

Revista Eletrônica

SABERES MÚLTIPLOS

ISSN 2359-6074

Volume 4

UNIG

UNIVERSIDADE IGUAÇU

SUMÁRIO

- PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O ALUNO COM DOENÇA FALCIFORME.....1**
Rita de Cássia Ladeira.
- A INFLUÊNCIA DA GESTÃO HUMANIZADA: ESTUDO DE CASO NA UNITEC DA AMAZÔNIA.....15**
Suzy Regina Oliveira da Silva, Marcos Paulo Mendes Araújo
- O ENSINO DE MATEMÁTICA DO SÉCULO XX NO ESPAÇO NORTE AMERICANO. AS IDAS E VINDAS DOS EUA EM BUSCA DE UM PADRÃO ESCOLAR.....31**
Luiz Fernandes da Costa
- A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS): UM RECORTE DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA – M.G.....49**
Gabriel Pigozzo Tanus Cherp Martins , Ana Paula Xavier , Ruth Maria Mariani , Cláudia Mara Lara Melo Coutinho.
- PEDAGOGIA – DA DEFASAGEM À ASCENSÃO: UMA ANÁLISE SOCIOEDUCATIVA SOBRE O PAPEL DO PEDAGOGO ENQUANTO PROFISSIONAL DO SÉCULO XXI.....60**
Sonia Maria da Fonseca Souza, Alexsandro Rosa Soares.
- PALAVRAS E EXPRESSÕES REGIONAIS COMO FATOR DE ENRIQUECIMENTO VOCABULAR.....71**
Sonia Maria da Fonseca Souza, Vyvian França Souza Gomes Muniz, Clodoaldo Sanches Fófano.
- GESTÃO AMBIENTAL NO ORGÃO PÚBLICO: UMA ANALISE COMPARATIVA DA PERCEPÇÃO DOS SERVIDORES PUBLICOS DA CIDADE DE MANAUS.....82**
Sabrina Sena da Fonseca, Marcos Paulo M. Araújo.
- PEDAGOGIA SOCIAL: UM REPENSAR SOBRE A EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA.....98**
Míris C. Parazzi Folster.
- FORA DA SALA DE AULA: DISCUSSÕES EDUCATIVAS NO ESPAÇO COLETIVO EXTENSIONISTA UNIVERSITÁRIO – EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....115**
Marcio Bernardino Sirino, Arthur Vianna Ferreira

MULHERES EM LUTA: A IMPRENSA ALTERNATIVA FEMINISTA E A RESISTÊNCIA À DITADURA CIVIL MILITAR.....125

Dominique Almeida Melo.

POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E PEDAGOGIA SOCIAL: DA VIOLÊNCIA DAS CIDADES OLÍMPICAS ÀS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS SOLIDÁRIAS.....135

Lara Cristina Veiga Bernardo e Arthur Vianna Ferreira.

MICROBIOTA FÚNGICA DE CONDICIONADORES DE AR RESIDENCIAIS NO MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO, RIO DE JANEIRO, BRASIL.....151

Antonio Neres Norberg, Aluizio Antonio de Santa Helena, José Tadeu Madeira de Oliveira, Vanusa Guimarães Dutra, Paulo César Ribeiro, Thales Soares de Barros de Santana Costa.

A TEORIA DA PIRÂMIDE DAS NECESSIDADES DE MASLOW – REFLETINDO SOBRE A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DA MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES.....160

Letícia Rodrigues, Thais Paes Manhães, Fabio Marchon Coube.

SENSACIONALISTA: O ISENTO DE VERDADE AO OLHAR SEMIÓTICO DE PEIRCE.....176

Otávio de Oliveira Castelane, Joane Marieli Pereira Caetano, Sonia Maria da Fonseca Souza.

OS SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS SUBMERSOS NA VISÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL E O POSICIONAMENTO DA LEI: UMA BREVE DISCUSSÃO ACERCA DAS POSSIBILIDADES LEGAIS.....186

Luiç Carlos do Nascimento, Cesar Bernardo Ferreira

PEDAGOGIA SOCIAL E IDOSOS: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS.....206

Thamyres Brum, Arthur Vianna Ferreira.

A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO.....220

Rosa de Fátima Fernandes de Aguiar Santos; Professora Doutora Ilda Maria B. Nazareth Duarte

PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O ALUNO COM DOENÇA FALCIFORME

Rita de Cassia Ladeira¹

1-Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Contato: ritaladeira@bol.com.br

RESUMO

Objetivo: Discutir e analisar a importância da visibilidade do aluno com Doença Falciforme no Programa Saúde na Escola (PSE). **Material e Método:** Pesquisa documental a partir de três textos oficiais: o Decreto Presidencial número 6.286 de 05 de dezembro de 2007 que instituiu o PSE, o Caderno de Atenção Básica n. 24 Série B Textos Básicos de Saúde e a publicação Passo a Passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersectorialidade Série C Projetos, programas e relatórios. O tratamento dos dados foi realizado através da teoria da análise do discurso. **Resultados:** Nos três textos analisados não há qualquer referência sobre a Doença Falciforme tampouco o reconhecimento sobre a presença do aluno falcêmico no ambiente escolar enquanto sujeitos partícipes no processo da vida social. **Conclusão:** Mediante seu aspecto vulnerabilizante com forte impacto no processo de escolarização, sugerimos uma reorientação no documento que regulamenta o PSE, bem como uma reformulação em seus respectivos editoriais no sentido de acrescentar à lista de doenças crônicas e negligenciadas a patologia Doença Falciforme.

Palavras-chave: Política Pública; Intersetorial; Educação; Saúde; Anemia Falciforme.

ABSTRACT

Objective: Discuss and analyze the importance of visibility of students with Sickle Cell Disease in school Health Program (HSP). **Material and Method:** Documentary research from three official texts: the Presidential Decree number 6286 of December 05, 2007 which instituted the HSP, the Primary Care Notebook n. 24 Serie B Basics Texts of Health and the publication Walkthrough HSP: Health in School Program: weaving paths of intersectoral projects, programs and reports Serie C. Data analysis was performed through the discourse analysis theory. **Results:** In the three analyzed texts there is no reference to the Sickle Cell Disease either the recognition of the presence of sickle cell student at school as participants subjects in the process of social life. **Conclusion:** By its vulnerabilizante aspect with strong impact on schooling, we suggest a reorientation in the document that regulates the HSP, as well as an overhaul in their editorials in order to add to the list of chronic and neglected diseases the sickle cell disease pathology.

Keywords: Public Policy; Intersectoral; Education; Health; Sickle Cell Anemia.

1. INTRODUÇÃO

A saúde e a educação são áreas estratégicas na sociedade quando pensamos em impulsionar o desenvolvimento humano. Essas áreas, quando trabalhadas em conjunto, possuem aspectos particulares para o desenvolvimento humano que nos permite pensar em alunos cidadãos inseridos em um espaço escolar mais democrático e saudável.

Nessa perspectiva, uma escola saudável deve ser entendida como um ambiente vital gerador de criatividade, autonomia, e participação crítica para que o aluno possa adquirir a possibilidade de desenvolver suas potencialidades físicas, psíquicas, cognitivas e sociais (Cardoso et al, 2008).

Segundo o Ministério da Saúde (MS, 2001), a escola está apta a desenvolver determinados cuidados que envolva o corpo, considerando o ambiente no qual o aluno está inserido, e para promover conhecimentos, habilidades e destrezas para o autocuidado da saúde, além de ser um local capaz de prevenir condutas de riscos e agravos em todas as oportunidades educativas.

A partir dessas considerações, o conteúdo saúde encontra-se estruturado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (MEC), no livro nº 09.2, como um tema transversal que deve ser trabalhado e desenvolvido em todas as disciplinas curriculares. Embora saibamos que a escola sozinha não conduz o aluno à aquisição de saúde, essa transversalidade se justifica para que possamos compreender melhor a dicotomia saúde/doença em suas múltiplas e complexas dimensões.

Cabe ressaltar que essa compreensão vem de encontro aos parâmetros da Organização Mundial de Saúde (OMS), que instituiu um conceito mais ampliado sobre saúde. Segundo a OMS, o conceito de saúde não pode ser determinado apenas pela ausência da doença, mas pelo perfeito bem-estar físico, mental e social. Atualmente, tais expressões vêm sendo amplamente utilizadas, tanto no campo da construção e produção do conhecimento científico, quanto nas normatizações de leis e decretos que incidem nas relações sociais em saúde (MS, 2001).

O interesse pela forma mais ampliada de saúde como estratégia para melhorar qualidade de vida da população exige novas ações governamentais com claras tendências a englobar e exceder o limite da área da saúde como sendo a única arena responsável por essa

demanda. A partir desse novo enfoque, a saúde pública brasileira decide elaborar algumas ações mediadoras através da execução de políticas intersetoriais (MS, 2001).

Chama a atenção o Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto Presidencial número 6.286 de 05 de dezembro de 2007, que emerge como um exemplo de ação mediadora ao extrapolar o ambiente da saúde a outras áreas de abrangência, neste caso, o território escolar.

A construção do PSE é uma iniciativa denominada e constituída como uma Política Pública intersetorial entre o MEC e o MS cujos parâmetros estabelecidos sugerem ao MEC a responsabilidade pela articulação no sistema escolar e pela aquisição de equipamentos necessários, bem como a qualificação de seus profissionais. Já o MS torna-se responsável pela confecção do material impresso a ser enviado às escolas, além de ser o mantenedor das equipes da Saúde da família que irão integrar-se ao programa.

Em seus pressupostos, o PSE compreende a Educação e a Saúde como um direito constitucional de cidadania e justiça social. Dentro das possibilidades, o PSE possui como eixo estruturante de suas ações a colaboração dos setores de saúde e educação, respeitando os princípios e as diretrizes que os fundamentam numa perspectiva de contribuir com a lógica da integralidade entre a prevenção, a promoção e a atenção em saúde (BRASIL, 2009, p.09).

A base das ações previstas para o PSE é uma integração entre a Rede de Escola e a Rede Básica de Saúde do Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse contexto, é possível afirmar que o programa apresenta-se centrado numa proposta de gestão compartilhada entre o MS e o MEC, por entender que os elementos da saúde e da educação estão presentes de modo bastante expressivo durante todo o desenvolvimento humano (BRASIL, 2009, p.09).

Além de outras práticas, o insumo para a concretização do PSE inclui a produção de materiais didático-pedagógicos elaborados pelas equipes multiprofissionais desses dois Ministérios. Assim sendo, esses materiais têm por objetivo cumprir diversificadas funções com vistas superar e reduzir vulnerabilidades e negligências em saúde no ambiente escolar. Para tanto, orienta os sujeitos envolvidos e auxilia na construção de espaços de diálogos entre alunos, professores, profissionais de saúde e comunidade (BRASIL, 2009, p.09).

No intuito de nortear a equipe da Estratégia Saúde da Família (ESF) sobre a implantação do PSE, o MS editou o *Caderno de Atenção Básica, n. 24 Saúde na escola* cujo objetivo é “materializar a parceria entre o setor de Educação e o setor de Saúde” (BRASIL, 2009, p.09).

Em virtude a natureza complexa das questões envolvidas e como suporte mediante à abrangência do desafio proposto a ser enfrentado, o MS em conjunto com o MEC elaborou o documento instrutivo *Passo a passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade*. Esse documento contém informações básicas sobre os principais componentes do PSE, bem como os procedimentos a serem realizados nesse programa, além de informar as atribuições dos executores nas diferentes esferas do governo.

Em síntese, a construção desses três documentos – o Decreto Presidencial de número 6.286; o *Caderno de Atenção Básica, n. 24 Saúde na escola; Passo a passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade* - é uma iniciativa governamental que chama a atenção para a questão da saúde do escolar. Nesse sentido o presente estudo originou-se de reflexões sobre esse documento e textos que fundamentam o PSE, motivadas pela importância do conhecimento e informação adequada no espaço escolar sobre a Doença Falciforme, uma patologia ausente nos textos, mas que impacta negativamente o processo de aprendizagem e escolarização, particularmente da população negra.

2. A INFLUÊNCIA DA DOENÇA ANEMIA FALCIFORME NA ESCOLARIZAÇÃO

Dentre os vários tipos de doenças falciformes a de maior significado clínico, social e epidemiológico é a Anemia Falciforme (AF). A AF é uma patologia definida pela biomedicina como uma hemoglobinopatia do tipo qualitativa de natureza genética hereditária.

A enfermidade distingue-se por apresentar eventos clínicos graves variáveis, responsáveis pelos altos índices de morbimortalidade, e caracteriza-se por sua configuração de condição crônica, termo apresentado pela OMS para conceituar doenças de longa duração que exigem cuidados e atenção continuados e prolongados.

Os indicadores epidemiológicos quantificam os afrodescendentes como o grupo populacional mais acometido pela AF, compreendendo um padrão de ocorrência que refletem possibilidades da doença acometer, em virtude de nossa miscigenação, um contingente cada vez mais significativo de pessoas, configurando-se, assim, sua importância na saúde pública.

Cabe destacar que ao enfatizarmos questões relacionadas entre saúde e população afrodescendente, chamamos a atenção para o fato de grupos étnico-raciais não brancos no Brasil vivenciarem episódios de exclusão, preconceitos, iniquidades, vulnerabilidades, marginalidade, discriminação, além das mais diversificadas formas de racismo.

Para LAGUARDIA (2006) a relevância da AF como sendo uma doença étnica-racial apoia-se em três aspectos relacionados a essa enfermidade que caracterizariam uma maior suscetibilidade da população afrodescendente nas estimativas pesquisadas: origem geográfica,

etiologia genética e as estatísticas de prevalência. Segundo o MS, por ano cerca de 3.500 crianças brasileiras nascem com a doença AF e 200 mil nascem com o traço falciforme.

Ainda que este texto não permita uma reflexão mais apurada sobre o desenvolvimento escolar de pessoas acometidas pela AF, há uma severa influência da AF no crescimento e desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes, muito embora a doença não comprometa de nenhuma forma o potencial intelectual desses sujeitos. Destacamos que diferentes lesões clínicas e subclínicas causadas pelas recidivas ocorrências nos vários episódios de crises provenientes da enfermidade, por vezes levam esses alunos a frequentes internações hospitalares.

Essas hospitalizações para tratamento são responsáveis por rotineiras e longas ausências no período letivo e podem tanto dificultar a aprendizagem quanto provocar um alto índice de reprovação, motivos suficientes para que ocorra evasão escolar, reafirmando, desse modo, um abismo intelectual que provoca um ciclo de disparidade e injustiça social na população que historicamente é a mais vulnerável e negligenciada em nosso país.

3. MATERIAL E MÉTODO

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desse estudo foi o uso da técnica de pesquisa documental e para tanto, recorreremos à leitura e orientações do Decreto Presidencial de número 6.286 de 05 de dezembro de 2007 que instituiu a implantação do PSE, e didaticamente será identificado com o número (1); aos textos oficiais editados pelos MS e MEC sobre essa temática, em particular os *Cadernos de Atenção Básica; n. 24 Série B. Textos Básicos de Saúde* de 2009, e didaticamente será identificado com o número (2), e a publicação *Passo a passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade Série C. Projetos, programas e relatórios* de 2011, e didaticamente será identificado com o número (3).

Com o objetivo de examinar diferentes propostas às práticas em educação e em saúde para a operacionalização do PSE, esse estudo fundamenta-se na teoria da análise do discurso, visto que as ações propostas pelas políticas públicas são elaboradas através da linguagem escrita cujos modelos construídos possuem princípios ideológicos e sociais que retratam mais fielmente o modo como a sociedade percebe a imagem do ser humano nas diversificadas instâncias sociais.

Dentro da proposta do PSE, o documento (1) é um Decreto Presidencial organizado por cinco componentes: 1) avaliação clínica e psicossocial; 2) ações de promoção da saúde e

prevenção das doenças e agravos; 3) educação permanente e capacitação de profissionais da Educação e Saúde e de jovens para o PSE; 4) monitoramento e avaliação da saúde dos estudantes; e 5) monitoramento e avaliação do PSE.

O documento (2) é um caderno destinado prioritariamente às Equipes de Saúde da Família e deve ser conservado no local de trabalho. O documento (3) é um editorial instrutivo que destaca a importância do apoio dos gestores de todas as esferas governamentais e dos setores de educação e saúde. Também enfatiza a construção de grupo de trabalho intersetorial obrigatoriamente composto por representantes das secretarias de saúde e educação em todos os níveis federados, além de parceiros locais e, entre outras deliberações, reflete sobre os componentes que envolvem a avaliação clínica e psicossocial, a promoção e prevenção à saúde, o processo e formação das equipes de educação e de saúde e a disposição dos gestores envolvidos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de discutir as contribuições dos resultados, alguns aspectos devem ser considerados. Pensar a Educação e a Saúde como um tema transversal em política intersetorial é considerar também representações sociais heterogêneas no processo educação-saúde-doença. Deve-se não só identificar essas representações, mas admitir também uma diversidade de auto-reconhecimento e saberes para que haja uma construção compartilhada de informações que induza ao empoderamento de determinados sujeitos como um ser social, visível e incluído.

