitos fundamentais, tanto que, topograficamente, na ambiência constitucional, eles aparecem no título II da Lei

¹⁵ A enigmática visão orteguiana pode ser percebida neste excerto da obra “Rebelião das Massas”: “Numa boa ordenação das coisas públicas, a massa é a parte que não atua por si mesma. Essa é a sua missão. Veio ao mundo para ser dirigida, influenciada, representada, organizada – até para deixar de ser massa, ou pelo menos aspirar a isso. Mas não veio ao mundo para fazer tudo isso por si. Precisa submeter sua vida à instância superior, constituída pelas minorias excelentes. Discutam o quanto quiserem sobre quem são os homens excelentes; mas que sem eles – sejam uns ou sejam outros – a humanidade não existiria no que tem de mais essencial, é coisa de que não se pode duvidar, mesmo que a Europa passe um século inteiro metendo a cabeça debaixo da asa, como os avestruzes, para tentar não ver uma evidência tão radiante. Porque não se trata de uma opinião fundada em fatos mais ou menos frequentes e prováveis, mas em uma lei da “física” social, muito mais constante que as leis da física de Newton. No dia em que uma autêntica filosofia voltar a imperar na Europa – a única coisa que pode salvá-la – voltaremos a entender que o homem é, deseje ou não, um ser constitutivamente forçado a buscar uma instância superior. Se conseguir encontrá-la por si mesmo, é um homem excelente; se não, é um homem-massa e precisa recebê-la do primeiro. A massa pretender atuar por si mesma é, portanto, rebelar-se contra seu próprio destino, e como é isso que ela está fazendo agora, falo eu da rebelião das massas. Porque, no fim das contas, a única coisa que pode ser chamada, substancial e verdadeiramente, de rebelião é cada um não aceitar seu próprio destino, rebelar-se contra si mesmo” (GASSET, 2016, p. 193-194).

Maior que trata “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”. Assim, intrinsecamente, vertem com prestígio na Lei Maior a democracia e a liberdade que lhe dá suporte existencial. Como princípio fundamental, o pluralismo político vincula-se umbilicalmente com o raciocínio de que: “[...] Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos da Constituição” (Parágrafo único, do artigo 1º, da Constituição da República). O Estado democrático de Direito, tem alicerce no pluralismo político que contém a ideia de liberdade e, mais além, o poder de um povo livre é exercido por meio de representantes eleitos e/ou diretamente.

São direitos políticos e fundamentais à democracia o direito de sufrágio, de alistabilidade (que compreende o direito de votar em eleições proporcionais e majoritárias, plebiscitos e referendos, que verte a capacidade eleitoral ativa), a elegibilidade (que pressupõe a capacidade eleitoral passiva), a ação popular, a iniciativa de lei e, por fim, a organização de agremiações políticas.

O exercício direto do poder pelo povo se dá “[...] nos termos da lei, mediante: I – plebiscito; referendo; iniciativa popular” (Incisos I, II e III, do artigo 14 da Constituição da República). Tal construção constitucional aproxima-se de Jefferson e não refuta completamente o antagonismo conceitual de Madison:

Jefferson compreendia a constituição não simplesmente como uma restrição ao governo do povo ou da maioria, mas como instrumento e condição da liberdade de ação popular. Também no contexto político da sociedade norte-americana pós-revolução, Madison, de forma contrária a Jefferson, entende que um governo estável é a própria condição de liberdade para os cidadãos americanos, pois a constante subordinação de questões constitucionais à vontade do povo traria ‘o perigo de perturbar a tranquilidade pública pelo estímulo excessivo das paixões públicas’. Ele preocupou-se com a defesa da institucionalização de controles e equilíbrios entre os poderes e também com meios de colocar freios à supremacia legislativa dos Estados. Madison, ao analisar a proposta de Jefferson, concorda que o povo é a única fonte legítima de poder e que dele deve provir a constituição. Considera legítimo e compatível com o projeto republicano recorrer à vontade popular sempre que houver necessidade de modificar os poderes do governo ou quando, eventualmente, um deles usurpar o poder do outro. Apresenta, contudo, algumas objeções contra o apelo frequente ao povo (CONSANI, 2013, p. 76-77).

O sufrágio, “direito público subjetivo de natureza política”, expressa o poder que tem “[...] o cidadão de eleger, ser eleito e de participar da organização e da atividade do poder estatal” (MORAES, 2015, p. 243). Vincula-se ao direito político de uma forma indissociável. O Brasil colonial já contava com experiências democráticas nas primeiras vilas, cujas diretrizes legais tinham sua expressão nas Ordenações do Reino e os requisitos de seleção recaíam entre os pares com os qualificativos de “homens bons”, ou seja, “[...] ter mais de 25 anos, ser católico, casado ou emancipado, ter cabedal (ser proprietário de terra) e não possuir ‘impureza de sangue’” (NICOLAU, 2012, p. 13).

No período imperial, em 1822 o Brasil já contava com sua primeira regra eleitoral, lavrada pelo patriarca da independência José Bonifácio de Andrade e Silva que expediu a Decisão nº 57 do Reino. Assim, tem-se um longo período de tradição própria atinente a regramentos das eleições¹⁶. Obviamente, sem anacronismos, desse período, até agora, ao longo de 199 anos de regras eleitorais próprias, muitas conquistas e retrocessos foram percebidos. No entanto, a legislação eleitoral e o direito ao exercício do sufrágio em momento algum sofreram solução de continuidade nesse largo espaço temporal de quase dois séculos. A história revela que, durante o período imperial, as mulheres e os escravos não exerciam o sufrágio, porém “[...] para os padrões da época, a legislação brasileira era muito liberal [...] de acordo com o senso de 1872, 13%

¹⁶ Conforme Manoel Rodrigues Ferreira e Caio Prado Júnior, segundo o Ministro Dias Toffoli, no artigo: “Os caminhos da cidadania e do voto no Brasil, um panorama histórico”, na Revista do Advogado nº 138, São Paulo: p. 8 - 9, “Em 1821, foram realizadas as primeiras eleições gerais, regidas pelo Decreto de 7 de março de 1821, que adotava o método estabelecido na Constituição Espanhola de Cadiz (1812), inspirada na Constituição Revolucionária Francesa (1791). Tratava-se da eleição dos representantes do povo brasileiro nas Cortes de Lisboa e ‘o povo votava em massa, inclusive os analfabetos, não havendo qualquer restrição ao voto’” (FERREIRA, 2001, p. 101). Em 19 de junho de 1822, José Bonifácio de Andrada e Silva expede a Decisão nº 57 do Reino – considerada a primeira lei eleitoral brasileira –, estabelecendo as instruções das eleições indiretas em dois graus para a Assembleia Geral Constituinte de 1823. Na eleição de primeiro grau, para votar, era necessário ser casado ou ter a idade mínima de 20 anos, excluídos assalariados (exceto os guarda-livros e primeiros caixeiros de casas de comércio, os criados da Casa Real que não fossem de galão branco, e os administradores de fazendas rurais e fábricas) e os mendigos. Já para ser eleitor de segundo grau (aqueles que escolhiam os parlamentares), exigia-se idade mínima de 25 anos e ‘ser homem probo e honrado, de bom entendimento, sem nenhuma sobra de suspeita e inimizado à Causa do Brasil, e de decente subsistência por emprego, ou indústria, ou bens’ (Capítulo II, Item 6, Decisão nº 57 do Reino). O voto passava a se assentar sobre bases econômicas, sendo privilégio daqueles mais abastados, como os proprietários de terras ou os altos assalariados. Ressalte-se que, nas eleições para os cargos da administração municipal, ‘votavam apenas os **homens bons**, a nobreza, como se chamavam os proprietários’ (PRADO JÚNIOR, 1999, p. 30).”

da população total, excluídos os escravos, votavam” (CARVALHO, 2001, p. 29 – 31).

Durante o império, as disputas eleitorais centravam-se no domínio local – o que até hoje se constata em muitas cidades e estados – e o voto era “[...] um ato de obediência forçada ou de lealdade ou gratidão” (TOFFOLI, 2018, p. 10). Figuras e situações – ainda infelizmente existentes - compunham o desditoso cenário eleitoral, tais como: capangas, votos em nome de defuntos e atas viciadas.

Hodiernamente, as normas expressam “[...] um desdobramento do princípio democrático inscrito no art. 1º, parágrafo único, que afirma todo o poder emanar do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente.” (BARACHO, 1995, p. 3). Nessa toada, a soberania popular é exercida por regras, tal como estampa o artigo 14 da Constituição da República, que externam que a vontade popular se concretiza nos: “[...] direitos públicos subjetivos que investem o indivíduo no *status activae civitatis*, permitindo-lhe o exercício concreto da liberdade de participação nos negócios políticos do Estado, de maneira a conferir os atributos da cidadania.” (MORAES, 2015, p. 241).