Nesse sentido, uma comunidade de educadores capaz de interpretar a doença AF e suas intercorrências, possuem habilidades para adotar medidas simples de cuidados e acompanhamentos que auxiliam na prevenção das crises ao reconhecer sinais e sintomas precoces, assegurando apoio aos afetados por essa enfermidade no ambiente escolar.

Somente através do conhecimento é possível mudar realidades, pois a falta de informação possibilita gerar ações equivocadas que podem prejudicar a participação social e o processo de escolarização dos alunos com AF. O desafio é conseguir discutir o direito ao acesso à educação e a qualidade dos processos de ensino em que os falcêmicos estão inseridos.

Tendo como premissa essa enfermidade, estudos comprovam que a condição crônica da AF justifica queixas de cansaço, desânimo e falta de concentração nas atividades escolares, o que requer uma atenção e compreensão diferenciada por parte dos professores e demais

educadores sobre sua condição clínica, evitando rotulações, estigmas e estereótipos como indisciplina, preguiça e desatenção.

Existem algumas particularidades sobre o aluno com AF e sobre sua condição de saúde ao ser um doente crônico de extrema relevância. O aluno falciforme não deve ficar exposto em ambiente muito refrigerado, pois a baixa temperatura pode desencadear uma crise álgica. Deve sempre haver um cuidado maior nos exercícios físicos exaustivos respeitando seus baixos limites e a necessidade maior de hidratação a fim de evitar as crises hemolíticas. Assim, há uma grande importância de sempre ingerir líquidos, desse modo, os constantes pedidos de saída de sala de aula para ir ao sanitário deve ser respeitado e entendido como natural.

É oportuno salientar que a divulgação mais ampla sobre a AF, em manuais de orientações ou instrutivos e em cadernos de saúde endereçados aos atores envolvidos com a dinâmica do PSE, podem trazer medidas eficazes que favoreçam uma melhor postura dos profissionais da educação diante das diversas situações vivenciadas por esses alunos nas escolas.

Vale destacar, ainda, que as raras pesquisas existentes sobre AF e o espaço escolar apontam que o conhecimento dos educadores sobre esses alunos e as suas características clínicas, que interferem em seu desenvolvimento e comportamento, é de grande valia para assegurar uma melhor assistência e um adequado crescimento educacional. Pode também contribuir para diminuir a evasão escolar, além de estar de acordo com os parâmetros da OMS que desde os anos 90 desenvolve o conceito e iniciativa das Escolas Promotoras de Saúde.

Por se tratar de uma pesquisa documental e no intuito de contextualizar, problematizar e analisar a ausência da AF no rol das doenças crônicas e negligenciadas no PSE, cuja lógica se propõe fortalecer e enfrentar vulnerabilidades no campo da saúde que comprometam o desenvolvimento escolar, primeiramente apresentamos integralmente partes do texto contido no documento oficial (1) que institui o programa.

O PSE instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, parceria entre os Ministérios da Saúde e da Educação, na perspectiva da atenção integral (proposição de uma política intersetorial prevenção, promoção e atenção) à saúde de crianças, adolescentes e jovens do ensino básico público (educação infantil, ensino fundamental e médio, educação profissional e tecnológica e na educação de jovens e adultos (EJA), no âmbito das escolas e/ou das unidades básicas de saúde, realizadas pelas Equipes de Saúde (BRASIL, 2007, p. 1).

O documento (1) do PSE é constituído por nove artigos que abordam as divisões de suas bases. Em seu artigo 3º, “aponta, especificamente, as equipes de Saúde da Família para constituir, junto com a Educação Básica, uma estratégia para a integração e a articulação permanente entre as políticas e ações de educação e de saúde, com a participação da comunidade escolar” (BRASIL, 2009).

De modo indireto o 3º artigo referencia os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) em forma de diretriz para a concretização do programa. Algumas lógicas do SUS estão citadas neste artigo, exceto os princípios da universalidade e da equidade. A universalidade garante que a saúde seja um direito de todas as pessoas e a equidade possui por finalidade tratar de modo desigual os desiguais, proporcionando atenção às necessidades em saúde coletiva ao considerar as alterações e os agravos individuais em saúde.

Desse modo, podemos observar que foram excluídos os alunos da Rede privada de Educação e aqueles que possuem patologias não contempladas em seus instrumentos normativos. Fica claro que o PSE, um programa da esfera federal, fere o princípio doutrinário da universalização e da equidade do SUS, além de não se constituir como uma estratégia autônoma necessitando de outra equipe para sua efetivação, neste caso a equipe da Saúde da Família, formada em quase sua totalidade por recursos humanos contratados em consequência aos ajustes das finanças públicas municipais.

Cabe ressaltar que a equipe da Saúde da Família é organizada por equipe multiprofissional composta por médico generalista, enfermeiro, técnico de enfermagem, agentes comunitários de saúde e outros profissionais podem ser incorporados ao trabalho, a exemplo de dentistas, assistentes sociais e psicólogos.

Ainda no documento (1) em seu artigo 4º estão citadas as ações de saúde previstas no âmbito do PSE e diz textualmente que:

[...] as equipes de Saúde da Família realizarão visitas periódicas e permanentes às escolas participantes do PSE para avaliar as condições de saúde dos educandos, bem como para proporcionar o atendimento à saúde ao longo do ano letivo, de acordo com as necessidades locais de saúde identificadas. (BRASIL, 2007b).

O PSE considera, em sua área temática, atividades de promoção, prevenção e assistência em saúde que aparentemente devem ocorrer de forma simultânea, entre elas: Avaliações clínica, nutricional, oftalmológica, auditiva, psicossocial e da saúde e higiene bucal; Promoção da alimentação saudável, da saúde sexual e da saúde reprodutiva e da cultura

no âmbito escolar; Atualização e controle do calendário vacinal; Redução da morbimortalidade por acidentes e violências; Prevenção e redução do consumo do álcool, do uso de drogas; Controle do tabagismo e outros fatores de risco de câncer; Educação permanente em saúde; Atividade física e saúde; Inclusão de temáticas de educação em saúde no projeto político pedagógico das escolas.

No entanto, a equipe de Saúde Básica, a qual se insere a Saúde da Família, não possui por padrão alguns especialistas que possam oferecer suporte básico para que haja articulação entre essas diversas atividades. Nesse sentido o PSE cria um vínculo de dependência recorrendo a outros programas com equipes alocadas, a exemplo da equipe de Saúde Bucal¹ e oftalmologista.

Um aspecto a ser considerado diz respeito aos especialistas não contemplados em qualquer equipe de saúde, a exemplo do nutricionista para avaliação nutricional. Outro aspecto diz respeito aos profissionais não estatutários, o que pode levar a uma grande rotatividade de pessoal, fragmentando e descontinuando ações e práticas já iniciadas.

A maneira pela qual atualmente lidamos com a saúde pública se insere nas práticas em que o servidor público de saúde ao longo do tempo foi sendo eliminado através da flexibilização e desregulamentação das relações trabalhistas. Nesse sentido, o Estado, “compromete o serviço que antes era público com o faturamento, com a otimização da relação custo-benefício, com a quantidade e não com a qualidade da atenção prestada à população” (LIMA, 2010, p.372).

Desse modo, a gestão dos serviços públicos de saúde transforma os serviços de saúde em agências privadas denominadas ‘organizações sociais’(OS), caracterizando, assim, a introdução do conceito neoliberal na administração dos serviços públicos, um formato que se agrega a uma nova faceta que é a interferência privada na implementação de programas públicos sociais.

Podemos observar que, em nome de uma administração mais moderna, o gestor entrega ao setor privado os serviços e as estratégias de saúde que são financiadas com recursos públicos. Essas OS, de acordo com alguns críticos, contratam os profissionais por critérios próprios, sem preocupar-se com a real necessidade das demandas populacionais, o que pode também contribuir para fragilizar o PSE.

¹ É oportuno citar que para preencher algumas dessas lacunas os Ministros de Estado da Educação e da Saúde, no uso das atribuições que lhe conferem instituíram o Projeto Consultórios Itinerantes de Odontologia e de Oftalmologia no ano de 2013 (nota da autora).

São questões que as prefeituras municipais têm que dar conta, pois de acordo com as diretrizes do documento (3), a transferência de recurso financeiro e material do PSE para os municípios credenciados “está condicionada à assinatura, pelos secretários municipais de Saúde e Educação, do instrumento de contratualização, o Termo de Compromisso” (BRASIL, 2011).

Desse modo, ao assinar o termo de compromisso firmado entre as Secretarias Municipais de Saúde e de Educação o gestor pactua e formaliza as responsabilidades e metas inerentes à execução do PSE, no território de sua responsabilidade, objetivando o desenvolvimento das ações de prevenção, promoção e atenção à saúde dos escolares, para recebimento de recursos financeiros.

Segundo o documento (2) “As avaliações clínicas devem ser estruturadas de modo a rever o desenvolvimento da criança ou adolescente por meio da história clínica e a realizar um exame físico dirigido, objetivando identificar problemas agudos e/ou crônicos” (BRASIL, 2009). Adentrando nessa questão acerca dos problemas crônicos, aspecto mais relevante ao tratarmos de AF, esse documento possui um anexo com componentes que destacam as linhas de ações do PSE.

Desse modo, na linha de ação 3, o documento (2) ressalta “Detecção Precoce de Hipertensão Arterial Sistêmica” (BRASIL, 2011), um exemplo de doença crônica. Na linha 4 instrui sobre a “Detecção Precoce de Agravos de Saúde Negligenciados (Prevalentes na Região: Hanseníase, Tuberculose, Malária, entre outras.), bem como a Presença de Asma Brônquica ou outras Doenças Crônicas” (BRASIL, 2011, p.28), não especificando quais são essas outras doenças crônicas.

Segundo o MS (2011),

Doenças negligenciadas são aquelas que contribuem para a manutenção da desigualdade social, pois estão associadas à situação de pobreza, às precárias condições de vida e às iniquidades em saúde. Apesar de serem responsáveis por quase metade da carga de doença nos países em desenvolvimento, os investimentos, tradicionalmente, não priorizaram essa área. Por meio de dados epidemiológicos, demográficos e do impacto da doença, foram definidas prioridades de atuação que compõem o programa do Ministério da Saúde em doenças negligenciadas: dengue, doença de Chagas, leishmaniose, hanseníase, malária e esquistossomose (BRASIL, 2011, p.28).

Em diversos países, a AF vem sendo considerada uma doença negligenciada e o seu lado mais perverso se revela na escassez de recursos terapêuticos para o seu tratamento

(SANTOS e CHIN., 2012). MARQUES *et. al.* (2012) ao abordarem a AF em seu artigo *Reverendo a anemia falciforme: sintomas, tratamentos e perspectivas* avalia que:

É importante ressaltar que as pesquisas têm um valor elevado, e se tratando de uma doença que acomete em sua grande maioria pessoas de baixa renda e de origem afrodescendente, observa-se que as empresas investem pouco em busca de novas tecnológicas para a cura da mesma, podendo ser classificadas como uma doença negligenciada, visto que outras enfermidades que tem uma menor prevalência recebem uma maior atenção das autoridades e investidores, principalmente empresas farmacêuticas que visam em sua grande maioria apenas o lucro (MARQUES, *et. al.*, 2012, p. 39).

Atualmente existem convergências e divergências no rol de agravos considerados negligenciados. Morel (2006), aponta as três principais causas que identificam as falhas sobre as doenças consideradas negligenciadas. As falhas de ciência que se referem aos conhecimentos insuficientes, as falhas de mercado que dizem respeito à situação de medicamentos e as falhas nos programas de saúde pública que ocorrem quando estratégias terapêuticas acessíveis ou gratuitas não chegam às populações afetadas devido a problemas de planejamento construindo um cenário de invisibilidade, silêncio, esquecimento e por fim de negligência.

O MS no Brasil define que as doenças negligenciadas são as que “não só prevalecem em condições de pobreza, mas também contribuem para a manutenção do quadro de desigualdade, já que representam forte entrave ao desenvolvimento dos países” (BRASIL, 2010) e seguindo a classificação da OMS, que as dividiu em Tipos I, II e III, considerou e definiu sete prioridades de atuação como a Doença de Chagas, Leishmanioses, Malária, Tuberculose, Hanseníase, Dengue e Esquistossomose.

As enfermidades denominadas doenças crônicas, o PSE reconhece no documento (2) apenas as não transmissíveis e não visibiliza qualquer referência a AF que é uma doença crônica genética, hereditária e, portanto, denominada como transmissível.

No que tange o objeto deste estudo, podemos afirmar que a representação social de determinado sujeito passa a ser considerado a partir do momento em que é citado e se produz informações a seu respeito e a sua condição. Na qualidade de invisíveis, indivíduos, grupos e doenças não serão considerados no planejamento de estratégias e programas, nem na promoção de ações de prevenção e assistência à saúde. Sem inclusão, não há cidadania. Sem cidadania, não há saúde e sem saúde não há desenvolvimento humano.

Por fim, a título de ilustração e sem qualquer pretensão de esgotar o leque de variáveis enfocadas nesse campo, as palavras utilizadas nesses documentos possuem suportes nos princípios do capitalismo, entretanto esconde genuínas intenções ao se utilizar de uma linguagem percebida num primeiro momento como neutra, mas que dissimulam conceitos e intenções neoliberais como: alianças, parcerias, arrecadar, mecanismo de pontuação, convênio, entre muitas outras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados e as discussões neste estudo podem contribuir para um melhor entendimento sobre o PSE, possibilitando aos profissionais da saúde e educação reconhecer a presença do aluno falcêmicos no ambiente escolar enquanto sujeitos partícipes no processo da vida social.

As questões abordadas podem auxiliar no debate político entre os sujeitos envolvidos sobre a AF enquanto doença crônica com características de alto risco de estado de adoecimento que se configura em grande vulnerabilidade no processo educacional. Levando em conta essas questões, podemos observar que o PSE adquiriu uma postura não inclusiva frente aos alunos que carregam marcas das diferenças, desprezando seus agravos e impactos na educação, além de suas sequelas físicas e emocionais.

Concluimos que após análise desses documentos oficiais, seus conjuntos ordenados de frases e proposta organizacional se constituem numa coleção de ideias centradas e propagadas nos conceitos do neoliberalismo. Nesse sentido, se partirmos do pressuposto de que pensamento e prática compõem o real, mantendo com ele e entre si relações dialéticas, constatar-se-á a representação de um ideário político correto, mas que acabam por esconder os reais efeitos dos sentidos e das formações discursivas subjacentes através do uso de algumas palavras que camuflam verdadeiras intencionalidades.

Por fim, em defesa da importância do aluno com AF, sugerimos uma reorientação no documento que regulamenta o PSE e uma reformulação em seus respectivos editoriais no sentido de acrescentar na lista de doenças crônicas e negligenciadas a doença falciforme mediante seu aspecto vulnerabilizante com forte impacto no processo de escolarização.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Saúde. **Guia prático do Programa de Saúde da Família**. Departamento de Atenção Básica. Rio de Janeiro, RJ; 2001.

_____, Ministério da Saúde. **Manual de diagnóstico e tratamento de doenças falciformes**. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Brasília, DF 2002.

_____, Ministério da Saúde. **Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE)**. Despacho n.º 12.045/2006. Diário da República, n.110, 7 de junho de 2006.

_____. Ministério da Saúde. **Saúde na escola**. Caderno de Atenção Básica, n. 24. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

_____. Ministério da Saúde. Departamento de Ciência e Tecnologia, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. **Doenças negligenciadas: estratégias do Ministério da Saúde**. Revista Saúde Pública, São Paulo, v.44, n.1, p.200-202, 2010.

_____. Ministério da Saúde. Ministério da Educação Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Passo a passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersectorialidade**, Brasília: 2011.46 p.: il. – (Série C. Projetos, programas e relatórios). Disponível em: <<http://pesquisa.bvsalud.org>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Livro 09.2.

_____. Programa Saúde na Escola. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. D.O.U. DE 06/12/2007, P. 2

CARDOSO V; REIS, A.P.; IERVOLINO, S.A. Escolas Promotoras de Saúde. **Rev Bras Crescimento Desenvol Hum**. 2008; 18(2): 107-115.

LAGUARDIA, J. No fio da navalha: anemia falciforme, raça e as implicações no cuidado à saúde. **Rev. Estud. Fem**. v14,n1, 2006. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/pgsaudecoletiva/files/2013/03>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

LIMA, J. C. F. **Política de Saúde e Formação Profissional dos Trabalhadores Técnicos de Enfermagem**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: < <http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/>>. Acesso 17 jun. 2013.

MARQUES, V. et al. Revendo a anemia falciforme: sintomas, tratamentos e perspectivas. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente** 3(1):39-61, jan-jun, Rondônia, 2012. Disponível em: <<http://www.faema.edu.br/revistas>>. Acesso 11 dez. 2013.

MOREL, C. Inovação em saúde e doenças negligenciadas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, n. 8, p.1522-1523, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, JL; CHIN, CM. Anemia falciforme: desafios e avanços na busca de novos fármacos. **Quím. Nova**, São Paulo. 2012; v. 35, n. 4.

A INFLUÊNCIA DA GESTÃO HUMANIZADA: ESTUDO DE CASO NA UNITEC DA AMAZÔNIA

Suzy Regina Oliveira da Silva¹, Marcos Paulo Mendes Araújo².

1-Faculdade Fucapi (Instituto de Ensino Superior Fucapi).

2- Universidade Federal do Amazonas – UFA e Faculdade Fucapi.

Autor Correspondente:

Marcos Paulo Mendes Araújo

E-mail: cunhabebe@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido com a finalidade de proceder e analisar uma investigação, acerca dos aspectos de humanização na empresa Unitec da Amazônia, apresentando-se sobre a forma de pesquisa de campo, respaldada por pesquisa bibliográfica, tendo como coleta de dados, o instrumento de pesquisa, o questionário, do modo fechado, realizado com todos os colaboradores da empresa. Por fim, foi evidenciado que a empresa ainda possui alguns pontos de melhoria para ser aplicada e então terá a gestão humanizada de forma integral, mas, também possui os aspectos necessários para gerir de forma humanizada, através da gestão da empresa, pois possui maneiras de demonstrar e agir de forma humana com as partes interessadas, que são seus colaboradores e conseqüentemente com seus clientes.

Palavras-chave: Aspectos da Humanização. Gestão Humanizada. Pesquisa de Campo.

ABSTRACT

This study was developed in order to proceed and analyze a research about the humanizing aspects of the Amazon Unitec company, appearing on the form of field research, supported by literature, with the data collection search tool the questionnaire, the closed mode, performed with all employees of the company. Finally, it was shown that the company still has some points of improvement to be applied and then have the humanized management fully, but also has the features needed to manage a humane way, through the company's management, it has ways to show and act humanely with stakeholders who are its employees and consequently with its customers.

Key words: Aspects of Humanization. Humanized management. Field research..

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, as empresas tem investido, cada vez mais, na gestão humanizada. O presente estudo pretende abordar a temática deste tipo de gestão em uma organização privada e suas influências. Desta forma, o estudo da temática permitirá uma reflexão acerca dos efeitos de uma gestão humanizada que, de maneira geral, é apontada como uma das influenciadoras diretas no desempenho das empresas. O estudo pretende também, verificar, quais são as características que o gestor ou líder deve buscar para atingir os requisitos da gestão humanizada.

A gestão humanizada compõe uma área de estudo relativamente nova. Sua importância reside na análise das relações humanas no ambiente das empresas. Ao longo das pesquisas preliminares para este estudo, foram identificados alguns trabalhos versando sobre a gestão de humanização endereçados à área da saúde, o que permite dizer que este estudo pretende trazer à luz da Administração uma dimensão contemporânea das boas práticas administrativas.

Sua aplicação provocará o reconhecimento dos seus próprios colaboradores, e em consequência terá seu potencial elevado como diferencial competitivo. Também, socialmente a empresa pode ser reconhecida como um modelo para outras organizações que queiram ter como objetivo gerir de forma humanizada.

Para tal, a investigação utilizou como metodologia: quanto aos fins como descritiva, pois teve como proposta coletar as opiniões dos colaboradores da empresa Unitec da Amazônia em Manaus/AM, quanto ao modelo de gestão adotado junto aos seus recursos humanos; e quanto aos meios como pesquisa bibliográfica, aliada a uma pesquisa de campo, pois se baseou em livros, artigos e redes eletrônicas e foi aplicado na empresa através do instrumento de pesquisa, o questionário, contendo um total de 7 perguntas do modo fechado, baseado em modelos de pesquisas de clima organizacional disponíveis na rede eletrônica, e aplicado em 95% do quadro funcional, de um total de 16 pessoas.

Percebe-se que uma gestão humanizada pode ser caracterizada como força motriz, no que tange ao desempenho da organização. Neste sentido, a pesquisa pretende investigar: **Qual a percepção dos colaboradores da empresa União Técnica de Abrasivos em Manaus/AM quanto ao seu modelo de gestão?**

A partir da necessidade de aquisição de mais conhecimentos sobre a gestão humanizada e sua aplicabilidade no cotidiano das empresas, esta investigação tomou como ponto de partida o seguinte objetivo geral: **Analisar aspectos da humanização**

no gerenciamento dos recursos humanos, segundo a percepção dos colaboradores da empresa União Técnica de Abrasivos em Manaus/AM.

Para tal, concluiu-se que era necessário perseguir alguns objetivos intermediários ou específicos que foram os seguintes:

- Proceder uma investigação acerca da gestão humanizada;
- Empreender pesquisa de campo em uma empresa do Distrito Industrial de Manaus, a fim de identificar aspectos da gestão humanizada;
- Analisar os resultados da pesquisa de campo.

A escolha da empresa, deu-se por dois motivos, o primeiro está relacionado a vivência da pesquisadora neste segmento e o segundo, em razão da possibilidade de aplicação dos resultados desta pesquisa na empresa. Foi necessário que a investigação explorasse ao máximo o tema da gestão humanizada em todas as suas vertentes e possibilidades, para que assim, ao final da pesquisa, o trabalho possa servir à academia como referencial de apoio para outros trabalhos que explorem a mesma temática.

A Unitec Abrasivos Técnicos foi fundada em setembro de 1989, em Guarulhos – São Paulo. A empresa tem se mantido líder no segmento de conversão, distribuição e fabricação de abrasivos para indústrias, tendo sido estruturada não só para comercializar produtos, mas também para agregar serviços. Após sua fundação, em 2003 expandiu sua atuação para o Amazonas. Localizada no Distrito Industrial, em Manaus, a empresa recebeu o nome de União Técnica de Abrasivos Ltda.

A Unitec da Amazônia atende as empresas com necessidades de produtos e serviços especializados em Abrasivos e equipamentos de proteção individual. São os seus principais clientes: Moto Honda, Honda Componentes, HTA, Yamaha Componentes e Yamaha Motor da Amazônia, Musashi da Amazônia, Sakura Exhaust, Bertolini, entre outros que fazem ou não, parte do pólo de duas rodas.

Por fim, a empresa também buscou perseguir como valores, a preferência do cliente, a segurança das pessoas, o respeito e o comprometimento em todos seus processos e realizações. Também busca a excelência com simplicidade, o que gera como foco, resultados que não prejudique a integridade com seu público, a sustentabilidade econômica, social e ambiental.

2.ASPECTOS DA GESTÃO HUMANIZADA

Segundo Menezes (2002, *apud* SILVA, 2006, p. 32), no decorrer dos anos, as empresas alteraram a sua forma de tratamento em relação ao colaborador. “Enfoques mecanicistas, correspondentes às primeiras teorias organizacionais, que privilegiam o poder e controle nas relações de trabalho não são mais eficazes.” Neste sentido, a gestão participativa se contrapõe à rigidez burocrática, tendo como influência a contribuição do processo evolutivo do estilo gerencial adotado pelas organizações.

Corroborando, Silva (2006, p. 32) baseado em Carvalho (1995); Coelho (2004); Leitão e Lameira (2005); Menezes (2002) conclui que “é identificada uma transformação paradigmática organizacional emergente que começa a exigir novas formas de lidar com as pessoas dentro das organizações, ou seja, com orientação humanista”.

Em concordância com esta defesa, Chiavenato (2010, p. 8-10), relaciona as pessoas como parceiras das organizações. “Todo processo produtivo somente se realiza com a participação conjunta de diversos parceiros, cada qual contribuindo com algum recurso [...], os clientes e consumidores contribuem para a organização, adquirindo seus bens ou serviços colocados no mercado”.

Cada parceiro está disposto a continuar investindo seus recursos na medida em que obtém retornos e resultados satisfatórios de seus investimentos. Baseado neste conceito, basta a empresa decidir como tratará seus colaboradores: como recursos ou como parceiros da organização. “Caso seja como parceiros da organização, os colaboradores serão fornecedores de conhecimentos, habilidades, competências e o que talvez seja o mais importante: a inteligência que proverá decisões racionais” (CHIAVENATO 2010, p. 8-10).

As empresas que já se deram contam disso, tratam seus funcionários como seus parceiros e não mais como simples empregados contratados. Na empresa a ser aplicada a pesquisa de campo, verifica-se como são tratados os trabalhadores, se apenas como empregados ou como colaboradores, se possuem ou não voz na hora das decisões e qual a forma de tratamento que possuem pelos gestores.

Marcousé, Surrice e Giliepie (2013, p.59), afirmam que “a maneira de como um gestor lida com seus colegas, pode ter um impacto real na motivação deles e no modo como efetivamente trabalham. Caso a empresa não tenha o hábito de envolver os

colaboradores nas decisões, isso pode acarretar em queda de produtividade e aumento na rotatividade”.

3. A HUMANIZAÇÃO

De acordo com Macedo (2007), a humanização sinaliza aspectos importantes no que tange as melhorias das condições de trabalho, e a participação de equipes envolvidas na tarefa de resolução de problemas a fim de se alcançar maior eficiência na abordagem aos indivíduos.

Para Waldow e Borges (2011), humanizar é tornar humano, humanizar. É também determinada como tornar algo benévolo, tratável e ainda fazer contrair hábitos sociais polidos, civilizar. Em contrapartida humano, vem de natureza humana, expressando bondoso, humanitário. Humanizar é estar coerente com os valores. A solidariedade também está associada com a humanização, como fundamento da humanização, encontra-se a dignidade humana.

Com estes conceitos em mente, é possível visualizar o que se pretendeu com esta pesquisa ao identificar se a empresa União Técnica de abrasivos possui os aspectos de humanização. Foi possível responder a perguntas como: Como são as condições de trabalho? Como é a participação da equipe nas resoluções dos problemas? Quais são os valores que a empresa tem?

4. GESTÃO

Se procurar um simples e objetivo conceito de gestão, obtêm-se o que Ferreira (2008) define: gestão é o ato de gerir, gerência.

Para Mações (2014), a gestão é o procedimento de ordenar as atividades dos membros de uma organização, através do planejamento, organização, direção e controle dos recursos organizacionais, de forma a chegar de maneira eficaz e eficiente, aos objetivos estabelecidos.

Segundo Cavagnoli (2008), gestão é respectivamente arte e ciência. É a arte de fazer pessoas mais eficazes do que teriam sido sem você. A ciência está em como você irá fazer isso. E em concordância com o autor anterior, cita que há quatro pilares básicos da gestão que devem ser aplicados sempre ao se assumir um cargo de gestão: planejar, organizar, dirigir e controlar.

Em concordância com os autores supracitados Oda e Marques (2008), definem da seguinte forma esses quatro pilares: a função planejar busca determinar como a

organização irá chegar a um objetivo previamente definido, de longo ou médio prazo. Organizar é colocar em ordem os recursos necessários à execução do trabalho.

Dirigir é compartilhar todas as informações e diretrizes necessárias e coordenar a execução do trabalho, influenciando de modo positivo o comportamento das pessoas. E por último, controlar é acompanhar o desenvolvimento das atividades, verificando os resultados obtidos e os recursos usados, fornecendo as correções necessárias para assegurar a realização dos objetivos.

De fato, em relação aos conceitos dos autores sobre gestão, percebe-se a importância de um modelo, a ser estabelecido para se alcançar a gestão humanizada, com estes conceitos em mente pode-se distinguir na pesquisa de campo de que maneiras o gestor deve agir e quais são as suas atribuições frente à empresa e aos colaboradores.

5. CONCEITO E IMPORTÂNCIA DA GESTÃO HUMANIZADA E SUAS SEMELHANÇAS COM A GESTÃO PARTICIPATIVA.

Para Marques (2013), a gestão humanizada é uma forma de transformar o ambiente de trabalho em um lugar agradável com o foco do desenvolvimento da equipe e relaciona que a humanização também é importante para a retenção de talentos.

O líder é comumente estabelecido para que o ambiente de trabalho seja agradável. Conforme Silva, Penão, Pereira e Joviliano (2013), ser líder não é simplesmente um posto ou uma função, mas uma posição que fará de um ambiente de trabalho toda a diferença. As aptidões como paciência, autocontrole, autoridade, entre outros, não se aprendem de uma hora para outra, e o primeiro passo a ser dado, é reconhecer que um padrão estabelecido dentro de um ambiente de trabalho não está correspondendo mais as necessidades de um mercado altamente competitivo.

Silva (2006) identifica a gestão humanizada como uma evidência do novo paradigma organizacional. Esta tem como intuito propor uma mudança do perfil do gestor em substituição ao estilo autocrático para tornar-se um líder e poder captar e desenvolver a capacidade criativa e os talentos que a organização dispõe.

Nos tempos atuais, se fala muito de mudança de hábito em todos os setores, ecológico, social, e principalmente nos relacionamentos humanos, o que significa que o ser humano precisa novamente se humanizar, e reconhecer o outro como uma dimensão do seu eu (SILVA *et al.*,2013).

Para Santos (2015), toda empresa tem processos administrativos e produtivos que são mais compatíveis com pessoas do que com máquinas e objetos. Daí vem a importância da gestão humanizada. Por séculos, foi comum a visão de que as empresas são como máquinas: departamentos rígidos, processos detalhados, responsabilidades inalteradas, política minuciosamente estudada e analisada, planos estratégicos inflexíveis, tratamento frio e artificial.

Porém, em contraste com os dias atuais, as empresas embarcaram em direção a iniciativas de gestão que visam incentivar o talento e o potencial humano e assim criar organizações onde as pessoas são o núcleo. Portanto, é mais necessário do que nunca estabelecer caminhos para uma gestão humanizada de toda e qualquer empresa (SANTOS, 2015).

Tais conceitos fazem justificar o porquê da aplicação desta pesquisa de campo. Sem dúvida é importante. A gestão humanizada é um modo contemporâneo de dirigir uma empresa. Ela traz benefícios para todos, tornando os modelos autocratas ultrapassados. Aplicar os conceitos relacionados à gestão humanizada é uma ferramenta moderna para transformação do ambiente de trabalho. Na pesquisa de campo, pretende-se verificar se a empresa escolhida é capaz de gerir sua gestão de forma humanizada.

Uma forma de gestão bem semelhante à gestão humanizada é a gestão participativa que tem como uma de suas características o compromisso com a perspectiva psicológica do trabalhador, e não apenas com os efeitos para as contingências organizacionais. Em semelhança com a gestão humanizada, o interesse pela gestão participativa ocorreu a princípio pelas necessidades estratégicas das organizações de adotar o discurso da participação, e segundo que sem o comando eficiente da preparação e do envolvimento da equipe, a organização não teria sucesso (CAMPOS, 2002).

Segundo Campos (2002), a participação é uma condição fundamentalmente humana de relacionamento e exige que se tenha espaço para que essa condição se manifeste. Caso haja ausência de participação isto pode causar conflitos e divisões que futuramente pode se agravar transformando-se em sofrimento psicológicos para o trabalhador e consequências desagradáveis para a organização.

Há quem pense que estes tipos de gestões podem ocasionar em informalidade que possa prejudicar a organização. De acordo com Campos (2002), simultaneamente ao formalismo, a informalidade é bastante temida por ser considerada esquiva e incoercível. Há o seguinte paralelo: se, para a organização é necessário acionar

mecanismos de controle para refrear as ondas de informalidade assustadoras, para o trabalhador as relações informais desempenham um papel extraordinário com a justificativa de que buscam reconstituir a identidade genuína, através dos interesses culturais, sociais e grupais.

Para incluir e compreender a perspectiva psicológica no ambiente organizacional é importante que se entenda as ações da organização. Se os aspectos das relações informais forem trabalhados devidamente, a gestão participativa obtém boa receptividade nas empresas, porque permitem uma aproximação entre objetivos dos colaboradores e objetivos da organização (CAMPOS, 2002).

Assim, as gestões que visam o interesse dos colaboradores em união com os objetivos da empresa, proporcionam melhores resultados operacionais em serviços e produtos e permitem competitividade às empresas.

Na pesquisa de campo verifica-se também se a empresa Unitec da Amazônia apresentou algumas das características da gestão participativa, pois ela convém ao trabalho para corroborar com a gestão humanizada, como uma forma de união de duas gestões essenciais para a empresa se manter competitiva e acima de tudo valorizar como equipe seus colaboradores.