A extrema importância da eletividade como forma do exercício livre da soberania popular foi percebida por Victor Nunes Leal¹⁷, em sua pesquisa sobre a vida política brasileira. O eixo de seus estudos foi o município, e ele asseverou que tal ente federativo: “[...] não se resume à administração local. Nem é este o seu aspecto mais importante. O município é, no Brasil, a peça básica das campanhas eleitorais.” (LEAL, 2012, p. 137). As ideias originais concebidas por Victor Nunes Leal para sua tese universitária para o provimento da cadeira de política da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil em 1948¹⁸, continuam afinadas com os dias atuais.

¹⁷(1914-1985). Foi Advogado e Ministro do Supremo Tribunal Federal, aposentado compulsoriamente do cargo em 16 de janeiro de 1969, no exercício da vice-presidência da Corte, com os Ministros Hermes Lima e Evandro Lins e Silva, por força do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, editado pela ditadura militar. Solidarizaram-se aos aposentados pela opressão, com renúncia aos cargos, os Ministros; Gonçalves de Oliveira, então presidente do STF, e o decano Lafayette de Andrade.

¹⁸ O título original do trabalho *O município e o regime representativo no Brasil – Contribuição ao estudo do coronelismo*. No ano de 1949 recebeu o novo título *Coronelismo, enxada e voto, o município e o regime*

Como, pois, considerar puramente administrativos os prefeitos, que tanta influência exercem sobre a massa de gente que fornece o maior contingente de votos nas eleições? Pretender, em face dessa realidade, aniquilar o princípio da eletividade do prefeito por motivo do caráter técnico-administrativo do cargo, ou por considerá-lo de pouca relevância para a autonomia local, é fornecer, ainda que de boa-fé, as mais eficientes armas ao partidarismo das situações dominantes nos Estados. [...]. Mesmo considerando o cargo sob o aspecto só administrativo, o papel do prefeito na administração municipal é de tal forma preponderante que não se poderia contestar sua excepcional importância para a autonomia local. Este foi um dos grandes argumentos de Pedro Lessa, em suas famosas polêmicas no Supremo Tribunal Federal sobre o assunto. [...] A nomeação de prefeitos, usada em grau variável nos diversos Estados no regime de 1891 e como regra absoluta nos períodos de ditadura, tem representado, pois, um elemento decisivo no amesquinamento dos municípios. (LEAL, 2012, p. 138-139).

Deduz-se, dessas lições, que, além da importância da eletividade municipal, a democracia vincula-se aos direitos fundamentais e encontra apoio na liberdade, que confere cidadania ao povo que expressa seu poder nos direitos políticos. Como visto alhures, as concepções acerca do conceito democrático encontram cores variadas no liberalismo, no republicanismo e nas definições próprias que cada sociólogo, antropólogo ou filósofo dá à compreensão democrática. Entrementes, certo é que, à luz do teor constitucional, numa visão pós-positivista que compreende que as normas são compostas por regras e princípios, de translúcida forma o povo detém o poder e o exercita com concretude, por meio dos mecanismos constitucionais fundamentais, dentre eles, os direitos políticos.

A utilização de critérios outros que não tenham fortes liames com o fundamental direito ao sufrágio, mesmo que o substituto critério deite seu argumento na boa-fé (LEAL, 2012), descontra amparo no Estado Democrático de Direito, por violar o direito fundamental, cuja gênese histórica alberga primacialmente a liberdade. Convém lembrar, nessa linha de ideias, que os direitos políticos, por serem fundamentais, vertem a titularidade do poder

representativo no Brasil, em edição comercial. A obra alcançou sucesso editorial tão somente no ano de 1975, e foi publicado na língua inglesa em 1977 pela Cambridge University Press.

popular. Maltratar tais linhas de princípios, mesmo com retidão de intenções, desnatura o poder e a liberdade do verdadeiro titular e contamina todo o sistema.

A apurada percepção de Leal (2012), em relação à vulnerabilidade da eletividade em nível municipal, repercute em outros componentes federativos, porquanto, num sistema, manobras incidentes sobre um elemento acabam - bem ou mal, mal ou bem - por atingir outros elementos integrantes do mesmo sistema. Em síntese apertada, vulnerar qualquer dos direitos políticos reconhecidos (direito de sufrágio, alistabilidade, elegibilidade, organização e participação em agremiações políticas, possibilidade de aforamento de ação popular e de iniciativa popular de lei), certamente repercutirá no sistema, em direito correlato da mesma espécie. Também, na ambiência do sistema federativo (município, Estado e União), desaplicar os direitos fundamentais, qualquer que seja a justificativa, repercutirá, sobremaneira, de desditosa maneira, sobre autônomo ente que integra o sistema.

Por óbvio, a operacionalização dessa construção é refletida nas ciências políticas, jurídicas e sociais e a aparente harmonia da representação é questionada (como deve ser). Nesse sentido, Arato (2002, p. 87-88) reconhece a relevância do constitucionalismo como garantia da soberania do povo:

Talvez a razão mais importante para que o hiato das democracias modernas entre representantes e representados não constitua uma nova forma de autocracia seja o fato de que o próprio governo tenha se tornado uma relação mais fraca e mais limitada do que na maioria dos regimes previamente existentes (Sartori). O cidadão moderno reposiciona o governante potencial das repúblicas passadas não apenas por ser a fonte de sua legitimidade, mas também por ser portador dos mesmos direitos. Quando garantidos, esses direitos dão poder ao cidadão e limitam os governantes, mas apenas se são realmente respeitados, geralmente mediante procedimentos jurídicos. Assim, o constitucionalismo junto com seus instrumentos mais importantes, a constituição escrita, formulada como regras legalmente aplicáveis, emendas e revisão constitucional, ajudam a legitimar a democracia representativa ao reservar certos poderes aos cidadãos e ao garantir que as regras do jogo não estejam à disposição dos representantes eleitos.

Entretanto, Arato (2002) também acena que o constitucionalismo não é apto a solução de todas as celeumas, tais como comportamentos injustos, ilegítimos e inconstitucionais. Além disso, em sua concepção, a revisão judicial dos comportamentos eivados não tem apuro democrático, porque está submetida à função do poder não eleita popularmente, diferentemente do legislativo, que encontra liame com o aspecto democrático.

Com relação à assertiva de que “[...] uma legislatura eleita tem mais possibilidades democráticas do que juízes não eleitos (especialmente se tiverem cargos vitalícios).” (ARATO, 2002, p. 88), Consani (2013, p. 85) refuta com cientificismo tal linha de pensamento:

Michelman, primeiramente, acredita que a teoria de Ackerman revigorou o conceito de cidadania e conferiu legitimidade à lei constitucional ao mostrar que o povo não é somente uma abstração. O povo então participa da elaboração da lei nos momentos de política constitucional e, durante os períodos de normalidade, a revisão realizada pelos tribunais previne que sejam realizados abusos em nome do povo na elaboração da política normal. A intervenção judicial concede ao povo a oportunidade para moldar sua autoridade democrática concordando, ou não, com os representantes eleitos que falam em seu nome. [...] O Judiciário passa a ser compreendido como representante do autogoverno ausente do povo e não como representante da vontade popular soberana.

A ideia democrática - perfectível que é - sempre reclamará ajustes, adaptações, revisitações e constantes vigilâncias, a fim de que o eixo de poder popular não sofra desapareços e ataques, mas contínuos aperfeiçoamentos. Conforme explica Bobbio (2017, p. 23): “[...] a democracia não goza no mundo de ótima saúde, como de resto jamais gozou no passado, mas não está à beira do túmulo.”, por se tratar de sistema em constante aperfeiçoamento. O filósofo italiano parte de uma concepção de sociedade democrática ideal sem mediadores. Para o mestre peninsular a associação de indivíduos “soberanos”, sem a divisão em grandes composições e diversificados e numerosos grupos forjaria uma democracia ideal. Em tal esteira, escreve Bobbio (*Idem*, p. 43):

O modelo ideal da sociedade democrática era o de uma sociedade centrípeta. A realidade que temos diante dos olhos é

a de uma sociedade centrífuga, que não tem apenas um centro de poder (a vontade geral de Rousseau) mas muitos, merecendo por isto o nome, sobre o qual concordam os estudiosos da política, de sociedade policêntrica ou poliárquica (ou ainda, com uma expressão mais forte mas não de tudo incorreta, policrática). O modelo do Estado democrático fundado na soberania popular, idealizado à imagem e semelhança da soberania do príncipe, era o modelo de uma sociedade monística. A sociedade real, subjacente aos governos democráticos, é pluralista.

Ora, se é assim, há aparente incompatibilidade, neste ponto, com as diretrizes da Constituição da República, em seu artigo 14. Ao menos no caso brasileiro, a soberania e a titularidade do poder pertencem ao povo – e não aos indivíduos soberanos. Mais além, o pluralismo político encontra abrigo no teor da Lei Maior, também como princípio fundamental, conforme inciso V, do artigo 1º, da Constituição da República.