6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA

A seguir, serão apresentados os resultados às perguntas que compuseram os questionários aplicados aos colaboradores da empresa União Técnica de Abrasivos no mês de maio de 2016.

Gráfico 1 – O Trabalho ou tarefas são estressantes?



Fonte: Própria autora

Os colaboradores perguntados sobre qual o nível de estresse sobre suas atividades, 59% responderam que seu trabalho é pouco estressante, outros 33% responderam muito pouco estressante e 8% responderam nem um pouco estressante, evidenciando que a empresa é admitida no conceito em que as empresas de hoje não tratam mais seus trabalhadores como máquinas ou objetos, mas sim, visam incentivar seus talentos e demonstrar que as pessoas são o núcleo da empresa, evitando o contraste de empresas do passado onde as empresas eram como máquinas: tratamento frio e artificial, departamentos rígidos e até mesmo responsabilidades inalteradas.

Gráfico 2 – Seu ambiente de trabalho contribui para seu desempenho



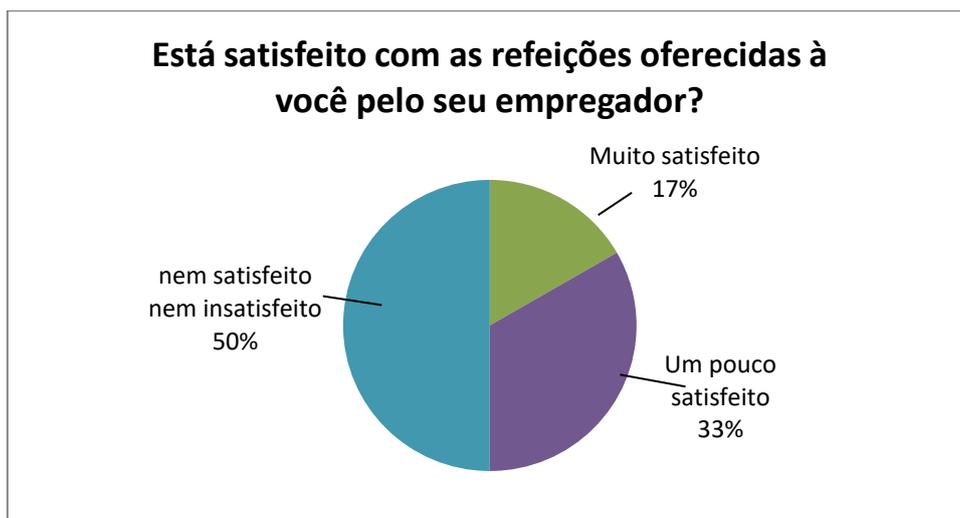
Fonte: Própria autora

Conforme o gráfico 3 a resposta é unânime no que se refere ao ambiente de trabalho. Todos contribuem para que o ambiente de trabalho possa ser agradável, isso é resultado de um bom exemplo de liderança, e como resultado, o desempenho dos colaboradores é proporcionalmente afetado de forma positiva.

Este resultado exemplifica o conceito de Marcousé, Surrice e Gilleppe (2013, p.59), onde afirmam que a maneira de como um gestor lida com seus colegas pode ter um impacto real na motivação deles e no modo como efetivamente trabalham.

Na empresa Unitec da Amazônia os colaboradores são incentivados tanto pelo gestor como pelos colegas a terem um ambiente de trabalho comunicativo no que se refere às atividades diárias, onde todos se esforçam tanto para executar suas tarefas como para ajudar os que caso precisem ajuda para manter suas tarefas em dias, e isso vem trazendo um ambiente de trabalho sadio.

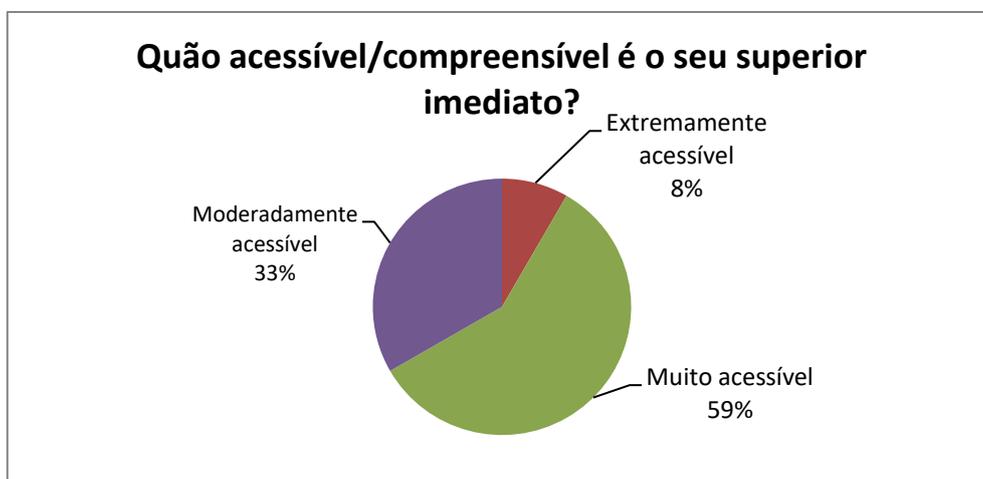
Gráfico 3 – Está satisfeito com as refeições oferecidas a você?



Fonte: Própria autora

Com relação às refeições ofertadas, este ponto deve ter atenção da Unitec da Amazônia. 50% dos colaboradores responderam “nem satisfeito nem insatisfeito” e 33% “um pouco satisfeito”, apenas 17% responderam “muito satisfeito”, mostrando que neste ponto a empresa poderá levantar alguns questionamentos para verificar a causa desses índices de insatisfação. A má alimentação pode acarretar em insatisfação por esses colaboradores que estão pouco ou não responderam que estão satisfeitos, e como consequência a queda de produtividade pode afetar a empresa, distanciando-a do conceito de humanização que sinaliza aspectos importantes no que diz respeito as melhorias de condições de trabalho.

Gráfico 4 – Quão acessível é seu superior imediato?



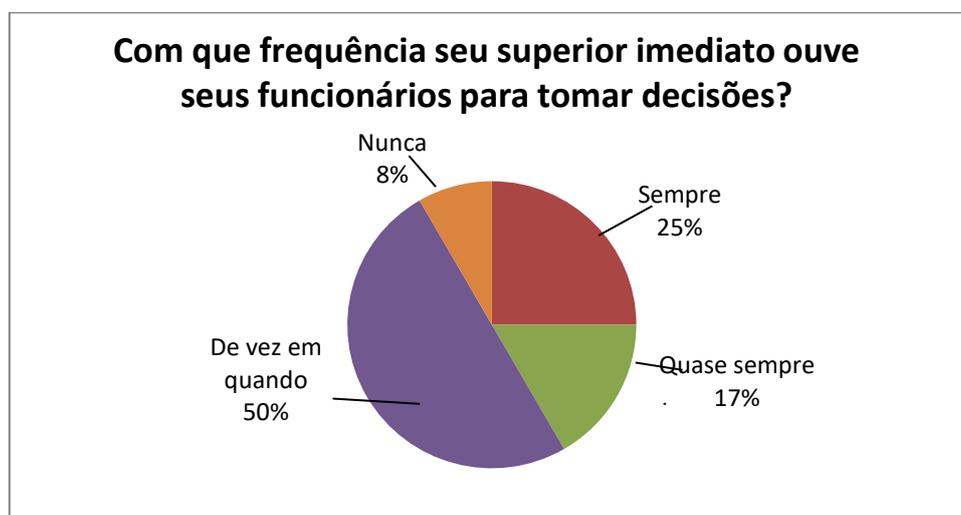
Fonte: Própria autora

Esse é um dos resultados cruciais para definir se a empresa Unitec da Amazônia possui ou não as características da gestão humanizada, que é justamente o nível de acessibilidade do líder. Conforme o gráfico 59% consideraram o seu superior imediato “muito acessível”, 33% “moderadamente acessível” e 8% “extremamente acessível”.

Como o líder é comumente estabelecido para que o ambiente de trabalho seja agradável, neste resultado viu-se que o líder é capaz de gerenciar de forma humanizada, devido ao seu modo acessível, ao entender que os colaboradores podem ter problemas pessoais e liberá-los para resolvê-los, podem adoecer e a empresa possuir assistência médica e podem fazer suas consultas e exames no horário em que deveriam estar trabalhando, caso seja necessário.

Estas atitudes exemplificam o padrão do que é ser líder de acordo com os autores Silva, Penão, Pereira e Joviliano (2013): “ser líder não é simplesmente um posto ou uma função, mas uma posição que fará de um ambiente de trabalho toda a diferença”.

Gráfico 5 – Com que frequência seu superior imediato ouve seus funcionários para tomar decisões?



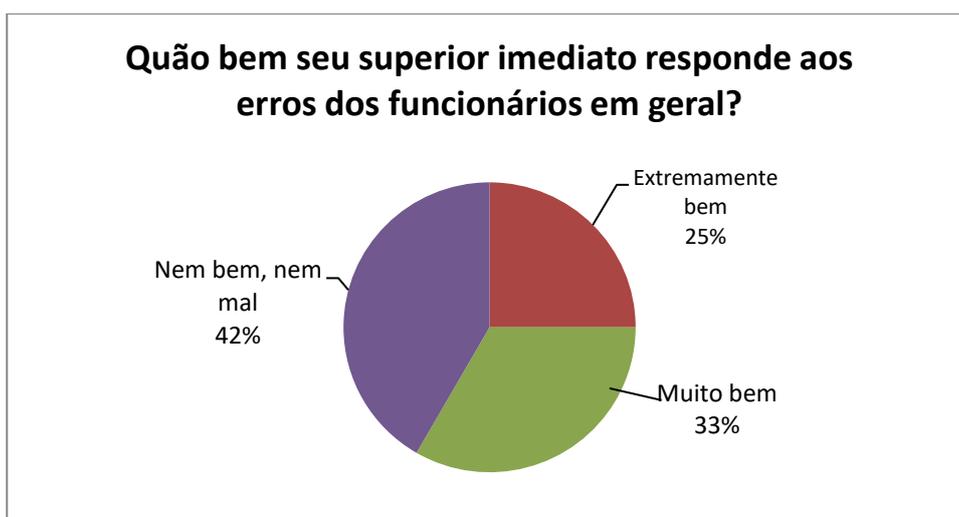
Fonte: Própria autora

Em relação à tomada de decisão, os colaboradores perguntados qual a frequência que é envolvida nas decisões responderam que 50% “de vez em quando”, 25% “sempre” e 17% “quase sempre” são ouvidos para serem tomadas as decisões.

A gestão humanizada e participativa é conhecida por permitir que seus colaboradores opinem na tomada de decisões da empresa, e como resultado poderá obter ideias melhores e uma força de trabalho muito mais motivada.

Esse resultado expõe que a Unitec corresponde parcialmente ao modo de gestão participativa, que é considerar a opinião de uma parte dos colaboradores e mostrando que existe a parceria entre empresa e colaborador. Porém, ainda há um trabalho a fazer para que este resultado salte de parcialmente para integralmente, pois de vez em quando não quer dizer sempre, e isto se torna um alerta para que a empresa não venha a se tornar um estilo ultrapassado de autocrata, o que vai contra aos padrões da gestão humanizada, e também da gestão participativa, que diz que a participação é uma condição fundamentalmente humana de relacionamento e exige que se tenha espaço para que essa condição se manifeste.

Gráfico 6 – Quão bem seu superior imediato responde aos erros dos funcionários?



Fonte: Própria autora

Erros são admissíveis em um processo que não é totalmente mecanizado, a diferença para a gestão humanizada é a forma em que as pessoas são tratadas diante de seus erros. Os resultados para esta questão foram: 42% “nem bem, nem mal”, 33% “Muito bem” e 25% “Extremamente bem”, expondo que a Unitec da Amazônia responde bem por compreender quanto aos erros de seus colaboradores, ao entenderem por exemplo que um email enviado incorretamente pode haver uma ressalva em um próximo a ser enviado e corrigido o erro, evitando mal estar entre colaborador e líder, pode também aprender com este erro e talvez revisar as respostas mais importantes a

serem enviadas a clientes, correspondendo ao modelo de gestão humanizada onde os processos podem ser alterados se necessários, evitando mais uma vez o estilo autocrata.

Gráfico 7 – Você está satisfeito com os benefícios ofertados a você?



Fonte: Própria autora

Uma forma de valorizar os colaboradores é manter eles satisfeitos, perguntados sobre se estavam satisfeitos com os benefícios ofertados, as respostas foram: 42% um pouco satisfeito, 50% muito satisfeito e 8% indecisos. Este seria um ponto para se investigar sobre esta metade dos colaboradores que se dizem um pouco satisfeitos ou indecisos e analisar sobre o que os deixam poucos satisfeitos, neste caso mostraria que a empresa realmente se preocupa com o bem estar de cada colaborador, tentando aumentar a porcentagem de colaboradores para o status muito satisfeito e como resultado a maior probabilidade de manter seu quadro funcional.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como foco principal analisar os aspectos da humanização no gerenciamento dos recursos humanos na empresa Unitec da Amazônia. Para tanto, foi preciso estudar a metodologia e entender os principais conceitos da gestão humanizada e qual sua relevância no meio empresarial. Foram realizadas, no andamento deste trabalho, coletas de dados para darem consistência à pesquisa, com a finalidade de alcançar os objetivos específicos.

Conforme estudo e análise deste trabalho, constatou-se que a gestão humanizada é uma prática que vem sendo utilizada como uma ferramenta no meio empresarial, para as empresas se tornarem competitivas e virem a ser exemplo para outras organizações que queiram gerir de forma humanizada.

Pode-se dizer que a gestão humanizada é vista como uma ferramenta eficaz para as empresas, que buscam se aperfeiçoar cada vez mais. Entretanto, algumas empresas ainda não a viram como uma ferramenta aliada, e continuam a gerir de forma antiquada, perdendo talentos e clientes e obtendo resultados negativos. Baseado nisso esta gestão vem para servir como instrumento que visa dar lição de como se gerir pessoas para obter resultados satisfatórios.

Com o presente estudo, observou-se que a gestão humanizada é um meio viável aos empresários, pois a empresa terá clientes satisfeitos, e clientes satisfeitos são colaboradores satisfeitos com sua forma de serem tratados pelos gestores, e consequentemente a probabilidade de a empresa ter resultados satisfatórios serão maximizados.

8. REFERÊNCIAS

CAMPOS, Valdir. **A Gestão participativa e a humanização do ambiente organizacional**. <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/97673>. 2002>. Acesso em: 25 fev. 2016.

CAVAGNOLI, Irani. **O que é gestão?** Disponível em: <<http://gestaoeinovacao.com/o-que-e-gesao/> 2008>. Acesso em: 24 out.2015.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas**. 3 ed. São Paulo. Editora Elsevier, 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Humanização dos cuidados em saúde**. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=f1NtAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=hist%C3%B3rico+da+gest%C3%A3o+humanizada&ots=CIrv8Tqi4h&sig=oCwVp35wUSmDYY5AB7T2IEsL9II#v=onepage&q=hist%C3%B3rico%20da%20gest%C3%A3o%20humanizada&f=false>. 2006. Acesso em: 24 out.2015

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa** dicionário. 7. ed. São Paulo. Editora Positivo, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Gestão de pessoas enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Andrade. Fundamentos da metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MACEDO. Paula Costa Mosca. **Desafios atuais no trabalho multiprofissional em saúde**. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rsbph/v10n2/v10n2a05.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2015

MARCOUSÉ, Ian. SURRIDGE, Malcolm. GILLESPIE, Andrew. **Recursos humanos**. Editora Saraiva, 2013.

MARQUES, José Roberto. **Gestão Humanizada: aumentando a produtividade e retendo talentos**. Instituto Brasileiro Coaching, 2013 Disponível em: <<http://www.ibccoaching.com.br/blog/gestao-de-rh/gestao-humanizada-aumentando-a-produtividade-e-retendo-talentos/>> Acesso em: 07 out. 2015.

MAÇÃES, Manuel Alberto Ramos. **Manual de Gestão Moderna. Teoria e Prática**. Lisboa, Portugal. Actual Editora, 2014.

ODA, Érico; MARQUES, Cícero Fernandes. **Gestão das Funções Organizacionais**. 2. ed. Curitiba. IESDE Brasil S.A, 2008.

SANTOS, Márcio Jacson Dos. **Gestão Humanizada**. Disponível em: <<http://www.befective.com.br/blog/gestao-humanizada/>>. Acesso em: 24 out. 2015.

SILVA, Patrícia dos Santos Caldas. **Gestão humanizada no setor público**. 2006. Disponível em: <http://www.fucape.br/premio_excelencia_academica/upld/trab/3/patricia.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

SILVA, Alessandra Soares Mariano Ramos da; PENÃO, Jackson Luis Pedroso; PEREIRA, João Nicacio; JOVILIANO, Renata Dellalibera. **Liderança, Motivação e Humanização no Ambiente Organizacional**. Revista EPeq/Fafibe, Bebedouro/São Paulo. Ano V. N.5 – Dezembro 2013. Disponível em:

<<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistaepqfafibe/sumario/27/05022014171938.pdf>>. Acesso em: 02 nov.2015

WALDOW, Vera Regina; BORGES, Rosália Figueiró. **Cuidar e Humanizar: Relações e significados.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002011000300017. Acesso em 05 de novembro de 2015.

O ENSINO DE MATEMÁTICA DO SÉCULO XX NO ESPAÇO NORTE AMERICANO. AS IDAS E VINDAS DOS EUA EM BUSCA DE UM PADRÃO ESCOLAR.

Luiz Fernandes da Costa

1-Faculdade Machado de Assis - Santa Cruz

Contato: luiz.fernandes2008@hotmail.com

RESUMO

As discussões do século XIX nos Estados Unidos da América apontam a educação progressiva como tradição nacional. Tal proposta remonta a John Dewey, fundador do pensamento pedagógico, que marca a instrução desse país com uma singularidade sem igual. Com efeito, a partir da década de 1930 os cursos de formação de professores e administradores primam pelo modelo da Pedagogia Progressista, sendo interrompido em 1950 com o advento da Matemática Moderna. No entanto na década de 1960, eminentes matemáticos criticam o modelo, que a partir da década de 1970 perde o financiamento. Em 1990 é feita uma avaliação da educação, que culmina em 2000, com o documento Princípios e Padrões para a Matemática Escolar. Trata-se de uma reforma audaciosa com grande expectativa de êxito. O objetivo dessa produção é levantar a história do ensino-aprendizagem de Matemática dos Estados Unidos durante o século XX e sua concepção sobre educação, que servirá para comparação com o mesmo período de Matemática no Brasil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica onde se procurou além das publicações disponibilizadas em periódicos e artigos, outros que dizem respeito a documentos que nortearam as mudanças educacionais.

Palavras chave: Matemática – História – Estados Unidos – Currículo – Reforma

ABSTRACT

The nineteenth-century discussions in the United States of America point to progressive education as a national tradition. This proposal goes back to John Dewey, founder of pedagogical thought, who marks the education of that country with a unique singularity. In fact, from the 1930s onwards the training courses for teachers and administrators took precedence over the Progressive Pedagogy model, being interrupted in 1950 with

the advent of Modern Mathematics. However in the 1960s, eminent mathematicians criticized the model, which from the 1970s lost funding. In 1990 an evaluation of education, which culminates in 2000, is made with the document Principles and Standards for School Mathematics. It is a bold reform with great expectation of success. The purpose of this paper is to study the teaching-learning history of mathematics in the United States during the 20th century and its conception of education, which will serve as a comparison with the same period of mathematics in Brazil. It is a bibliographical research where it was searched beyond the publications made available in periodicals and articles, others that refer to documents that guided the educational changes.

Keywords: Mathematics - History - United States - Curriculum - Reform

1. INTRODUÇÃO

As discussões do século XIX nos Estados Unidos da América apontavam a educação progressiva como tradição nacional. Tal modelo buscava disseminar a visão humanística e democrática através da escolarização. Essa proposta educacional abraçada pelos americanos remonta a John Dewey – fundador do pensamento pedagógico, marcou a instrução desse país com uma singularidade sem igual. Ainda nesse século a Matemática não estava demarcada satisfatoriamente. A começar pela indefinição em torno da nomenclatura no que diz respeito ao uso da Aritmética, ao uso da Álgebra (...) o que gerou questionamentos sobre a justificativa de tais ensinamentos. Segundo Smith (1905) foi constituída uma comissão para rever toda a Matemática, além de observar o tratamento dado a essa disciplina por outros países. Assim começa a longa caminhada para aproximar o ensino nos 50 estados da federação, cada um com o seu próprio sistema educacional. E nessa busca se observa a presença do progressismo, que atravessa a história americana durante todo o século XX.

2. DESENVOLVIMENTO

A partir de 1920 predomina a visão de que ensino e método são indissociáveis e por isso o conteúdo deve responder ao que se deve ensinar. A época havia um descompasso entre conteúdo a ser ensinado e método de ensino. Já o “como ensinar” era reservado a Pedagogia. Tais questionamentos foram respondidos por Kilpatrick em 1925, em seu livro *Fundamento e Método*. Esse autor era um dos líderes educacionais mais respeitados da América. O que é confirmado por Hirsch (1971) ao considerar

Kilpatrick como a pessoa mais influente na introdução das ideias progressistas da escola americana. O progressismo é um modelo de educação que remonta a época de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e foi divulgado no século XX por John Dewey. Mas o que essa concepção traz de novo?

No modelo progressivo a Matemática deve ser estudada empiricamente e levar a descobertas. Como assevera Oliveira (1999, p.175) ao considerar tal disciplina como “uma forma de gerar conhecimentos e não como um corpo de conhecimentos”. Apesar de se questionar a relevância dos conhecimentos que podem ser gerado pelos alunos, alguns autores afirmam que se trata de algo possível. Um deles é Hirsh (1971) ao sustentar que “se pode e se deve proporcionar oportunidade em Matemática, em todos os níveis, que conduza a produção de trabalhos, e que pode ser considerado original e criativo“ (HIRSH, 1971, p.27).

E quando se trata de ensino para as séries iniciais, Hatch (1995, p.37) compartilha da “ideia de que crianças, pelo menos durante parte de sua aprendizagem devem criar a sua própria matemática”. Já Goldenberg defende a formação dos alunos a partir de modelos de investigação nos quais deve predominar fatos e métodos. Segundo ele os alunos “deveriam também durante parte significativa do tempo de aprendizagem, dedicarem-se a atividade de descobrir factos” (...). O mesmo autor considera que o objetivo maior é o de levar o aluno a adquirir conhecimentos como um investigador perspicaz, e para isso tem que fazer investigação, como considera Goldenberg (1999, p.37). Mas a concepção deweiana não compartilha da proposta do progressismo de Herbart² que prega educação como instrução. Para Dewey o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem fim em si mesmo, mas orientado a experiência. Corrobora que as ideias são hipóteses, e são verdadeiras se dirigidas por essa ação. Assim a proposta de John Dewey funciona como um pressuposto que incute uma nova visão de escola, que não apenas prepara para a vida, mas é a própria vida. E essa ideia que reúne vida e experiência, possibilita a reconstrução permanente do conhecimento. Em busca do êxito, a proposta valoriza as atividades manuais que podem possibilitar resolução de problemas concretos. Nela a dinâmica de grupos e a divisão de tarefas facilitam o desenvolvimento do espírito colaborativo. O que resulta na mudança

² o alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) constrói uma estrutura teórica que se baseia numa filosofia do funcionamento da mente, o que a torna duplamente pioneira: não só por seu caráter científico mas também por adotar a psicologia aplicada como eixo central da educação.

postural do aluno que deixa de assumir o papel de receptor e passa a interagir com o conhecimento do professor.

Partindo desses pressupostos, Kilpatrick afirma a importância da Matemática a partir de atividades práticas, e considera que se deve respeitar a opção do aluno em aceitar, ou não, em aprendê-la. Ocorre que ao se orientar a Matemática para habilidades práticas se prejudicou sobremaneira os conteúdos acadêmicos. O que se agravou com a interrupção dos estudos de Álgebra e Geometria, conteúdos pouco atrativos para os alunos (TENNENBAUM, p.105, 1951).

Ao assumir a presidência da Associação Nacional de Educação para reorganização do ensino secundário de Matemática, Kilpatrick reitera que nada deve ser ensinado em Matemática a menos que seu valor possa ser provado. Por fim recomenda que o currículo do ensino médio tradicional seja desenvolvido apenas com grupo seletivo de alunos nas áreas de interesse deles, como registra Tennebaum (1951). Em sua palestra na universidade da Flórida ele procura justificar sua posição ao afirmar que “temos que no passado o ensino de Álgebra e Geometria era para muitos, mas poucos foram alcançados”. Tais considerações nortearam o documento que parametrizaria o ensino da disciplina. A época o autor desfrutava do apoio de eminentes personalidades como Edward L. Thorn e David Snedden, o fundador da Sociologia da Educação e secretário de educação de Massachusetts, que compartilhava também da ideia do ensino de Matemática eminentemente prático. Entretanto nenhum dos dois era professor de Matemática. As consequências foram notórias, o ensino de Aritmética sofreu fragmentação e a Álgebra, ao que parece, passou a ser considerada para maior parte dos alunos, como um assunto pouco funcional.

Acontece que na contramão alguns matemáticos ofereceram resistência a essa visão educacional. Um deles, David Eugene Smith, renomado historiador de Matemática, denunciou a falta de participação de professores na elaboração do documento. Afirmou que o mesmo só tinha um mentor, o senhor Kilpatrick. Esse aspecto é comentado por Osborne e Crosswhite (1970) que consideram que também a Associação Americana de Matemática (MAA), desde 1916, contrapunha rigorosamente essa proposta, mas não conseguiu impedir a publicação do documento em 1920 por Philander P. Claxton.

Tal fato ocorreu porque o árduo trabalho da MAA se deu durante a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) que causou atraso na publicação do documento que fazia

frente ao do produzido por Kilpatrick. E por conta desse prejuízo a produção da associação foi recolhida em um volume com 625 páginas, sob o título “A reorganização de Matemática no ensino secundário”, e foi publicada como “relatório de 1923” (OSBORNE e CROSSWHITE, 1970, p. 194 – 196). Segundo Esses autores a partir de então a associação se fortalece com a criação do Conselho Nacional de Professores de Matemática (NCTM), sendo o seu primeiro presidente o Sr. C. Austin. Um dos objetivos assumido pelo conselho foi garantir o ensino de Matemática nos moldes da educação progressista, colocando em prática as metas do relatório. A nova proposta garantiu a presença de professores nos estudos curriculares e reformas, que até então era feita por educadores reformadores. O relatório apresentou uma análise da Matemática escolar de forma ampla e irrestrita. De forma que exigiu uma extensa pesquisa sobre os currículos da escola secundária, e o conhecimento de como se processava a formação de professores em outros países. Também se discutiu questões relacionadas à Psicologia de Aprendizagem da Matemática, para justificar o ensino a partir de seu valor intrínseco e suas aplicações.

Com efeito, a partir da década de 1930 os cursos de formação de professores e administradores primavam pelo modelo da Pedagogia Progressista. Em apoio a tal iniciativa, todo o material didático e jornais de educação seguiam a tendência, conformando essa visão de educação através de reflexões e exercícios. Quanto ao currículo escolar era determinado a partir da necessidade e interesse das crianças, orientado por professores e não por disciplinas acadêmicas. Logo surgiu um clichê usado pelos educadores da época para justificar o modelo de ensino que era “nós ensinamos as crianças, não importa o assunto”.

Também nesse período surge o grupo Movimento e Atividade que reivindica a integração das matemáticas que compõem as disciplinas da escola primária, já que essas eram ensinadas separadamente. Nelas a transmissão de conteúdos se dava a partir de uma visão holística, mal definida como observara Kilpatrick. Porém entre os defensores do movimento havia aqueles que sequer reconheciam que ler e aprender tabuada eram atividades legítimas do curso.

Em 1949, um novo grupo desponta em favor da educação. Trata-se do Movimento de Ajuste de Vida. Esse grupo defende maior atenção ao currículo da escola secundária. Considera que cerca de 60% dos alunos não possui capacidade intelectual para cursar o nível superior ou para realizar em nível médio cursos profissionalizantes (RAVITCH, 2000, p.328 –330). Em resposta as críticas apresentadas por diferentes

vertentes, às autoridades educacionais propuseram que o ensino de Matemática abordasse problemas práticos como compras e vendas, seguros, tributos e orçamentos do cotidiano familiar. No entanto a nova proposta excluiu a Álgebra, a Geometria e a Trigonometria, uma vez que priorizava o atendimento a trabalhadores não qualificados, pessoas que não buscavam conhecimentos acadêmicos. Assim, apesar da insistência, a educação progressiva não trazia nenhum resultado satisfatório. Razão pela qual foi interrompida na década de 1950, já com o ensino médio bastante prejudicado. Concorreu para isso o fato de se dar liberdade ao aluno de escolher a disciplina que desejava estudar, permitindo uma formação cheia de lacunas. A tabela de nº 1 traz os registros do que foi a educação progressiva.

Tabela 1: Porcentagens de alunos do ensino médio dos EUA matriculados em diversos cursos

School Year	Algebra	Geometry	Trigonometry
1909 to 1910	56.9%	30.9%	1.9%
1914 to 1915	48.8%	26.5%	1.5%
1921 to 1922	40.2%	22.7%	1.5%
1927 to 1928	35.2%	19.8%	1.3%
1933 to 1934	30.4%	17.1%	1.3%
1948 to 1949	26.8%	12.8%	2.0%
1952 to 1953	24.6%	11.6%	1.7%
1954 to 1955	24.8%	11.4%	2.6%

Fonte: www.csun.edu/~vcmth00m/AHistory.html -acesso em 20 de abril de 2016

Com o advento dos anos de 1950 a educação progressiva foi interrompida e em seu lugar ganha destaque o Movimento de Matemática Moderna (MMM) que vai influenciar o ensino de Matemática por uma década. As discussões e abordagens lançam um novo olhar sobre o ensino. No entanto apesar da aceitação do novo paradigma por um número significativo de educadores havia muitas divergências entre os grupos que a defendiam. Por isso para apreciação do novo modelo reuniram-se psicólogos e Matemáticos, sem que chegassem a um consenso. A década termina no ano de 1960 com a intervenção do psicólogo de Harvard, Jerome Bruner, o qual entregou um artigo ao CNTM onde escreveu o seguinte:

Estou impressionado com o fato de certas ideias do ensino de Matemática levem um estudante a menosprezar o uso das operações com números naturais da aritmética e se atribui como tendência a teoria dos conjuntos nas séries

iniciais, assim como também as régua *cusinaire*...como possibilidades de descobertas. (TENNENBAUM, 1951, p.105)

Apesar dos desacordos, boa parte dos projetos dessa época compartilharam algumas características gerais. Inclusive os grupos de Matemática Moderna que produziram currículos que enfatizavam explicações lógicas coerentes com os procedimentos matemáticos ensinados nas escolas. Segundo Klein (2003) a *New Math* marcou espaço como um movimento para longe do anti-intelectualismo praticado na educação progressista na 2ª metade do século anterior. Pela primeira vez os matemáticos estavam muito envolvidos em contribuir para os currículos de Matemática escolar da educação básica (k-12). Esse período é um divisor de águas, a partir do qual a educação ganha especial destaque, e também é o momento no qual proliferam discussões de diferentes extratos da comunidade escolar junto com a universidade e o governo. Todos em busca da qualidade de ensino de Matemática.

Cabe também citar que em 1951 surge um projeto elaborado por Max Beberman da Universidade de Illinois que perseguia como objetivo revitalizar a escola. O grupo Beberman, como ficou conhecido, contou com o apoio financeiro da *Carnegie Corporation* na produção de livros do ensino médio contemplando as novas tendências de instrução. Em 1955, membros do Conselho de Educação estabeleceram uma comissão com objetivo de investigar as “necessidades matemáticas dos jovens de hoje”. Nesse aspecto os professores de ensino médio e os matemáticos comissionados produziram um relatório com recomendações para um currículo mais atualizado, no qual foram elencadas e exigidas as competências necessárias para os estudos futuros. Segundo Raimi (1965) como fruto desse trabalho, organizou-se um livro para o 3º ano do ensino médio (k-12) contemplando os conteúdos de Probabilidade e Estatística.

Mas a educação ainda pôde contar com o apoio do *American Mathematical Society* que contribuiu para o desenvolvimento do novo currículo do ensino médio. Liderado por Edward G. Begle, da Universidade de Yale, o grupo criou programas de Matemática para o ensino médio da juventude e de outras faixas etárias. Apesar de ser a instituição mais influente na busca de um padrão de ensino, sua proposta era muito elementar, o que a fez perder espaço diante de projetos de maior envergadura. Todavia, diferentes propostas como ideias pareciam avançar, mas sem implementação, até que no outono de 1957, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) lança o seu primeiro satélite espacial. A notícia caiu como assombro na imprensa dos Estados Unidos, colocando em xeque a tecnologia americana. Fato esse que colaborou para

chamar a atenção sobre o modelo de ensino de matemática e Ciências oferecido pela educação nesse país. A avaliação deu conta de que se tratava de um modelo de ensino insatisfatório e, portanto inadequado para atender as demandas de um país em crescimento.