O étimo do vocábulo democracia está na combinação das palavras gregas *demo* (que se traduz em geral como povo e/ou cidadão) e *Kratia* (que significa poder e/ou governar), ou seja, democracia dá a compreensão de poder do povo. Na *Ágora* (praça pública dos atenienses), por volta de 510 a.C. surge a democracia em sua forma direta. Por meio de reuniões, as manifestações assembleares eram expressas nos interesses da pólis. Esse conceito original perdura na genética constantemente transformada da democracia e consubstancia, hodiernamente, o teor constitucional.

Nota-se que o ideário da liberdade preconizado por Tocqueville tinha por propósito tocar a cada um para a concretização de nação sem amarras, daí que o artigo 14 da Constituição da República e os demais correlatos direitos fundamentais perseguem essa gênese de valores.

Sem dúvida, para Tocqueville o ideal, como importância e constância, vinha em primeiro lugar e, por isso mesmo, deveria ser a meta final. Uma vez que o processo igualitário, a democracia, é a categoria definidora e providencial da realidade do desenvolvimento da história das nações, a única e verdadeira luta que é preciso ser vivida e que diz respeito a toda humanidade é aquela que os homens realizam para ser e se manter livres. Essa liberdade, embora pudesse aparecer como genérica e vaga, era fundamentalmente a liberdade política, porque é esta que permite aos homens manter sua liberdade. Isto é, poderem ser livres para se manifestar social e

politicamente, livres para se realizar como cidadãos de uma nação também livre e independente. No cerne da questão pode-se encontrar o problema clássico de Rousseau. Não à Vontade Geral obrigando os homens a ser livres, (sic) mas em Tocqueville o apelo é feito a cada um e a todos para que exerçam uma ação política organizada, adequada a cada realidade, de tal forma que o agir na esfera pública seja o ato mais importante de cada cidadão (SANTOS, 2018, p. 4).

Nesse sentido, verifica-se que o fato de os direitos políticos amoldarem-se naqueles conceituados de primeira geração, vinculados à liberdade dos indivíduos, por si só não quer dizer que a forma de expressão do poder se dá de maneira individual, sem o senso de agregação comunal. As liberdades abstratas e a valorização do Homem se dão na garantia do exercício dos direitos de cada componente e na junção coletiva de tais atributos e poderes vislumbra-se, pelos canais dispostos, a soberania popular.

A Constituição da República do Brasil de 1988 elevou, inclusive, a convergente teoria pluralista a ideal democrático e a princípio fundamental da República já no inciso V, do artigo 1º, na forma de pluralismo político. Com relação aos partidos políticos, também o pluripartidarismo, dentre outros fundamentos, fora resguardado nas linhas do *caput* do artigo 17 da Lei Maior, na qual a teoria pluralista, institucionalmente, encontra abrigo e afinidade na diversidade de agremiações políticas, com suas múltiplas matizes.

O conjunto de regras do sistema democrático, diferentemente de outros sistemas, tem sua normatividade edificada à luz da maturidade adquirida “[...] ao longo dos séculos de provas e contraprovas” (BOBBIO, 2017, p. 105). Tais delineamentos permeiam o atual molde constitucional no Brasil, com suas próprias experiências e constatações históricas. O conceito democrático encontra-se em constante evolução e aperfeiçoamento, como expressão de um sistema perfectível.

Por essa razão, para o constante aperfeiçoamento do sistema democrático, com suas diversas variáveis, inclusive a representação, devem existir, sempre, meios analíticos de aprimoramento, para adequada manifestação da soberania. Como exemplo, os partidos políticos que se vinculam diretamente à representação, tendo em vista o seu escopo, de elo entre os candidatos e o povo, é:

[...] apenas um: o de levar à direção do Estado os legítimos intérpretes da sociedade. [...] A tônica obviamente está no adjetivo legítimo; servir à legitimidade e a finalidade dos partidos políticos. Dentro desta filosofia geral, ou desta teleologia dos partidos, costumam infiltrar-se certas atividades estranhas à formação da vontade política do eleitor. Uma dessas variáveis, das mais nocivas, é exatamente o abuso do poder econômico. (FRANCA, 1990, p. 60-61).

Superada hoje a ideia de que a representação, por si só, exclui a índole democrática da titularidade popular do poder, conseqüentemente, está ultrapassada a incorreta ideia de que a liberdade e a igualdade iluminista sofreram desapeços pela admissibilidade do instituto em tela. Isso, nem de longe, quer dizer que a representação não mereça atenção para seu permanente aperfeiçoamento, tampouco constantes imunizações aos ataques que diuturnamente recebe. O desleixo a sua incolumidade, daí sim, malfere-se a ambiência democrática de direta maneira. Conforme argumenta Franca (1990), confirma-se, pela experiência, que um dos mais perniciosos ataques à soberania popular está no abuso do poder econômico. Não é o único, porém é aquele que mais efeitos deletérios traz à integridade da representatividade, até porque pode, por derivação, engendrar influxos em outros setores, inclusive midiáticos.¹⁹

Tal reflexão de Bobbio teve por fundamento os poderes econômico e midiático de Silvio Berlusconi²⁰, que ingressou na política em 1993, com a

¹⁹ A conclusão deste parágrafo tem por esteio relevante construção de Norberto Bobbio em sua obra *Contra os novos despotismos*: Escritos sobre o berlusconismo, em que se divisa a apurada constatação bobbeana que anteviu o êxito eleitoral de Silvio Berlusconi, nas eleições de 27 de março de 1994, na Itália, com o prognóstico fundamentado de que: “Berlusconi sabe usar muito bem sua imagem, como homem que entende ou que teve ótimos conselheiros. Há alguns dias, um amigo me fez uma observação muito precisa. Em suas aparições, o senhor da Fininvest apresenta-se cada vez mais (digo ‘cada vez mais’ porque ele também está apreendendo a profissão) como um perfeito personagem dos comerciais televisivos que agradam ao público. Sorri, ou melhor, mostra um grande sorriso que reflete uma mente sem dúvidas, um pensamento não ofuscado por nuvens, de pessoa que sabe o que quer e está satisfeita consigo mesma. Vê-se que o produto que anuncia lhe agrada e agrada a quem está próximo e o rodeia festivamente, como para lhe arrancar o segredo dessa felicidade. Frequentemente me pergunto qual público pode ficar encantado de tal forma pela maioria das mensagens televisivas que exaltam a qualidade de uma mercadoria. Geralmente eu as acho horríveis. Tenho certeza de que nunca compraria um biscoito ou um creme de barbear cuja aquisição quisessem me impor através de cenas um pouco estúpidas de felicidade ilusória. Mas sei também que, se essas ceninhas são representadas e se gastam somas fabulosas para transmiti-las, existem muitos meus iguais – mas eu deveria dizer meus desiguais – que as apreciam e se dirigem à primeira loja para comprar a mercadoria recomendada. Temo, como veem, ser um péssimo juiz do que acontecerá em 27 de março, mas frequentemente me pergunto se o berlusconismo não é uma espécie de autobiografia da nação, da Itália de hoje” (BOBBIO, 2008, p. 19-20).

²⁰ Silvio Berlusconi possui um império midiático na Itália, além de negócios na construção civil e de futebol. Segundo a revista “Forbes” sua fortuna em 2011 estava avaliada em aproximadamente R\$ 10,85 bilhões. No ano de 2011, apesar de várias crises e escândalos sexuais, Berlusconi se tornou o primeiro-ministro que

constituição de sua própria agremiação política centro-direitista, a *Forza Italia*²¹, cujo sucesso eleitoral ocorreu em 1994, com sua vitória para primeiro-ministro da Itália.

De tal forma, a correlação é indissociável para a compreensão do Estado Democrático de Direito, no qual a liberdade e a titularidade do poder irmanam-se como siameses e a dissociação de qualquer desses elementos desnatura a democracia, independentemente da concepção que se aplique.

Os poderes econômicos e midiáticos podem vulnerar tais preceitos históricos construídos, com acertos e desacertos, ao longo dos séculos, como se vislumbra no desditoso exemplo italiano, mas que encontram influxos, aqui e ali, inclusive na experiência tupiniquim.