Em decorrência o Congresso Americano aceitou o desafio e criou a Lei Nacional de Educação com instruções para incrementar o curso de Ciências, Matemática e de línguas estrangeiras. E, ao mesmo tempo, em busca de universalização de atendimento escolar o país ampliou o número de escolas e o acréscimo de aulas para essas disciplinas. Conforme assevera Kline (2003), as ideias articuladas nos projetos são retomadas e no fim dos anos de 1950, matemáticos e professores de Matemática passam a produzir seus próprios textos, principalmente para os cursos de cálculos elementares. Ocorre que apesar dos avanços, alguns dos currículos organizados eram excessivamente formais, não contemplando satisfatoriamente as competências de base decimal e aplicações matemáticas. Seguia a mesma tendência os sistemas de bases de números diferentes da decimal. Segundo Askey (2001) esses conteúdos enfatizavam demasiadamente a teoria dos conjuntos, sem que se preparasse o professor para a nova abordagem. O que trouxe algumas consequências, a começar pelas críticas vindas principalmente dos pais de alunos.

Uma nova crise se instaura em 1962 com o manifesto de proeminentes matemáticos, dos quais 64 assinam uma carta sob o título Currículo de Matemática do ensino médio. Trata-se de uma crítica a Matemática Moderna, e ao mesmo tempo, traz orientações para uma futura reforma curricular. Kline (2003) ainda registra que o documento foi publicado pelo American Mathematic Monthly. Com a crise, o modelo de educação progressiva volta a disputar novo espaço. Colaborou para esse fim o livro de Alexander Sutherland Neill – Summerhill, publicado em 1960. O livro relata o cotidiano de uma escola progressista da Inglaterra. Em um dos trechos Neill escreve aos seus alunos o seguinte: “Se uma escola tem ou não tem um método especial para o ensino de divisão longa, isso não é significativo. A divisão longa deve ser ensinada para aqueles que querem aprender. E a criança que quer aprender divisão longa, não importa como será ensinado” (Ravitch, 1996, p.387-388). A aceitação da nova ideologia foi tamanha nos Estados Unidos da América, com venda de cerca de 200000 cópias anuais, tornando-se leitura obrigatória em universidades e cursos. Com isso surgem as “escolas livres” que deram origem ao Movimento de Educação Aberta, e que na verdade repetia

os programas progressistas como dantes, nas quais as crianças decidiam o que queriam aprender.

Com a chegada dos anos de 1970 a Fundação Nacional de Ciência (*National Science Foundation*) corta o financiamento e a Matemática Moderna deixa de ser praticada e novamente a educação progressiva ganha força no cenário educacional, mas não se perpetua, provocando nova ruptura. Os efeitos foram visíveis, principalmente nas classes de menor poder aquisitivo, cujos pais não tinham uma formação básica de educação, razão pela qual não conseguiam compensar as dificuldades vividas por seus filhos no cotidiano escolar.

Os professores também se pronunciaram sobre o modelo, a exemplo, a professora Lisa Delpit de origem americano-africana, que ensinava em uma escola em Filadélfia no início dos anos de 1970 escreveu o seguinte: “crianças brancas aprendem a ler e escrever uma frase decente. Mesmo que a escola não lhes ensinem. Os pais garantem que elas recebam o que precisam”. Mas quero acreditar no Movimento de Sala de Aula Aberta, apesar das intenções progressistas, que desvanece, porque não é capaz de atender aos pobres e as minorias em suas necessidades educacionais (DELPIT, 1986, p. 379-385).

Com o advento da década de 1980 despontam dois relatórios que evidenciam a perda de qualidade do ensino na escolarização avançada de Matemática e nos cursos de Ciências. As investigações foram feitas pelo NCTM e a *Nation Risk* (nação em risco). Esses apresentaram diferentes pontos de vistas, que caracterizaram as correntes de pensamentos que seriam seguidas nos anos de 1990 (RAVITCH,1996, p.404). Como segue:

O projeto de investigação do NCTM apontava novos rumos para a Educação Matemática, entre outras coisas, o ensino partir de resolução de problemas. O relatório afirmava que “a exigência de completo domínio de habilidades antes de permitir a participação na resolução de problemas desafiadores era improdutivo”. Também orientava que os alunos tivessem acesso às calculadoras e a inserção de computadores nas atividades de aula do ensino fundamental ao médio. E por fim uma advertência que, mesmo que fossem alcançadas todas as habilidades, corria-se o risco de não ser o suficiente em um futuro próximo. A resolução de problemas foi incluída em 1989 na normas para o ensino. O NCTM também orientou para que se diminuísse as atividades de cálculos com mais de dois dígitos, já que as calculadoras cuidariam dos cálculos mais complexos. Quanto aos professores recomendou que focalizassem a resolução de problemas e o uso de materiais manipuláveis adequados para o desenvolvimento de conceitos e habilidades. Os relatores foram veementes em sua proposta, considerando a necessidade de um

programa emergencial para as áreas de aplicação de Matemática que atendesse em maior profundidade a Aritmética, a Álgebra e a Geometria (NCTM, 1980).

Apesar da coerência da proposta, o NCTM perdeu espaço, sendo ofuscado pelo projeto do *National Risk*. Essa última tinha uma equipe formada por eminentes figuras do meio acadêmico e contava com apoio governamental, dentre eles, a pessoa do secretário Sr. Terrel Bell. As orientações por esse grupo dão conta de que a “nossa nação está em risco... as fundações educacionais de nossa sociedade, do nosso tempo, estão corrompidas pela mediocridade, o que é uma ameaça para o futuro do nosso povo e nossa nação” (*Nation Risk*, 1983). Quanto às deficiências em Matemática, o documento da *Nation Risk* registra que: entre 1975 – 1980, 72% das faculdades que ofertaram o curso de Matemática (licenciatura de 4 anos) tiveram que oferecer curso de nivelamento aos aprovados no concurso; Que as forças armadas tiveram que desembolsar milhões de dólares em programas de educação para formação de seus militares após a evidência da incipiente formação escolar. Tais constatações colocaram em xeque o Movimento de Educação Aberta (modelo de educação oferecida entre os anos de 1960 e 1970), que não focalizou devidamente as principais competências da base escolar e que foi responsável pelos cursos de recuperação e de nivelamento da década de 1980.

Esse projeto reprovou o ensino praticado nas décadas anteriores, principalmente no ensino médio, no qual os alunos escolhiam as disciplinas que desejavam cursar. Esse período foi caracterizado pelo *National Risk* como “miscelânea curricular”. Por fim, apresentaram na publicação do documento final, em que resultou a escola com um prejuízo acentuado na oferta de disciplinas, como segue: Para Álgebra intermediária, das vagas preenchidas, apenas 31% dos alunos concluíram o curso; Da Língua Francesa apenas 13% concluíram e 16% concluíram Geografia. Já quanto ao curso de Cálculo que ofertou maior quantidade de vagas as escolas e foi frequentado por 60% dos inscritos, apenas 6% deles concluíram.

Mas a equipe também se debruçou na questão curricular e de formação de professores, concebido como um curso de “métodos de ensino”, em detrimento das disciplinas de cunho profissionalizante. Para tal investigação foi realizada uma pesquisa com 1350 professores cujo resultado apontou que 41% do tempo de formação acadêmica era gasto com conteúdos de formação geral. Ao lado da pesquisa procurou-se saber do quadro de docentes disponíveis nos diferentes estados da federação no qual se constatou a escassez de professores de Matemática e de Ciências em 33 estados e de

Física em todos os estados americanos (Ravitch, 1996, p.413). Por fim o relatório propôs a atualização do livro didático, sugerindo textos mais rigorosos e abordou os procedimentos para adoção de livros nos distritos e estados, que devem: - avaliar os textos, o desenvolvimento a partir do rigor conceitual e clareza no desenvolvimento dos temas; Já para as editoras orientam que devem fornecer dados de avaliação sobre a eficácia do material.

Por ocupar uma posição privilegiada no meio acadêmico, o relatório do *National Risk* foi manchete nos jornais de todo o país. Mesmo os estados que não seguiram religiosamente o que fora estabelecido, levaram em conta parte dessas determinações na elaboração de suas políticas educacionais, como aconteceu com a Califórnia, maior estado norte americano, sendo essa a unidade federativa a que mais ofereceu resistência a educação progressiva.

Na década de 1990 na Califórnia os pais reagiram contra o programa da NCTM, criticaram o currículo e livros didáticos. Para eles o programa não conseguiu desenvolver a Aritmética e a Álgebra para o ensino fundamental, não propiciou a aquisição de habilidades dos conteúdos. Com efeito, o programa do NCTM incentivava os alunos a inventarem seus próprios algoritmos aritméticos a partir das quatro operações fundamentais. Já quanto à utilização de calculadoras denunciaram o uso excessivo, discordando da adoção em aulas do jardim de infância. Assim a proposta de estudos, por descobertas, não foi considerada eficiente e não ofereceu uma perspectiva favorável. Já alguns programas evitavam o uso do livro didático, por considerarem que o livro interferiria nas descobertas dos alunos. De forma que a insatisfação foi externada por meio de críticas escritas e publicizadas, que vinham de pessoas de diferentes posições sociais e também de matemáticos, os quais colocaram em dúvida a eficácia das normas para a Matemática escolar, o que foi corroborado pelo descontentamento da comunidade escolar e outros segmentos da sociedade californiana.

Na visão desses matemáticos havia “quase ausência” dos algoritmos, padrão da Aritmética, nos livros da NCTM, o que se constituía em uma lacuna na proposta. Contudo, isso era um reflexo das discussões dos setores educacionais e dos educadores da década de 1980. Os debates se acaloraram principalmente a partir da concepção de alguns pesquisadores que defendiam a ideia de que os algoritmos eram prejudiciais às crianças. Em um artigo de 1994, sob o título, “Aritmética”, Marilyn Burns escreveu uma nota de parte de suas pesquisas realizada com professores, na qual registrou o seguinte depoimento:

Sou um professor que tenho abraçado a nova proposta educacional. Mudei o meu jeito de ensinar para ajudar as crianças a aprenderem a pensar, raciocinar e resolver problemas. Isso se tornou o meu principal objetivo no ensino de Matemática (...). Dou testes baseados em fatos reais. Disponibilizo calculadora em todos os momentos para os meus alunos além de incorporar uma variedade de materiais manipuláveis na resolução de atividade de aula. Não confio nos livros porque em sua maior parte incentivam a uma resolução mecânica, o que não significa “fazer Matemática”. (BURNS, 1994, p.471-476)

Apesar dos currículos alinhados ao NCTM serem tratados pelos professores e administradores como uma boa proposta para habilitação básica, o que se percebeu com o passar do tempo, é que apesar de defender a base conceitual faltava a compreensão dos rudimentos da Matemática. E a partir daí chegaram à conclusão de que não é possível ensinar ou introduzir a compreensão conceitual sem ter construído antes as habilidades básicas da Matemática. A solução para esse problema é apresentada pelos professores U. C. Berkley e Hung Hsi Wu no artigo “As competências básicas *versus* compreensão conceitual: uma dicotomia na educação matemática”.

Em 1990 os educadores da Califórnia recebem as normas da NCTM com as novas orientações curriculares propostas em 1989, comparam com os Parâmetros Curriculares em vigência desde 1985, e percebem que alguns dos pontos a serem estruturados, já eram praticados na educação daquele estado, como se lê:

O programa de Matemática deve apresentar aos alunos problemas que utilizam competências adquiridas e que requeiram o uso de estratégias de resolução de problemas. Como exemplo de estratégias os alunos devem empregar: estimativa, buscar um padrão, escrever uma equação, dar palpite e testar, fazer um *feedback* do problema, desenhar um diagrama, fazer lista ou tabela, procurar enquadrar em modelos de uso, encorajar os alunos ao uso de calculadoras e computadores como parte essencial do processo da resolução de problemas. Incentivar aos alunos a elaborar seus próprios planos e explorar abordagens alternativas para os problemas .

Em nenhum estado houve um impacto tão grande na implementação do currículo da NCTM para Matemática como na Califórnia, sendo essa a unidade federativa, a mais populosa dos Estados Unidos da América. Em decorrência houve uma grande demanda de livros didáticos contemplando o novo paradigma e, a partir dos primeiros resultados positivos os editores puderam alcançar outros mercados, disponibilizando material didático para diferentes estados da federação.

Quanto à formulação de políticas públicas para o ensino de Matemática a pesquisa da NCTM elencou informações que deram transparência ao descompasso entre o padrão de educação estabelecido e a atuação dos professores. Dos entrevistados, 95% afirmaram conhecer bem ou parcialmente as normas estabelecidas. Já quanto à escolha do livro didático, apenas a terça parte dos entrevistados registrou que comparava-o com os currículos e normas que orientam a avaliação. Ao serem indagados se já adotavam tais recomendações em suas aulas, apesar da resposta afirmativa da maioria, constatou-se que a prática dos pesquisados evidenciava a falta de sintonia com a resposta dada. Essas considerações aparecem no relatório do Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciência (TIMSS) o qual sugere,

Se os professores norte americanos tivessem seguido corretamente as normas construtivistas da NCTM, os estudantes teriam um melhor desempenho nos estudos. Diante disso criou-se outra possibilidade de que os professores defendiam uma posição que não era foco do ensino, já que afirmavam seguir as orientações.

Os pareceristas levantaram, então, a hipótese de que os professores utilizaram técnicas que podem ser usadas com ou sem envolver os alunos na linha de raciocínio real de Matemática. Também se constatou a falta de “qualidade nos conteúdos matemáticos”. Entretanto uma das possibilidades não foi considerada, e que diz respeito se o verdadeiro foco do movimento da reforma era a técnica construtivista na sala de aula, em vez do “alto nível do pensamento matemático”. E a partir das premissas formuladas o relatório final passou a afirmar que

Os professores dos Estados Unidos estão apenas começando a pôr em prática as recomendações da Reforma da Matemática. Essa implementação se concentra em técnicas isoladas de uma proposta, quando deveria se priorizar lições de alto nível do pensamento matemático. O contraste entre a pesquisa e a prática professoral indica que muitos dos professores não entenderam a reforma.

A Universidade Estadual da Califórnia (*California State University – CSU*) também contribuiu para a revisão do ensino médio. Em pesquisa realizada para admissão de alunos buscou conhecer o nível de conhecimentos matemáticos desses, e verificou que havia uma porcentagem significativa de alunos com dificuldades na prova de ingresso, o que serviu para CSU constatar a falta de base dos mesmos. Assim essa universidade exigiu que fosse organizado constantemente, cursos de

reparação/nivelamento para os estudantes oriundos do ensino público. E foram atendidos. De início os cursos foram realizados por 23% dos postulantes a uma vaga na cadeira de Matemática no ano de 1989, e com o aumento da procura e preparação para o concurso na CSU, nos anos de 1997/1998 atendeu 54% dos postulantes a uma vaga.

E para aperfeiçoar o atendimento da CSU entrou em cena a parceria com a Universidade de Stanford da qual participaram proeminentes matemáticos como os professores Gunnar Carlsson, Ralph Cohen, Steve Kerchhoff e R. James Milgran que aperfeiçoaram a estrutura educativa da universidade. Esses escreveram normas adaptadas ao modelo californiano, corrigiram mais de 100 documentos, eliminaram parte das diretrizes pedagógicas, deixando apenas aquelas que funcionavam com neutralidade. A revisão final resultou em um documento que permitia o uso do método construtivista ou instrução direta e uso de técnicas em sala de aula com as quais os professores já estavam familiarizados.

Em fevereiro de 1998 a *News Bulletin* do NCTM trouxe uma nota sobre a educação na Califórnia. Consta de protestos da comunidade escolar, líderes educacionais e setores ligados à educação que criticaram os padrões curriculares estabelecidos pelo NCTM na ênfase de habilidades básicas, resolução criativa de problemas, habilidades processuais e pensamento crítico. Em defesa do documento em questão o presidente do NCTM, Sr. Gail Burrell, escreveu uma carta ao Conselho de Educação da Califórnia com o seguinte teor:

“ As crianças de hoje não podem ser preparadas para o mundo de amanhã cada vez mais tecnológico com os conteúdos de ontem... . A visão e a importância da Matemática escolar não deve ser aquela que não tem qualquer relação com a realidade, que ignora a tecnologia, que concentra-se em um conjunto limitado de procedimentos... as crianças da Califórnia merecem mais.”