Conclusão

Conclui-se que, no Brasil atual, a construção da ideia democrática, assenta-se no perfil estampado na Constituição, cuja classificação, dentre outros elementos, também contempla os signos de promulgada, escrita, formal, rígida, social, heterodoxa, dirigente, analítica e plástica, e que, numa visão sistemática, verte como princípio fundamental que “A República Federativa do Brasil [...] constitui-se em Estado Democrático de Direito” (artigo 1º, da Constituição da República). No título seguinte, que trata dos direitos e garantias fundamentais, no artigo 14, conjugado com o artigo 17 - ambos com seus incisos e parágrafos -, tem-se que, para o hígido exercício da soberania popular, há delineamentos claros acerca das siglas políticas, donde a relevância e prestígio normativo que as agremiações políticas têm para a democracia, ante a previsão topograficamente expressa como direito e garantia fundamental no âmbito constitucional. O desleixo e a ausência de porosidade com essa linha de princípios e, por derivação, com a Constituição da República, engendrarão desordem na ambiência do sistema democrático, o que não é salutar aos

ficou mais tempo no poder na Itália, pós - II Guerra Mundial. Após 17 anos no poder da Itália, renunciou ao seu terceiro mandato desprestigiado. Sítio eletrônico acessado: g1.globo.com/mundo/noticia,08/11/2011, consulta realizada em 14/01/2019.

²¹ Partido Popular Europeu, com sede em Roma, fundada originalmente no ano de 1993 e refundado em 2013.

LEAL, V.N. **Coronelismo, Enxada e Voto**. O município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MORAES, A. **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas, 2015.

MOREIRA, N, D, F. **O Homem e a Política Atitudes ante o Poder**: uma contribuição para a democracia. Rio de Janeiro: Forense, 1987, p. XXIV.

NICOLAU, J. **Eleições no Brasil: do Império aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

PRADO JR, C. **Evolução Política no Brasil**. Colônia e Império. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SADER, E. Para outras democracias. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de (org) **Democratizar a Democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, C.N.G.Q. **Tocqueville**: a realidade da democracia e a liberdade ideal. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em www.iea.usp.br/artigos, 2018. Acessado em 10 de janeiro de 2019.

SANTOS, W.G. **A Universalização da democracia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

SCHÄFER, W. R. **Compreender Habermas**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

TOFFOLI, J.A.D. Os caminhos da cidadania e do voto no Brasil, um panorama histórico. **Revista do Advogado**. São Paulo. AASP, nº 138, p. 07-20, jun. 2018.

9 TRABALHO, PRAZER E SOFRIMENTO SOB O OLHAR DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO

Carlos Roberto Lessa de Siqueira
Marilza Terezinha Soares de Souza
Débora Inácia Ribeiro
Alexandra Magna Rodrigues

Introdução

Neste capítulo apresenta-se uma contextualização sobre o conceito de trabalho e sua concepção a partir da ótica da Psicodinâmica do Trabalho. A Psicodinâmica do Trabalho é uma área pouco conhecida, mas tem muito a contribuir para o entendimento das relações de prazer e sofrimento decorrentes do trabalho humano e suas repercussões na formação do processo identitário, no desenvolvimento humano, na criatividade, na inovação e também na promoção da saúde ou do adoecimento no ambiente laboral.

Temas como a precarização do trabalho, confiança, cooperação, trabalho prescrito, trabalho real, sofrimento criativo, sofrimento patogênico, sublimação, ambiente coletivo da escuta e validação da inteligência astuciosa, entre outros, são aqui tratados. Portanto, objetiva-se discorrer sobre os aspectos do trabalho a partir da ótica da Psicodinâmica que possam interessar a várias áreas do conhecimento, dentre as quais, ergonomia, gestão de pessoas, desenvolvimento humano, saúde mental, processos organizacionais e psicologia.

O trabalho e sua precarização

O trabalho, de forma mais reducionista e sob a ótica da física, pode ser reconhecido como uma medida da energia transferida pela aplicação de uma força ao longo de um deslocamento. São necessárias duas condições para uma força realizar trabalho: haver deslocamento e haver a força, ou parte dela, em direção ao deslocamento. Nesse contexto, o trabalho poderia ser realizado pelo homem, pela máquina ou por um animal, mas os dois últimos executantes não teriam ação de intencionalidade. Contudo, um homem poderia exercer uma força sobre um objeto para movê-lo, visando, intencionalmente, resolver um problema, qual seja, produzir uma resposta a uma dada situação. Considerando que em meio a necessidade ou carência o trabalho humano surge como uma solução de

resposta, é possível compreender o homem que trabalha como um ser que dá respostas (FRIGOTTO, 2008).

Do exemplo acima pode-se chegar a um conceito básico de trabalho humano: uma atividade resultante do esforço físico e mental voltada à produção de bens e serviços (LIEDKE, 1997).

A palavra trabalho, em sentido etimológico, traz certa noção de sofrimento, pois o vocábulo *Tripallium*, em latim, designava um instrumento de tortura. Desse vocábulo originou-se a palavra “trabalho”, em português, *labor*, em inglês, *travailler*, em francês, todas elas fazendo referência a fadiga e sofrimento. Contudo, seu significado modificou-se, tendo sentido atual positivo, seja como fonte de produtividade e expressão de humanidade, para Marx, seja como fundamento das riquezas das nações, segundo Adam Smith (MERCURE e SPURK, 2005).

Mercure e Spurk (2005) argumentam que o conteúdo e o sentido da palavra “trabalho” variam conforme as culturas e as épocas. A noção de trabalho passou por inúmeras mutações no Ocidente, vindo a se tornar uma qualidade ontológica, indissociável do ser ou da existência humana. O trabalho diferencia os homens do restante dos animais.

Segundo Muller (2005), a obra de Max Weber apresenta a significação do trabalho, a organização racional do trabalho e a relação entre identidade pessoal e vocação como temas fundamentais. Esse autor afirma que, para Weber, o trabalho é necessário para a reprodução no sentido biológico e social da humanidade, constituindo, assim, indispensável instrumento para a sobrevivência humana.

Frigotto (2008) propõe haver três distinções concomitantes em relação ao trabalho humano: diferencia as pessoas dos animais; representa, em qualquer tempo histórico, uma condição necessária ao indivíduo; e, historicamente, assume formas específicas nas várias modalidades de produção da existência humana. Esse autor argumenta que o animal responde e adapta-se de forma instintiva ao meio, pois sua regulação e programação é ato da própria natureza. Diferentemente do homem, não projeta e nem modifica a sua existência. Já o homem, justamente por conta de sua ação consciente do trabalho, é capaz de criar e recriar a sua vida.

O trabalho é um processo interativo e também uma atividade. Ao exercer o trabalho, o homem modifica a natureza e se transforma (KOLHS, FERRAZ, *et al.*, 2018). Segundo os mesmos autores, o trabalho é produção e reprodução das necessidades sociais definidas historicamente pelo homem social e por ele atendidas. São consonantes com essa afirmação os argumentos de Durrive e Schwartz (2018), de que qualquer trabalho reivindica um uso de si, não havendo uma simples execução, mas uso, entendido como uma convocação de um indivíduo singular com amplas capacidades, maiores que aquelas necessárias para a execução da tarefa.

Avançando na construção do conceito de trabalho, Ciavatta (2008) apresenta-o como princípio educativo, remetendo essa afirmação à relação entre o caráter formativo do trabalho com a ação humanizadora da educação.

A definição de trabalho, para Dejours (2011), dá destaque à dimensão humana, uma vez que é considerada trabalho toda a atividade manifesta por homens e mulheres que visa realizar aquilo que não se encontra prescrito pela organização do trabalho. Segundo o autor, se o trabalho se reduz a uma atividade prescrita, é possível automatizá-la; mas o trabalho humano sempre será necessário, pois a cada automatização surgem novas dificuldades que exigem a elaboração de novo saber-fazer. Assim, o trabalho é a criação do novo, do inédito, daquilo que ainda não se encontra prescrito pela organização do trabalho.

O mesmo autor argumenta que é necessário um novo olhar sobre a organização do trabalho, devendo ser rejeitada a ideia de separação entre trabalho de planejamento ou de concepção e trabalho de execução. Para ele, o trabalho de execução pode ser prescrito e automatizado; mas, mesmo na possibilidade de automação do trabalho prescrito, novos problemas e dificuldades irão surgir, mobilizando, necessariamente, como resposta a esta nova situação, o trabalho humano que resulta em trabalho de concepção.

Dejours (2011) argumenta sobre a existência de duas concepções de organização do trabalho, a prescrita e a real. O trabalhador será mobilizado a ajustar a primeira para realizar o proposto pela segunda. Segundo o autor, ao promover esse ajuste, do trabalhador será exigida disponibilidade de iniciativa, de inventividade, de criatividade e de formas específicas de inteligência.

É natural que exista um distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real, principalmente devido à impossibilidade de se estabelecer todos os procedimentos, regras e normas, para previsão, de forma integral, das múltiplas possibilidades de situações concretas que ocorrerão durante a execução das tarefas e das atividades. Assim, diante dos lapsos normativos, para que as atividades possam ser executadas com segurança há necessidade de cooperação entre as pessoas, assegurando-se que elas trabalhem juntas por vontade própria, a fim de superar coletivamente as contradições que surgem naturalmente da organização do trabalho (DEJOURS, 2011).

A cooperação é um fator de liberdade dos indivíduos que não pode ser imposta preventivamente e nem descrita antecipadamente, pois exige, para sua ocorrência, relação de confiança entre os indivíduos envolvidos. Para Dejours (2011), a confiança vem a ser uma dimensão irredutível do trabalho, da segurança, da qualidade e da seguridade. Deve haver confiança entre os colegas, chefes, subordinados e dirigentes, mas com frequência ela falta ou permanece frágil nessas relações. Esse autor alega que a organização do trabalho real não pode ser neutra em relação à confiança, visto que ela permite a construção de acordos, normas e regras adaptadas à forma de como o trabalho é executado.

Como contraponto ao coletivo do trabalho e à necessidade de cooperação na execução do trabalho real, alguns autores argumentam que há fortes pressões para retorno ao individualismo. Anjos (2016) discorre sobre a impossibilidade de se “trabalhar só”, pois, mesmo que algumas atividades aparentemente possam ser exercidas de forma isolada, observa-se que inúmeras pessoas colaboram para torná-las possíveis. Para esse autor, a pós-modernidade é caracterizada, tanto pelo crescente individualismo, quanto pela crise da coletividade, observando-se, inclusive, que o sentido do trabalho, tão importante na formação e no desenvolvimento do processo identitário, não se encontra mais atrelado à tradição ou à religião.

Segundo o mesmo autor, a precarização do trabalho ameaça a subjetividade do trabalhador, da mesma forma que o retorno ao individualismo o vulnerabiliza diante da organização do trabalho.

Behring (2008), citando a autora Graça Druck, informa que os anos 1990 trouxeram para o Brasil, associada à competitividade e produtividade, uma

espécie de epidemia da qualidade, e a terceirização foi uma proposta apresentada junto à difusão dos programas de qualidade total.

A flexibilização no trabalho ocorrida no Brasil seria uma reação à agenda progressista do movimento operário dos anos 1970/80, por apresentar um componente evidentemente político, imbricado na maximização dos lucros. “Daí a necessidade de destruir, dismantelar, individualizar, limitando ao mínimo a socialização do trabalho e a construção de sujeitos coletivos” (BEHRING, 2008, p. 225). Segundo essa autora, a qualidade total aliada às práticas de terceirização e externalização, e somada à exigência da polivalência requerida, trouxe fortes implicações aos trabalhadores, como exemplos: baixo investimento nas políticas das empresas relativas aos benefícios, não compartilhamento dos ganhos de produtividade, ampliação da distância entre o trabalho real e o trabalho prescrito, aumento da insegurança, perda de emprego e precarização das condições de trabalho e saúde.

Para Antunes (2015), diante de um processo de precarização estrutural do trabalho, os capitais globais enfraquecem e desmontam a legislação trabalhista brasileira. Esse autor vaticina que a flexibilização ampliará os mecanismos de exploração do trabalho, promovendo a destruição de direitos sociais arduamente conquistados.

Feitas essas primeiras considerações acerca do conceito do trabalho e de seu contexto, pode-se observar que, ao mesmo tempo em que o trabalho pode ser emancipador, modificador, tanto da realidade quanto de si mesmo, e fonte de produtividade e de expressão de humanidade, também é possível vislumbrar certa coexistência de tensão, de mal-estar e de sofrimento nos sujeitos que o realizam.

Para resgatar a noção de sofrimento, de mal-estar e de adoecimento associados à noção de trabalho, é preciso transitar pela Psicodinâmica do Trabalho, assunto este que é tratado no próximo subitem.

A Psicodinâmica do Trabalho: a análise da relação entre prazer, sofrimento e trabalho

O conceito de normalidade é um daqueles conceitos que se sobressai, quando se estuda a saúde mental dos trabalhadores. Soldera (2016) explica que

se pode entender por “normalidade” o equilíbrio psíquico encontrado entre as defesas psíquicas do trabalhador e o trabalho patogênico que ele é constrangido a realizar. Esse equilíbrio é resultado de um processo de regulação que mobiliza os trabalhadores a elaborarem estratégias defensivas. O autor argumenta que, se for conquistada e conservada pela força, a normalidade resultará em sofrimento.

Já em 1980, Dejours (*apud* SOLDERA, 2016) apontava a necessidade de se destinar um espaço público, no ambiente de trabalho e legitimado pelos trabalhadores, que permitisse, por meio da livre circulação da palavra, a problematização das questões laborais, e que propiciasse a escuta e a fala autêntica.

Esse espaço proporciona as condições psicológicas e sociais que permitem a manifestação e validação social da inteligência astuciosa. Considera-se que essa forma de inteligência, sempre transgressiva e elaborada no espaço psíquico privado, precisa passar pela validação social, para tornar-se socialmente eficaz (DEJOURS e ABDOUCHELI, 2009).

Tendo em vista que a simples observação não permitiria apreender e compreender as relações de trabalho, Lancman (2011) alerta para a necessidade de se proporcionar uma escuta voltada para quem executa o trabalho. É preciso entender o trabalho e explicá-lo, considerando-se também a qualidade das relações que ele propicia.

Lancman (2011) considera que a recomposição das regras da organização do trabalho ocorrerá somente se for proporcionada aos trabalhadores a capacidade de pensar a reapropriação da inteligência que foi destruída pelo trabalho. Assim, seria possível a reconstrução da subjetividade dos trabalhadores. Segundo a autora, a democratização das relações de trabalho que possibilita a elaboração de novas regras só se torna possível com a criação de um espaço público que propicie a discussão e facilite o confronto de opiniões.

O trabalho ocupa posição central na vida do ser humano, e é por meio da linguagem que ele expressa suas vivências, construções, sofrimentos e relacionamentos no trabalho. Dessa forma, o que possibilita a construção das enquetes em psicodinâmica é o uso da comunicação. Com uso da linguagem mediando as trocas entre os grupos de trabalhadores reunidos para discutir o

trabalho é possível a construção, de forma compartilhada, de um determinado ponto de vista (DEJOURS, 2011).

Segundo o mesmo autor, a Psicodinâmica recomenda que a escuta se realize de forma coletiva e se desenvolva a partir de um processo de reflexão coletivo, realizado em um espaço público de discussão. Tal reflexão possibilita ao sujeito a reapropriação da realidade do trabalho, bem como a mobilização necessária para realização de mudanças no sentido de atenuar o sofrimento no trabalho e torná-lo mais saudável. A prática em psicodinâmica do trabalho requer a observância de dois requisitos: a autenticidade da palavra dentro dos grupos e o engajamento efetivo dos pesquisadores da clínica do trabalho que farão a intervenção.

Para Dejours (2011), a existência de um espaço público da palavra e da escuta, mesmo não se pensando em uma intervenção em psicodinâmica do trabalho, poderia ser uma prática recomendável a ser implementada pelas empresas. Esse espaço traria ganhos consideráveis, pois estaria aberta à possibilidade de criação efetiva de coletivos de trabalho como resultado, tanto da elaboração compartilhada das vivências, quanto da experiência da elaboração coletiva do sentido no trabalho. O referido autor preleciona que:

[...] a criação de espaços organizacionais – nos quais o reconhecimento pelos pares favoreça a expressão do saber-fazer – pode também ter efeitos positivos para o engajamento dos sujeitos na ação como mediadora para a renovação do desejo. Neste caso, estaríamos no registro do prazer advindo do reconhecimento, tanto em relação à conformidade com as regras do ofício como da singularidade da contribuição do sujeito (DEJOURS, 2011, p. 51/52).

O resultado obtido no processo de elaboração compartilhada das vivências viria a se consubstanciar em um relatório construído pela equipe que conduziu a enquete. Esse relatório seria validado pelos grupos de discussão, que permitiria sua disseminação e o confronto com novos pontos de vista. Assim, segundo o autor, além da troca das experiências vividas, ocorreria a construção de um novo ponto de vista compartilhado.

Dejours e Abdoucheli (2009) indicam uma importante reviravolta epistemológica ocorrida na psicopatologia do trabalho, quando se relegou a

questão das doenças mentais ocasionadas pelo trabalho, em detrimento da observância de que, em geral, os trabalhadores não desenvolvem doenças mentais em função do trabalho. O sofrimento no trabalho passou a ser o objeto de pesquisa em psicopatologia. Não se trata de um sofrimento qualquer, pois, como é considerado como uma vivência subjetiva, ele ocupa uma posição intermediária entre o bem-estar e a doença mental descompensada. Tal sofrimento é compatível com o equilíbrio psíquico e com a normalidade, mas sujeito a uma série de mecanismos de regulação.