Ao que os californianos responderam reforçando sua posição a começar por Judy Coddling, vice-presidente do Centro nacional de Educação e Economia (NCEE), que declarou: “vou lutar para impedir que os padrões matemáticos sejam executados nas salas de aula da Califórnia”. Já Delaine Eastin, superintendente de escolas, discordou das normas de ensino da Matemática escritas pelos matemáticos da Universidade de Stanford classificando como sendo “suavizado”. Eastin ainda considerou que os padrões estabelecidos para a Califórnia representaram “uma mudança decisiva em direção a pensar menos e memorizar mais”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em abril de 2000, já com os pés no terceiro milênio, foi feita uma avaliação da Matemática dos anos de 1990. Na ocasião o NCTM (2000) divulgou um novo documento intitulado Princípios e Padrões para a Matemática Escolar (PSSM) que revisou os padrões estabelecidos em 1989. Tal produção resultou em um compêndio organizado em oito capítulos. Ao que parece está longe de acalmar os ânimos de pais e matemáticos que não concordam com o documento. Como descreve o prof. Wilfried Schmid (2000) ao referir-se aos conflitos do final da década de 1990.

O desacordo sobre o currículo de matemática se estende do jardim de infância até o ensino médio. As novas diretrizes curriculares NCTM foram apresentadas em 12 de abril de 2000 como uma grande realização e representam um esforço sério na busca de um padrão que atenda as diferentes visões de educação. Ocorre que entre professores e educadores matemáticos, os profissionais da vanguarda são os mais renitentes, e suas vozes procuram desvirtuar as propostas da reforma. O que ganha força com a participação de matemáticos mais jovens que não estão familiarizados com as questões de educação e cientistas que se opõem às novas tendências do ensino de Matemática.

Trata-se de uma reforma audaciosa que vai da educação básica ao ensino universitário. Todavia estudiosos consideram que a proposta afeta o ensino universitário por falta de um trabalho adequado na parte de conceitos e habilidades no ensino de Aritmética, e que por sua vez atinge o desenvolvimento dos estudos de Álgebra no ensino médio. Como explicou em 1997 o prof. Hung-Hsi(1997), para ele:

Esta reforma, mais uma vez levanta questões sobre os valores de uma educação matemática ... redefinindo o que constitui a matemática e defendendo práticas pedagógicas baseadas em opiniões, em vez de dados de pesquisa de estudos de grande escala da psicologia cognitiva. A reforma tem o potencial para mudar completamente o currículo de matemática de graduação e para estrangular o processo normal de produção de um corpo competente de cientistas, engenheiros e matemáticos. Em algumas instituições, esse potencial já é uma realidade.

Contudo há uma grande expectativa sobre a possibilidade do êxito dessa reforma. Pais, professores e cientistas reconhecem a necessidade de uma melhor instrução em uma nação capitalista e de concorrência dentro e fora de seu espaço geográfico. Assim apesar da ampla implementação das reformas pelo NCTM e que ironicamente foi o responsável pelo grande sucesso na divulgação de programas de

matemática progressista, pode em longo prazo, se transformar em motivo para o seu desaparecimento da Matemática.

4. REFERÊNCIAS

ASKEY, R. Good Intentions Are Not Enough, In: **The Great Curriculum Debate: How Should We Teach Reading and Math?**, Edited by Tom Loveless, Brookings Institution, 2001

BOSSE, M. B. The NCTM Standards in Light of the New Math Movement: A Warning!, **Journal of Mathematical Behavior**, 14, p.171-201, 1995

BURNS, M. **Arithmetic: The Last Holdout**. Phi Delta Kappan, p. 471-476, 1994.

COLVIN, R. **State Board May Return Math Classes to the Basics**, Los Angeles Times, November 30, 1997; Wu, The 1997 Mathematics Standards War in California.

DELPIT, L. Skills and Other Dilemmas of a Progressive Educator. **Harvard Educational Review**, November 1986, pp. 379-385. Reprinted in American Educator, Fall 1996.

EUA, National Council of Teachers of Mathematics, **Curriculum and Evaluation Standards**. National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA, 1989.

EUA, National Commission on Excellence in Education, **A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform**. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983. <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>.

EUA, National Council of Teachers of Mathematics, **An Agenda For Action: Recommendations for School Mathematics of the 1980s**. National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA, 1980.

GOLDENBERG, E.P. Quatro funções da investigação na aula de matemática. In: ABRANTES, P.; PONTE, J.P.; FONSECA, H.; BRUNHEIRA, L. (org.) **Investigações Matemáticas na aula e no currículo**, 1999

HATCH, G. If not investigations – what? *Mathematics Teaching* 151, 36-39, 1995.

HIRSCH, Jr., RAVITCH, D., **The Schools We Need**, 1971. In Site: <http://mathematicallycorrect.com/edh2cal.htm>, acesso em: 20 mar. 2016.

KLEIN, D. **Brief History of American k-12 Mathematics Education in the 20th Century**, 2003. In site: <http://www.csun.edu/~vcnth00m/AHistory.html>, acesso em: 24 mar. 2015.

KLEIN, D. Math Problems: Why the U.S. Department of Education's recommended math programs don't add up. **American School Board Journal**, Volume 187, No. 4, pages 52-57, April 2000.

OLIVEIRA, H., SEGURADO, M., Ponte, J., & Cunha, M. Investigações matemáticas na sala de aula: um projecto colaborativo. In P. Abrantes, J. P. Ponte, H. Fonseca, & L. Brunheira (Orgs.), **Investigações matemáticas na aula e no currículo** (pp. 121-131), 1999. Lisboa: Projecto Matemática Para Todos e APM.

OSBORNE, A. F., CROSSWHITE, J. Forces and Issues Related to Curriculum and Instruction, 7-12, In: *A History of Mathematics Education in the United States and Canada*. **National Council of Teachers of Mathematics**, Thirty-second year book, pp.186-187, 1970

RAIMI, A; BOSSE, M. B. **The NCTM Standards in Light of the New Math Movement: A Warning!**; Morris Kline, *Why Johnny can't add: the Failure of the New Math*, New York, St. Martin's Press, 1973; William Wooton, *SMSG: The Making of a Curriculum*, Yale University Press, 1965

RAIMI, A., BRADEN, L. S. **State Mathematics Standards by. Fordham Report: Volume 2, Number 3 March 1998 Braden**, <http://www.edexcellence.net/standards/math.html>

RAIMI, R. **Standards in School Mathematics**, Letters to the Editor. *Notices of the American Mathematical Society* February 2001.

RAVITCH, D. **A Century of Failed School Reforms**, Simon and Schuster. 2000; E.D. Hirsch Jr., **The Schools We Need: Why We Don't Have Them**, Double Day, 1996

SCHMID, W. **New Battles in the Math Wars**. The Harvard Crimson, May 4, 2000.

SMITH, D. E. **Réformes à accomplir dans l'enseignement des mathématiques** : Opinion de M. Dav.-Eug. Smith [Reforms to be achieved in the teaching of mathematics: Opinion of Mr. D. E. Smith]. *L'Enseignement Mathématique*, 7, 469–471, 1905.

TENNENBAUM, S, KILPATRICK, W. H., **Harper & Brothers Publishers**, New York 1951.

WU, H. H. **The Mathematics Education Reform**: Why you should be concerned and what you can do. *American Mathematical Monthly* 104, p. 946-954, 1997.

WU, H. H. **The 1997 Mathematics Standards War in California**. In: *What's at Stake in the K-12 Standards Wars: A Primer for Educational Policy Makers*, Edited by Sandra Stotsky, 2000. <http://www.mathematicallycorrect.com/hwu.htm>

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE
SINAIS (LIBRAS):
UM RECORTE DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA – M.G**

Gabriel Pigozzo Tanus Cherp Martins¹, Ana Paula Xavier², Ruth Maria Mariani³,
Cláudia Mara Lara Melo Coutinho⁴.

1- Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

2- Universidade Federal Fluminense - UFF

3- – Universidade Federal Fluminense - UFF

4- Universidade Federal Fluminense – UFF

Autor correspondente:

Gabriel Pigozzo Tanus Cherp Martins

E-mail: tanuscherp84@gmail.com

RESUMO

O presente estudo, realizado entre junho e julho de 2015, refletiu sobre a formação docente ouvinte para o ensino de Libras como segunda língua (L2) para alunos ouvintes das escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora. No atual momento de formação destes docentes no referido município, utilizamos de uma revisão bibliográfica sobre formação de professores de Libras, como por exemplo, Cerny *et.al* (2009); Machado e Lírio (2011); Damázio (2007), e uma pesquisa nos sites das Instituições de ensino Superior (IES) do município que oferecem cursos de Licenciatura (Facsum, Granbery, CES, UFJF, Universo), averiguamos à inclusão ou não da disciplina de Libras no currículo das licenciaturas e também da formação específica (Letras-Libras), ou não, destes profissionais.

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação de Surdos.

ABSTRACT

This study, conducted between June and July 2015, reflected on the listener teacher training for pounds as a second language (L2) for listeners students of schools of the Municipal Network of Juiz de Fora. At the moment of formation of these teachers in the municipality, use of a literature review on training Pounds teachers, such as Cerny *et.al* (2009); Machado and Lily (2011); Damázio (2007), and a search on the websites of education institutions Superior (IES) in the city that offer degree courses (facsum, Granbery, CES, UFJF Universe), ascertained the inclusion or not of pounds of discipline in the curriculum of undergraduate and also specific training (Letters - Libras), or not, these professionals.

Keywords: Teacher Training, Education of the Deaf, LIBRAS

1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas voltadas para formação de professores no Brasil são fomentadas pelas instâncias que a elas se destinam. Há muito, a necessidade de se formar profissionais com melhores qualificações e com competências que desenvolvam habilidades e garantam uma maior autonomia aos educandos, é discutida e implementada nas redes públicas de ensino do nosso país. Um exemplo desta política é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – que visa dialogar e instrumentalizar os professores com novas abordagens metodológicas a fim de promover a alfabetização dos alunos.

Além das prerrogativas legais, garantidas pelo poder público, podemos, também, citar inúmeras iniciativas que emergem da sociedade civil (ONG's, Empresas privadas, de economia mista), haja visto que, formação de professores e qualidade da educação é uma relação pareada, onde a efetivação de uma garante a qualidade da outra.

Uma das questões imbricadas nesta relação pareada (formação x qualidade) está à educação de surdos. Relação esta, conflituosa, uma vez que este grupo apresenta uma característica singular dentro do contexto da escola comum³: ele é usuário de uma língua minoritária de modalidade gestuo-visual – A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Dentro dos espaços escolares esta relação se torna latente pois as estratégias de ensino aplicadas não contemplam as especificidades destes sujeitos, tampouco oferecem possibilidades reais de aprendizagem. Isto se dá em função do aluno surdo necessitar de suporte visual para que haja compreensão dos conceitos curriculares a serem trabalhados. Na escola, o que percebemos é uma homogeneização das estratégias aplicadas, utilizando-se de recursos e modelos tradicionais desconsiderando a multiplicidade dos sujeitos que compõem a sala de aula. Há uma ideia, ainda persistente, de que todos aprendem tudo ao mesmo tempo e da mesma forma.

Diante do exposto se faz importante a discussão sobre a importância de articular a formação de professores para atuar neste segmento, tendo como subsídio a legislação vigente e pareceres normativos, entendendo a importância desta capacitação para a promoção de um ensino que seja além de formativo, qualitativo.

³ “‘Escola comum’ consiste da escola laica, gratuita e para todos. Apesar de, por vezes, os termos escola comum e escola regular serem usados indistintamente, optamos por não utilizar o termo escola regular. O termo escola regular carrega o conceito de que a escola especial ou exclusiva para surdos seria uma escola “irregular”. (ALBRES, 2015, p. 14-15)

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LIBRAS

É sabido que a formação de professores para atuação nesta área vem sendo discutida por inúmeros pesquisadores, que se debruçam sobre a temática em questão, a fim de identificar lacunas neste processo e conseqüentemente criação de estratégias que visem um melhor ensino da LIBRAS nas escolas comuns. Podemos verificar no Decreto 5626/05, a previsibilidade onde a disciplina de LIBRAS conste nos currículos das IES nos cursos de licenciatura de forma obrigatória e nas demais graduações, de forma optativa. O capítulo II, artigo 3º (BRASIL, 2005), postula que

A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005)

Especificamente sobre cursos de licenciatura, o parágrafo 1º do referido artigo aponta que:

Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005).

Ao realizar um levantamento das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura das IES destacadas para este estudo percebemos que a disciplina de LIBRAS (mesmo sendo obrigatória, por força de Lei), quando ofertada, é optativa e/ou o número de aulas/créditos insuficientes.

Quadro de instituições e oferta de disciplina de libras (quadro 1)

FACULDADE/UNIVERSIDADE	POSSUI DISCIPLINA LIBRAS	NÃO POSSUI DISCIPLINA LIBRAS
GRANBERY	SIM	
FACSUM	SIM	
CES/JF	SIM	
UNIVERSO (CAMPUS JF)	SIM	
ESTÁCIO DE SÁ (CAMPUS JF)		Matrizes curriculares disponíveis apenas para

		peças que se inscreverem nos cursos.
UFJF	SIM (ALGUNS CURSOS)	

FONTE: dados retirados dos sites das respectivas instituições no período de junho – julho 2015.

A grande dificuldade em identificar se há ou não a disciplina é a desatualização das informações contidas nas páginas das instituições e/ou dos departamentos/cursos. Dentre as IES que oferecem a disciplina LIBRAS, a carga horária dispensada para tal, alterna entre 40 e 60 horas/semanais e/ou 2 aulas ou 4 aulas por semana e/ou como disciplina optativa. Esse número reduzido de horas é insuficiente para que futuros professores possam ter contato com todas as nuances que envolvem a educação dos sujeitos Surdos⁴.

O pouco contato com questões teórico/práticas da Língua de Sinais (LS) pode acarretar em falhas no processo de aquisição destes conhecimentos. Segundo Larrosa (2002, apud MACHADO e LÍRIO, 2011, p. 98) “a experiência é o que NOS passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que SE passa, não o que acontece, ou o que toca”. Como construir experiências com tempos tão efêmeros? Como colocar o futuro docente em contato com as especificidades deste novo horizonte que ora se apresenta, com “apenas” um crédito? É necessário refletir sobre que tipo de docente a academia está formando. Um docente superficial? Um informado?

Cursar uma disciplina ao longo do curso de graduação jamais fornecerá fluência em uma língua de características tão distintas e fornecerá, menos ainda, elementos para compreender a complexidade envolvida na questão cultural dos surdos. Deste ponto de vista, seria necessária uma formação diferenciada (OLIVEIRA, *et.al*, p. 74, 2015)

Algumas instituições fazem a distinção entre LIBRAS prática e/ou teórica. Essa escolha, acreditamos ser um equívoco, pois quando tratamos da teoria no ensino de LIBRAS estamos tratando de metalinguística, ou seja, usando a própria língua para “ensinar” (falar) sobre a língua e isto está, de certa forma, imbricado no ensino “prático” da LS. O desconhecimento dos elementos que permeiam a LIBRAS e suas implicações

⁴ Neste estudo focaremos os Surdos enquanto minoria linguística, que segundo o exposto no texto “Os direitos das Minorias”, publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU) (2008, p.18) entende-se por minoria “[...] um grupo não dominante de indivíduos que partilham certas características nacionais, étnicas, religiosas ou *linguísticas*, diferentes das características da maioria da população” (grifo nosso).

sociais e históricas influenciam no ensino e no uso desta língua. Em longo prazo, essa formação lacunar pode trazer consequências imensuráveis para o aprendiz ouvinte.

Para traçar um perfil dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (PJF), foi realizada uma entrevista estruturada enviadas por e-mail para alguns destes profissionais, escolhidos a partir do critério de atuação, ou seja, selecionamos os profissionais que ocupam os cargos de Articuladores de LIBRAS⁵ e Bidocentes em LIBRAS⁶.

3. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Para fundamentar esta pesquisa, realizamos uma pesquisa bibliográfica do tema proposto, uma entrevista estruturada (LODI, 1974), uma pesquisa nos sites das IES que ofertam cursos de Licenciatura no município,

Na revisão bibliográfica, procuramos por autores e documentos que tratam especificamente da formação dos docentes para atuar no ensino da LIBRAS, como por exemplo, Cerny *et.al* (2009); Machado e Lírio (2011); Damázio (2007). Esta última, por trabalhar com a formação docente para atuar no Atendimento educacional Especializado (AEE), uma vez que a Rede em questão tem profissionais ouvintes que atuam no AEE de surdez. Mesmo não sendo o foco do nosso trabalho (o aluno surdo), as contribuições de Damázio (2007) são de fundamental importância.

Através da aplicação da entrevista estruturada (anexo), procuramos respostas que nos dessem informações de como este profissional, atuante na educação de surdos, se formou e se forma.