A normalidade é considerada, na psicopatologia do trabalho, como um enigma à pergunta “como não enlouquecer no trabalho?” O sofrimento pode decorrer do conflito entre o funcionamento psíquico do trabalhador e a organização do trabalho e propiciar o surgimento de estratégias defensivas construídas, organizadas e gerenciadas de forma coletiva. Tais defesas modificam, transformam e atenuam a percepção que os trabalhadores têm da realidade que ocasiona o sofrimento (DEJOURS e ABDOUCHELI, 2009). Esses autores esclarecem que a maioria dos pesquisadores focalizavam seus estudos nas condições de trabalho, entendidas como as pressões biológicas, mecânicas, físicas e químicas apresentadas no local de trabalho. Tinham o corpo dos trabalhadores como principal alvo, e entendiam que somente as condições de trabalho ocasionavam-lhes doenças, desgastes e envelhecimento. Em contraste com as condições de trabalho tem-se a organização do trabalho, representada pela divisão do trabalho e pela divisão de homens. A primeira refere-se ao modo operatório prescrito, à cadência e à divisão de tarefas, e a segunda refere-se ao comando, à hierarquia e à divisão de responsabilidades.

Quadro 1 - Condições e organização do trabalho sob o olhar da Psicodinâmica do Trabalho - Condições

TÓPICO	ALVO QUE ALMEJA	CONCEITO	OBSERVAÇÃO
Condições de trabalho	O Corpo	Entendem-se as pressões físicas, mecânicas, químicas e biológicas do posto de trabalho.	Ocasionam desgastes, envelhecimento e doenças somáticas.
Organização do trabalho	O Funcionamento psíquico*	Divisão do trabalho: divisão de tarefas entre os operadores, repartição, cadência e o modo operatório prescrito.	Incitam o sentido e o interesse do trabalho para o sujeito

		Divisão de homens: repartição das responsabilidades, hierarquia, comando, controle, etc. (Construção social)	Solicita as relações entre pessoas e mobiliza os investimentos afetivos, o amor e o ódio, a amizade, a solidariedade e a confiança.
(*) Pressupõe um modelo de homem que faz de cada indivíduo um sujeito sem outro igual, que reage à realidade de maneira estritamente original.			

Fonte: DEJOURS e ABDOUCHELI, 2009, p. 125/126.

A Psicodinâmica reconhece o trabalho como elemento fundamental na construção do sujeito, pois ao trabalhar o homem modifica a si mesmo. Contudo, o trabalho surge como mediador entre o singular e o coletivo e entre o campo social e o inconsciente do indivíduo. Ao possibilitar um espaço de construção de sentido, permite a “[...] conquista da identidade, da continuidade e da historicização do sujeito” (DEJOURS e ABDOUCHELI, 2009, p. 143).

Retomando o quadro acima, verifica-se que a divisão do trabalho irá tratar de tudo o que for prescrito ao trabalhador, inclusive a observação prescrita de uma hierarquia, um comando ou um controle. Em outras palavras, tudo o que antecede a execução do trabalho, incluindo regras e comandos, formais ou informais, divisão de tarefas e de conteúdo, será denominado organização prescrita do trabalho (KOLHS, FERRAZ, *et al.*, 2018).

A organização prescrita do trabalho distancia-se da organização real até por impossibilidade de se prescrever a totalidade de eventos previsíveis ou imprevisíveis passíveis de ocorrência, afinal a realidade sempre será volátil e imprevisível. Esse distanciamento obriga o trabalhador ao engajamento psíquico, para que possa estabelecer estratégias que eliminem ou minimizem eventuais falhas com as quais se depara na realização do trabalho real, mesmo ao custo de transgressão das normas, regras e formas previstas no trabalho prescrito. Para realizar o trabalho real, o trabalhador irá se utilizar da criatividade, da engenhosidade e da criação, o que irá constituir uma realidade de ação diferente daquela que foi planejada. Assim, para a Psicopatologia do Trabalho é muito importante que se promova a distinção entre o trabalho prescrito e o real (KOLHS, FERRAZ, *et al.*, 2018).

Seligmann-Silva (2009) argumenta que, quanto maior a distância entre a organização prescrita e a organização real do trabalho, maiores são os perigos

para a saúde e segurança do trabalhador e para a qualidade daquilo que se produz. Esse autor enfatiza que reduzir ou superar essa distância é o real desafio que a Psicodinâmica do Trabalho se propõe a atender.

Submissão, servidão voluntária, sobrecarga de trabalho e práticas violentas contra o patrimônio, contra si ou contra o outro exemplificam algumas modalidades de estratégias defensivas que são elaboradas pelos trabalhadores a fim de ajudá-los no enfrentamento mental do trabalho. Apenas em curto prazo as estratégias defensivas ajudariam os trabalhadores a manterem-se em estado de equilíbrio. Já em médio e longo prazos, eles poderiam atingir uma espécie de embotamento, um torpor psíquico e uma despolitização, que se verifica quando não têm poder para intervir e modificar a organização do trabalho que executam (SOLDERA, 2016).

As causas do sofrimento apresentado pelo trabalhador podem ter suas origens no próprio corpo, como resultado de ações mecânicas envolvendo aspectos ergonômicos, ou em seu psiquismo, seja por insatisfação decorrente da falta de reconhecimento ou da falta de sentido e significado das atividades desenvolvidas. A Psicodinâmica explica que o sofrimento ligado ao trabalho poderá ser patogênico, redundando em doenças mentais ou psicossomáticas, ou poderá possibilitar no próprio trabalhador o desenvolvimento e melhoria de seu estilo de vida, o sofrimento criativo (SOLDERA, 2016).

O sofrimento recebe um conceito bem específico na Psicopatologia do Trabalho, não transferível para outras disciplinas. Dejours (*apud* SELIGMANN-SILVA, 2009) explica que, por vezes, o trabalhador pode usar certo espaço de liberdade para modificar a própria organização prescrita do trabalho, para torná-la mais congruente com o seu desejo ou suas necessidades, utilizando-se de negociação, invenções ou modulações do modo operatório. Quando a negociação entre desejos, anseios individuais e a organização é malsucedida ou esgotada, bloqueia-se a relação homem-organização do trabalho, iniciando-se o sofrimento e a luta contra ele.

Seligmann-Silva (2009) aponta para o interesse crescente, nos estudos dejourianos, sobre o modo como essa luta contra o sofrimento se faz ao mesmo tempo individual e coletivamente, resultando em seu ocultamento ou em sua identificação como expressão de patologia, ou, ainda, em situações de enfrentamento efetivo das causas enraizadas nas situações de trabalho.

As forças ligadas à organização do trabalho tendem a empurrar o indivíduo em direção à doença mental, produzindo assim o sofrimento. A Psicodinâmica entende que:

[...] o conflito entre organização do trabalho e funcionamento psíquico pôde ser reconhecido como fonte de sofrimento, ao mesmo tempo como chave de sua possibilidade de análise. Mas o sofrimento suscita estratégias defensivas, construídas, organizadas e gerenciadas coletivamente. [...] Tudo se passa como se, por falta de poder vencer a rigidez de certas pressões organizacionais irreduzíveis, os trabalhadores conseguissem, graças a suas defesas, minimizar a percepção que eles têm dessas pressões, fontes de sofrimento (DEJOURS e ABDOUCHELI, 2009, p. 127/128).

Segundo os mesmos autores, frustração, aborrecimento, medo e sentimento de impotência podem surgir como subprodutos relacionados ao sofrimento no trabalho. Diante do sofrimento, o trabalhador pode se utilizar da ressonância simbólica. Como o nome já sugere, se houver concordância entre o inconsciente do sujeito e os objetivos da organização, ou, em outras palavras, se o trabalho real em algum grau for compatível com as representações simbólicas do trabalhador, haverá no palco do trabalho uma reinterpretação do teatro da infância. Esse fato é denominado de ressonância simbólica. Para que ela ocorra, a tarefa deve apresentar um sentido para o sujeito, a partir de sua própria história.

Dejours e Abdoucheli (2009) explicam que a psicopatologia do trabalho concebe o homem como um sujeito pensante, capaz de refletir, interpretar sua situação e condições em relação ao trabalho, e de socializar tais condições. Um sujeito que em razão da referida interpretação é capaz de reagir e de se reorganizar física, afetiva e mentalmente, vindo a agir sobre o próprio trabalho, contribui para a evolução das relações sociais de trabalho. Os referidos autores reconhecem que as condutas e as vivências dos trabalhadores sofrem profunda influência do sentido que esses indivíduos atribuem à sua relação no trabalho.

A subjetividade do trabalhador precisará ser considerada, tanto para se combater o sofrimento individual e coletivo, quanto para se propiciar o prazer na realização do trabalho. Além da subjetividade, alguns sentimentos podem, igualmente, contribuir para o prazer no trabalho, entre eles: sentimentos

proporcionados pela liberdade para se expressar, agir e pensar sobre o trabalho, sentimento de orgulho profissional, realização e gratificação (KOLHS, FERRAZ, *et al.*, 2018).

Segundo os mesmos autores, a Psicodinâmica aponta que o coletivo de trabalho é bem mais do que um simples agrupamento de pessoas, pois devem ser consideradas as vivências relativas à construção social de acordos, regras e normas que envolvem o trabalho em seus aspectos técnicos e éticos. Há que se considerar também a inteligência, o envolvimento e o compromisso, que redundam na cooperação, no campo dessa construção social.

Dejours e Abdoucheli (2009) ensinam que, na abordagem da psicopatologia do trabalho, o trabalhador, em toda e qualquer situação, sempre será considerado como partícipe do coletivo, e não como um indivíduo singular, pois os trabalhadores: (1) constroem relações entre si, para elaborar estratégias defensivas em comum contra o sofrimento; (2) constroem relações com seus pares, a fim de alcançar reconhecimento pela originalidade de seu saber-fazer, construção de sua identidade e de sentimento de pertencimento a um coletivo de trabalho; (3) constroem relações com a hierarquia, para que possam reconhecer suas habilidades; e, (4) constroem relações com seus subordinados, em busca de reconhecimento de sua competência ou autoridade.

Kolhs, Ferraz, *et al.* (2018) argumentam que, para Dejours, a solidariedade e a confiança, base da cooperação, é que possibilitarão uma ação coordenada, para construção de estratégias defensivas coletivas. Para os autores, a cooperação, na visão de Dejours, estaria atrelada à mobilização subjetiva e à inteligência astuciosa.

A Psicodinâmica também avalia que o prazer e o sofrimento correspondem a uma relação pessoal do trabalhador com seu trabalho, tendo em vista que no trabalho, além da produção, o homem modifica a si próprio. A capacidade de lidar com as demandas psíquicas oriundas do confronto entre o trabalho real e prescrito é que definirá se o sofrimento será criativo ou patogênico, ou seja, se dele surgirão criatividade e prazer ou o adoecimento (KOLHS, FERRAZ, *et al.*, 2018)

A Psicodinâmica distingue dois tipos de sofrimento, que se diferenciam em razão do resultado alcançado. Se a organização do trabalho prescrita possibilita margem de liberdade para que os operadores possam transformá-la,

melhor geri-la e aperfeiçoá-la, o sofrimento vivenciado é o criador. Quando já houve o esgotamento das possibilidades de gestão, aperfeiçoamento e transformação da organização do trabalho, e apenas restam as pressões rígidas e incontornáveis que resultam em sentimento de impotência, medo, aborrecimento ou frustração, não havendo mais recursos defensivos disponíveis aos trabalhadores, tem-se, então, o sofrimento patogênico. Nessa situação, o sofrimento não compensado inicia a destruição do aparelho mental e do equilíbrio psíquico do indivíduo, tendo por consequência a doença e a descompensação mental ou psicossomática (DEJOURS e ABDOUCHELI, 2009).

Diante do sofrimento criativo, ao superar os obstáculos e dificuldades determinados pela organização do trabalho, o trabalhador modifica a si mesmo, ao desenvolver sua inteligência prática e capacidade, ao mesmo tempo em que converte o sofrimento em prazer.

A inteligência prática ou astuciosa é uma forma específica de inteligência mobilizada na invenção, imaginação, inovação, criatividade, e nos ajustamentos. Tal inteligência, que se ocupa do saber-fazer, é fundamentalmente transgressiva e se encontra em constante confrontação com as normas e regras. Contudo, para que seja posta em ação é necessário que a organização do trabalho lhe confira liberdade e reconhecimento, ao possibilitar o exercício da criatividade frente aos acontecimentos proporcionados na execução do trabalho real (KOLHS, FERRAZ, *et al.*, 2018).

À Psicodinâmica interessam as fontes que proporcionam a atividade dessa inteligência astuciosa. Aliás, ela surgiria como resultado do próprio sofrimento, atenuando-o, e levando, pelo exercício de tal inteligência, ao atingimento do prazer (DEJOURS e ABDOUCHELI, 2009)

Os citados autores reafirmam que, para a Psicopatologia do Trabalho, a defasagem entre a organização prescrita e a organização real do trabalho é relevante, pois é nela que se insere a inteligência astuciosa. Considerando-se que a organização do trabalho é que primeiramente lucra com os resultados obtidos da mobilização dessa modalidade de inteligência, é necessário que os administradores não tentem negar essa defasagem, possibilitando que esse espaço seja passível de utilização pública, pelos trabalhadores.

A administração, ao permitir que os operadores invistam nesse espaço, rompe com o princípio taylorista da divisão do trabalho entre concepção e execução. O sucesso da inteligência astuciosa precisa ser reconhecido e validado publicamente, o que envolve visibilidade e transparência. Esse reconhecimento e validação possibilitam o surgimento ou constituição de um espaço público protegido propício para um debate entre hierarquia e operadores, quanto a uma gradual evolução da própria organização prescrita do trabalho (DEJOURS e ABDOUCHELI, 2009).

Ao lidar com o sofrimento, o indivíduo emprega estratégias defensivas para alcançar o prazer e o reconhecimento do coletivo de trabalho. Essas estratégias são conhecidas como sublimação. Em outras palavras, as estratégias defensivas são elaboradas pelos trabalhadores para enfrentar mentalmente o trabalho e para manter sua normalidade, ou seja, manter seu equilíbrio psíquico. A sublimação ocorre no momento em que o trabalho deixa de produzir sofrimento e passa a produzir prazer (KOLHS, FERRAZ, *et al.*, 2018).

Interessa à Psicodinâmica “[...] buscar a origem do sofrimento proveniente da relação sujeito/organização do trabalho e a compreensão desse sofrimento e das estratégias defensivas”, individuais ou coletivas, produzidas pelo trabalhador em busca de seu equilíbrio psíquico (SOLDERA, 2016, p. 245). Esse autor argumenta que a fonte desse sofrimento está no conflito entre o funcionamento psíquico do trabalhador e a organização do trabalho, e que no mesmo conflito está o campo para as possibilidades de análise.

Entre o hiato proporcionado pelas imperfeições do trabalho prescrito e o real do trabalho, o sujeito que o realiza faz uso de sua engenhosidade e inteligência prática. Tanto a hierarquia, com a avaliação da utilidade técnica e social do trabalho, quanto os colegas, com a avaliação da particularidade e beleza do saber-fazer, podem validar tais usos, pela “[...] constatação da contribuição individual realizada para o funcionamento do processo de trabalho”, proporcionando ao trabalhador uma recompensa simbólica denominada reconhecimento (KOLHS, FERRAZ, *et al.*, 2018, p. 1724).

Segundo esses autores, o reconhecimento, no âmbito do trabalho, apoia-se em dois pilares: reconhecimento em função da utilidade proporcionada pelo trabalho realizado e reconhecimento pela excelência em sua execução. Em outras palavras, pela habilidade, inteligência, originalidade ou talento pessoal,

ambas as modalidades de reconhecimento são resultados de julgamentos: o primeiro, pela hierarquia, e o segundo, pelos colegas de trabalho, respectivamente, julgamento de utilidade e julgamento estético.

Para Kolhs, Ferraz, *et al.* (2018), o reconhecimento pela utilidade abrange os aspectos social, econômico e técnico. Busca-se o resultado útil apresentado pelo trabalhador ou trabalhadores, alcançando, dessa maneira, contribuições pessoais individuais ou coletivas. O reconhecimento pela estética é proporcionado pelos pares que conhecem as dificuldades encontradas para a realização das atividades. “O reconhecimento traz também um benefício no registro da identidade, isto é, naquilo que torna este trabalhador um sujeito único, sem nenhum igual” (DEJOURS e ABDOUCHELI, 2009, p. 135).

Segundo Soldera (2016), sem o reconhecimento, o trabalho não encontrará sentido, e o sofrimento não se transmutará em prazer. Nessas condições, surgirá o sofrimento patogênico, cabendo ao trabalhador valer-se de suas estratégias defensivas para tentar manter um mínimo de integridade psíquica e social.

Em outras palavras, se o caminho escolhido pela organização do trabalho for a rigidez, ele poderá provocar o sofrimento psíquico no operador do trabalho. Se o caminho for o da liberdade dos trabalhadores, mediante uma negociação entre o trabalhador e a organização prescrita do trabalho que possibilite a adaptação desse trabalhador, satisfazendo suas necessidades, o resultado será seu equilíbrio psicossomático (KOLHS, FERRAZ, *et al.*, 2018).

Esses autores defendem que o trabalho pode ser fonte de prazer quando o trabalhador, pelo uso de suas estratégias defensivas, pelo exercício da inteligência prática, da criatividade e pelo reconhecimento de sua contribuição para a organização, modifica ou ressignifica o sofrimento criativo. Pode-se afirmar que a conquista da identidade e o alcance do prazer e da saúde dependem da dinâmica do reconhecimento e das estratégias defensivas estabelecidas contra o sofrimento.

O trabalho saudável também requer a instauração da ética, que propicia fortes vínculos de confiança recíproca, respeito às capacidades e sentimentos individuais, e reconhecimento de todos os operadores, para obtenção de identidades mais robustas. Só assim poderá ser construído o sentido do trabalho no mundo mental do trabalhador. A mobilização de inteligência e de sentimentos

que promovam a sublimação e a criatividade requer necessariamente a construção de sentido para o trabalho (SELIGMANN-SILVA, 2009).

Tanto o indivíduo quanto o coletivo do trabalho elaboram estratégias de defesa. Sendo o sofrimento, o prazer, as aspirações e os desejos vivências subjetivas desempenhadas por um sujeito único, com sua história, experiência e sentimentos marcadamente pessoais, é de se esperar que, após vivenciar o sofrimento, o trabalhador desenvolva, num plano individual, seus próprios mecanismos de defesa, vindo a adaptar-se às condições de trabalho de forma otimizada. As relações de trabalho são exemplos de situações coletivas. Nessas situações, mesmo vivenciando individualmente seu próprio sofrimento, cada trabalhador é capaz de unir esforços, para que, de forma coletiva, estratégias de defesa coletiva possam ser elaboradas (KOLHS, FERRAZ, *et al.*, 2018).

O sofrimento e o prazer, o amor, a angústia e o desejo, o sujeito e a identidade são exemplos de vivências subjetivas que remetem a um indivíduo único, com sua história de vida e experiências únicas, de tal forma que tais vivências não são as mesmas de um sujeito em relação ao outro. Contudo, parece ser fácil entender que vários sujeitos suportando um sofrimento único também seriam capazes de juntar suas forças para elaborar uma estratégia comum de defesa. Tais estratégias coletivas de defesa impactariam, sem dúvida, o funcionamento psíquico de cada indivíduo, mas também desempenhariam um papel essencial na estruturação, coesão e estabilização dos coletivos de trabalho (DEJOURS e ABDOUCHELI, 2009).

Convém ressaltar que nem sempre as estratégias defensivas apresentam potenciais benéficos. Há casos em que permitem que o trabalhador conviva com o sofrimento e permaneça alienado em relação as suas verdadeiras causas. A ausência de luta sobre as contradições, bem como a ausência da mobilização subjetiva, acarreta alienação e permanência no sofrimento patogênico. Já a mobilização subjetiva faz com que ocorra a ressignificação das situações promotoras do sofrimento criativo em situações geradoras de prazer. Conclui-se que o trabalho nem sempre é patogênico, visto que é o único mediador da realização pessoal no campo social (KOLHS, FERRAZ, *et al.*, 2018).

Para a Psicopatologia do trabalho, o real desafio é definir um conjunto de ações que possam modificar o sofrimento e favorecer sua transformação em criatividade, beneficiando a identidade do sujeito, o que propiciaria o incremento

de sua resistência ao risco de desestabilização mental. Nessa situação, segundo Dejours e Abdoucheli (2009), o trabalho promove uma mediação para a saúde. Em sentido oposto, se a situação de trabalho, as relações sociais de trabalho e as decisões gerenciais promovem o sofrimento em seu sentido patogênico, o trabalho desestabiliza e fragiliza a saúde do trabalhador.

Conclusão

Neste capítulo apresentou-se uma breve revisão de temas que interessam à Psicodinâmica do Trabalho. Iniciou-se com a contextualização do trabalho e as formas observadas de sua precarização. O trabalho pode ser apresentado como um processo interativo que, além de modificar a natureza, modifica também o próprio trabalhador. Na ótica dejouriana, o trabalho só existe na criação do novo, do inédito, daquilo que ainda não foi prescrito pela organização. É o chamado trabalho real. O trabalho prescrito é o trabalho morto, que pode ser automatizado.

Para exercer o trabalho real, conceber e executar aquilo que não se encontra prescrito, o trabalhador utilizará sua inteligência astuciosa, que lhe proporcionará criatividade e inovação. Tal inteligência precisará ser validada pelos pares e pela hierarquia, em um ambiente coletivo de fala protegido, em que haja liberdade de expressão, respeito, confiança e cooperação. Nesse espaço público protegido, o trabalhador pode desfrutar da autonomia que permite a ocorrência do sofrimento criativo.

Para que as organizações possam proporcionar ambientes laborais promotores de saúde e de bem-estar, de criatividade e de inovação, precisam certificar-se de que o espaço público protegido da palavra e da escuta se encontra institucionalizado. Sem a existência deste espaço público efetivo, prevalecem o sofrimento patogênico e o adoecimento do trabalhador.

Referências

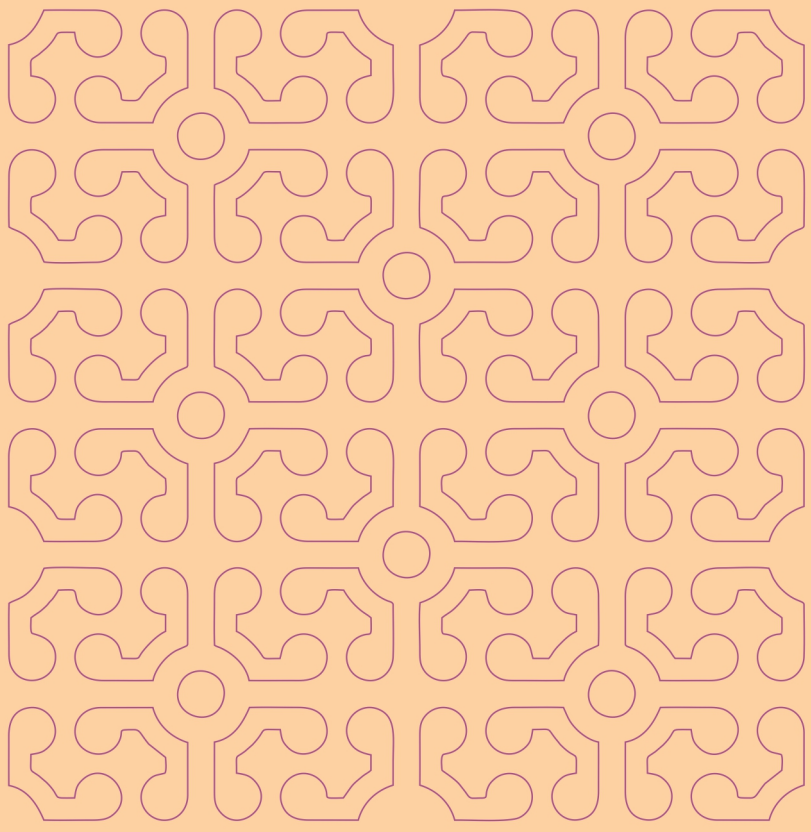
ANJOS, F. B. D. **Cultura do Concurso Público**: uma análise da psicodinâmica do trabalho. 1. ed. Curitiba: Juruá Editora, 2016.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

- BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- CIAVATTA, M. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.
- DEJOURS, C. **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Tradução de Franck Soudant. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.
- DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Itinerário Teórico em Psicopatologia do Trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. 1. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.
- DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. 1. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2009.
- DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. Glossário da ergologia: in **Ergologia, Trabalho, Desenvolvimento** (1. ed., Vol. 1.). (P. F. Prof. Rodrigo Ribeiro, Ed.) Belo Horizonte: Fabrefactum Editora Ltda., 2018.
- FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- KOLHS, M. *et al.* Psicodinâmica do trabalho: labor, prazer e sofrimento. **REAS, Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 10, n. 3, p. 1719-1726, abril 2018. Disponível em: <<https://acervomais.com.br/index.php/saude/issue/view/9>>. Acesso em 28 de maio de 2019.
- LANCMAN, S. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. *In*: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Org.). Christophe Dejours: **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.
- LIEDKE, E. R. **Trabalho e Tecnologia** - Dicionário Crítico. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- MERCURE, D.; SPURK, J. Introdução. *In*: MERCURE, D.; SPURK, J. (Org.). **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2005. Cap. Introdução, p. 9-14.
- MULLER, H.-P. **Trabalho, profissão e “vocação”**. *In*: MERCURE, D.; SPURK, J. (Org.). **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- SELIGMANN-SILVA, E. Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho: marcos de um percurso. *In*: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da

relação prazer, sofrimento e trabalho. Tradução de Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

SOLDERA, L. M. Breve compêndio conceitual e metodológico da Psicodinâmica do Trabalho e da Psicossociologia. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, v. 19, n. 2., p. 243-253, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172016000200009&lng=pt&tlng=pt.>. Acesso em 6 de setembro de 2019.



UNITAU
Universidade de Taubaté

ISBN: 978-65-86914-17-7

CD



9 786586 914177