Para a aplicação da entrevista, escolhemos aleatoriamente um número de aproximadamente quinze profissionais ouvintes e enviamos as entrevistas para o e-mail pessoal de cada um dos selecionados. Usamos como base de dados dez profissionais, em virtude de ser este o número de respostas que obtivemos durante a pesquisa. Os resultados das entrevistas encontram-se tabulados abaixo. Os quadros seguem as

⁵ Articulador de LIBRAS tem a função de ensinar e difundir a Língua de Sinais nas escolas da PJF onde tem alunos Surdos matriculados. (na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos/EJA – Fase 1 a Fase 4).

⁶ O Bidocente em LIBRAS tem a função de trabalhar de forma articulada com o outro docente, compartilhando saberes, responsabilidades e ensino. (na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos/EJA – Fase 1 a Fase 4).

seguintes ordens: Tempo de atuação no magistério (Quadro 2); Formação superior (Quadro 3); Oferta da disciplina de LIBRAS na graduação escolhida (Quadro 4); Realizou ou não cursos livres de LIBRAS (Quadro 5) e Realização de Pós-graduação (especialização) em LIBRAS (Quadro 6).

QUADRO 2

Tempo de Magistério	De 1 a 5 anos	De 6 a 10 anos	Mais de 10 anos
Quantidade de Profissionais	1	6	1

Fonte: arquivo pessoal dos autores

QUADRO 3

Formação Superior	Sim	Não
Quantidade de Profissionais	10	0

Fonte: arquivo pessoal dos autores

QUADRO 4

Oferta da disciplina de LIBRAS	SIM	NÃO
Quantidade de Profissionais	7	3

Fonte: arquivo pessoal dos autores

QUADRO 5

Cursos livres de LIBRAS	SIM	NÃO
Quantidade de Profissionais	8	2

Fonte: arquivo pessoal dos autores

QUADRO 6

Pós-graduação na área (especialização)	SIM	NÃO
Quantidade de Profissionais	7	3

Fonte: arquivo pessoal dos autores

Ao analisar os dados acima, percebemos que todos os profissionais possuem curso superior e somente três não cursaram a disciplina LIBRAS durante a formação inicial. A realização de cursos de especialização (na área de LIBRAS/Educação de Surdos) é uma preocupação de 70% dos entrevistados, uma vez que acreditamos ser a formação continuada fonte de aperfeiçoamento profissional. Esta se faz imprescindível, pois:

“Os professores que recebem alunos surdos, em sua esmagadora maioria, desconhecem as singularidades da surdez no que se refere à língua, à cultura, à identidade e a experiência visual destes sujeitos. Isso sem dúvida é refletido em propostas pedagógicas fragilizadas. (OLIVEIRA, *et.al*, p. 65, 2015).”

Retomando o que apresentamos acima no texto deste artigo, essa superficialidade com a LS trabalhada nos cursos de formação de professores, faz com que os futuros profissionais não se aprofundem em questões que permeiam o ensino de LIBRAS nas escolas comuns do município. Para que adquiram estes conhecimentos intrínsecos a LIBRAS é necessário o contato com o sujeito Surdo, adulto, participante da Comunidade Surda, que possui uma Identidade Surda, uma experiência visual entre outras características que faz com que estas nuances da LS possam se materializar numa proposta pedagógica que esteja alicerçada em bases sólidas de conhecimento acerca do outro, neste caso do Surdo. Apesar de não ser foco de pesquisa, neste momento, acreditamos que estas questões supracitadas são importantes no ensino da LS.

A partir desta coleta de dados, percebemos que a oferta e a demanda, ou seja, o número de instituições que oferecem a disciplina LIBRAS de forma obrigatória e a quantidade de profissionais que não cursaram esta durante a formação inicial (30%) é algo bastante significativo e reflexivo. De todos os profissionais entrevistados, apenas 10% possuem mais de 10 (dez) anos de pleno exercício do magistério. Isto nos mostra que, este se formou anteriormente a aprovação do Decreto 5626/05, que oficializa a disciplina LIBRAS nos cursos de licenciatura. Os demais participantes da pesquisa (90%) se formaram após a aprovação do decreto. Assim a não oferta da disciplina pode estar relacionada a forma como a mesma é ofertada (obrigatória e optativa) ou ainda não fazia parte das matrizes curriculares dos cursos.

Outro dado que nos chama a atenção são profissionais que mesmo trabalhando na área (ensino de LIBRAS para alunos ouvintes) não se especializaram (30%), ou seja, cursaram especializações em segmentos diferentes da sua atuação profissional. Em contrapartida, 80% procuraram formação em cursos livres, ou seja, cursos oferecidos por instituições credenciadas e autorizadas para oferecerem esta capacitação e organizações da sociedade civil.

Pelo que nos é apresentado neste estudo, o grupo de profissionais que trabalham na Rede Municipal de Educação busca uma formação adequada para atuarem na educação de surdos, mais especificamente no ensino de LIBRAS para alunos ouvintes. No Capítulo III do Decreto 5626/05, que trata da formação dos professores e instrutores de Libras, o artigo 5º nos apresenta que:

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.(BRASIL, 2005).

Esta é a formação prevista pelo decreto. A formação exigida pela PJF durante o processo seletivo de contrato temporário para o ano de 2016, está disposta no item 2 que trata das “Condições para a Inscrição” é:

2.1. O candidato deverá ter a formação exigida para a área específica. [...]

2.2 Para as Aulas Especializadas da Parte Diversificada do Quadro Curricular dependerá da apresentação dos documentos especificados nos itens a seguir relacionados: a) Curso de Graduação com Licenciatura Plena na área específica, ou; b) Curso de Graduação com Licenciatura Plena e Pós-graduação na área específica devidamente reconhecida pelo MEC, ou; c) Curso de Graduação com Licenciatura Plena, e certificado (s) com a comprovação de, no mínimo 80 (oitenta) horas de formação específica na área para a qual se candidata, ou; d) Curso de Graduação com Licenciatura Plena e apresentação de histórico escolar que comprovem 80 (oitenta) horas de formação em disciplina específica na área para qual se candidata. e) Curso de Ensino Médio (modalidade Normal) e certificado (s) com a comprovação de, no mínimo, 80 (oitenta) horas de formação específica na área para a qual se candidata, conforme exigido nas alíneas “c”, “d” e “e” do item 2.2., deste Edital. (PJF, Edital de Contratação nº 277/2015)

Assim, temos que todos os entrevistados se enquadram nos itens de formação para atuação na área diversificada do currículo da PJF, uma vez que se encontram todos em efetivo exercício, não sendo necessário na entrevista pedir comprovação de formação específica de 80 (oitenta) horas e de acordo com o exposto no Quadro 6, apenas 3 (três) profissionais não possuem curso de especialização na área pleiteada, assim, deduzimos que apresentam formação específica.

Parte importante neste processo de contratação é a banca de avaliação. Após a apresentação de todos os documentos exigidos, os futuros profissionais passam por uma banca de avaliação que segundo o item 3 que trata “Das Provas práticas”

3.1 Os candidatos inscritos para as Aulas Especializadas da Parte Diversificada do Quadro Curricular para as disciplinas de **ARTES VISUAIS/ARTESANATO, BRAILE [...], INTÉRPRETE DE LIBRAS, LIBRAS, [...]**, que tiverem seus títulos aprovados pela Banca Examinadora serão submetidos a **uma prova, de caráter eliminatório e classificatório**, conforme especificado a seguir: [...] b) Os candidatos que tiverem seus títulos aprovados para a disciplina de **LIBRAS** serão convocados pela Secretaria de Administração e Recursos Humanos, **por meio de publicação de Aviso no Diário Oficial Eletrônico do Município [...]**, para uma prova de proficiência em Libras, que consistirá em uma prova prática em Libras, com duração

máxima de 50 (cinquenta) minutos. Essa prova prática terá a pontuação máxima de 120 (cento e vinte) pontos e serão avaliados a fluência, o domínio e precisão do candidato na execução dos sinais, bem como sua capacidade de interpretação. A banca examinadora será constituída por 2 (dois) surdos proficientes em Libras e 2 (dois) profissionais da Secretaria de Educação/JF e/ou convidado (s) com formação na área. (PJF, Edital de Contratação nº 277/2015)

Até o presente momento, formação, capacitação e competências são sinônimos de possível aprovação no concurso para professores temporários da PJF para a disciplina de LIBRAS. Dentro deste contexto, formação e profissionalização, um item deste edital (Ítem 3.3) nos faz refletir sobre a realidade apresentada até o momento:

3.3 Os candidatos inscritos para as Aulas Especializadas da parte Diversificada do Quadro Curricular, que exigem a realização de prova prática, conforme item 3.1 deste Edital e possuem Licenciatura Plena na área específica e/ou Licenciatura Plena e Pós-graduação na área específica para a qual se inscreveram, conforme estabelecido no item 2.2, letras “a” e “b” deste Edital, FICARÃO DISPENSADOS DE SUA REALIZAÇÃO. (grifo nosso) (PJF, Edital de Contratação nº 277/2015)

Há, dentro do que acreditamos ser uma aliança (formação e profissionalização), uma incoerência no que se refere à LIBRAS. Neste item, o candidato que possui uma formação na área não necessita fazer a prova prática, ou seja, elimina uma etapa do processo seletivo e sua contratação passa apenas pela entrega dos documentos exigidos para o cargo pleiteado. Neste ponto, não pretendemos discutir a formação dos indivíduos aqui pesquisados, até por que a fluência e proficiência numa língua são questões subjetivas que não podem ser mensuradas em entrevistas estruturadas. Questionamos o seguinte: quem garante que este sujeito, que não necessita de prova prática, por conta de uma especialização, possui os requisitos para o ensino da LS?

Ficaremos “apenas” nesta reflexão. Inúmeras outras podem surgir a partir da análise realizada entre a formação apresentada pelos pesquisados, pelas “regras” apresentadas pelo Decreto 5626/05 e as normas do Edital de contratação da PJF.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo investigativo a que se propôs esta pesquisa nos permite afirmar que as instituições que atualmente promovem cursos de licenciaturas no município de Juiz de Fora, precisam dar um enfoque maior para as questões que envolvam os processos

de ensino/aprendizado do aluno surdo, fazendo com que esta disciplina (LIBRAS) passe a ter o mesmo *status quo* que outras na grade curricular de um curso de formação docente. Isto se dá em função de várias questões que poderíamos aqui discorrer, correndo o risco de cair em discurso estéril e vazio. O que não é nosso objetivo. Valemos aqui, como referência para este estudo a jovialidade da legislação que se apresenta, para nós, como um dos grandes obstáculos a ser vencido bem como a possível falta de formação (em LS) dos profissionais que atuam nas instituições superiores, que são os formadores dos profissionais que atuam como formadores no ensino da LS na rede municipal de ensino.

O exposto se dá em função de que para a atuação no referido município como professor de LIBRAS (articulador de LIBRAS) não há a exigência de uma formação única específica, sendo possível, de acordo com edital a possibilidade de todo e qualquer licenciado atuar como docente de LIBRAS, devendo este, no mínimo ter um curso na área pleiteada com carga horária mínima de 80 (oitenta) horas e ser aprovado por uma banca de proficiência constituída por profissionais do município. A maioria destes profissionais é oriunda de cursos de licenciatura o que corrobora nossa posição de que é imprescindível na formação deste enquanto sujeito/docente o contato com a comunidade surda a fim de poder conhecer melhor sobre a LS e as inúmeras especificidades deste indivíduo. Para que possamos ter uma educação formativa e qualitativa é necessário que se possam ter profissionais envolvidos com a comunidade surda e com formação adequada.

A partir de nosso olhar, nossa pesquisa, nossa vivência e prática, percebemos que a formação inicial e a continuada fazem toda a diferença na atuação deste profissional e no ensino de LIBRAS. Algumas questões de formação precisam ser revistas para que a excelência no ensino possa ser o objetivo dos docentes.

5. REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. **O Intérprete Educacional:** políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

BRASIL, **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.**

CERNY, R. Z.; QUADROS, R. M.; BARBOSA, H. **Formação de Professores de Letras-LIBRAS: construindo o currículo.** Revista E-curriculum, São Paulo, v.4, n. 2, jun 2009.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez.** Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

JUIZ DE DORA. Edital nº277 de 25 de setembro de 2015 . Dispõe sobre a contratação temporária de professores. Diário Oficial do Município. 26 de setembro de 2015. Disponível em www.pjf.mg.gov.br

MACHADO, L. M. de C. V; LÍRIO, L. M. **A Disciplina LIBRAS e a Formação dos Professores: experiências dos alunos de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo.** Revista da FACEVV, Vila Velha. n 6. Jan – Jun. 2011.

LODI, J.B. **A entrevista: teoria e prática.** 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

OLIVEIRA, J. P. de; *et al.* **Algumas questões sobre a formação de professores para atuar com alunos surdos no contexto da educação inclusiva.** In: BAGAROLLO, M. F.; FRANÇA, D. M. V. R. Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre fonoaudiologia e educação. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2015.

ONU. **Os Direitos das Minorias.** Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995|2004. Nº18, Ficha Informativa | Rev. 1.2008.

PEDAGOGIA – DA DEFASAGEM À ASCENSÃO: UMA ANÁLISE SOCIOEDUCATIVA SOBRE O PAPEL DO PEDAGOGO ENQUANTO PROFISSIONAL DO SÉCULO XXI

Sonia Maria da Fonseca Souza¹, Alexsandro Rosa Soares²

1- Universidade Iguazu, Itaperuna, RJ.

2- Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Autor Correspondente

Sonia Maria da Fonseca Souza

Email: sonifon1@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise sobre o papel da Pedagogia enquanto ciência da área de humanas no universo globalizado atual. Tem-se como objetivo geral investigar o porquê de se cursar Pedagogia, uma ciência do ensino, humanista, em um momento, no qual o mercado de trabalho valoriza cada vez mais profissional com capacidades tecnicistas. A investigação foi metodologicamente estruturada por uma pesquisa bibliográfica, através de fontes teóricas que embasaram a busca de respostas sobre o tema abordado. Esta pesquisa é uma proposta de redesenhar e de tornar mais significativa a função do pedagogo no contexto socioeducacional, enquanto administrador de processos educacionais e de gestão de pessoas, dando visibilidade plausível as suas funções.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação. Empreendedor.

ABSTRACT

This article presents an analysis about the role of pedagogy as a science of the humanities in today's globalized world. The objective is to investigate why to attend Education/Pedagogy, a science of teaching, humanist, at a time in which the market increasingly values with professional technologic capabilities. The research was methodologically structured by a literature search through theoretical sources that supported the search for answers on the topic discussed. This research is a proposal to redesign and make more significant role of the Pedagogy teacher in the social and educational context, as administrator of educational processes and people management, giving plausible visibility of its functions.

Keywords: Pedagogy. Education. Entrepreneur.

1. INTRODUÇÃO

Desde muito tempo a formação de educadores é tema importante nas discussões em torno do âmbito educacional, com o intuito de expandir significativamente a educação e todo o seu processo. Tratar de questões educacionais relacionadas à formação de professores pressupõe abordagens epistemológicas com o intuito de fomentar aspectos relevantes do processo de ‘construção’ da personalidade profissional humanista que este ofício exige.

Diante de toda preocupação com a denominada ‘Década da Educação’ fomentada na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que instituiu (Artigo 87º) a implantação após um ano de promulgação da Lei, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos, na qual basicamente ficaria instituído que todos os educadores legalmente deveriam ter uma formação em nível superior, e tendo em vista a grande dificuldade de acesso ao ensino superior da maioria desses profissionais, além dos vários aspectos socioeconômicos reais de cada um, estabeleceu-se uma busca incessante por formação acadêmica que fosse rápida, objetiva e de baixo custo, o que não implicaria necessariamente a uma formação meramente quantitativa.

Este artigo tem como objeto de estudo a Pedagogia sob a ótica de uma ciência humana focada na educação e profissão de Pedagogo enquanto função facilitadora de processos de gestão humana, ambos, norteadores de análises sob os processos de ensino e aprendizagem e como um processo formativo-educativo que proporciona o fomento de discussões acerca da aplicabilidade de suas funções em vários âmbitos da sociedade.

Nesse contexto a questão-problema norteadora deste estudo é porque cursar Pedagogia, uma ciência humana, fundamentada no ensino, em uma era na qual o mercado de trabalho valoriza cada vez mais profissões meramente tecnológico-tecnicistas?

A pesquisa possibilitará uma reflexão sobre a importância do curso de Pedagogia em duas principais esferas sociais em que esta ciência está presente, sendo elas: a escolar e a empresarial, estruturada com base em abordagens correlacionadas que permearão a relação triádica entre a educação-pedagogia-sociedade.

O objetivo geral é investigar o porquê de se cursar Pedagogia, num momento onde os segmentos tecnológico-tecnicistas monopolizam o mercado de trabalho. Como

objetivos específicos, pretende-se discutir, sob o viés histórico, a profissão de Pedagogo da defasagem à ascensão, apontando a relevância da Pedagogia para o mercado empreendedor e refletindo criticamente sobre o papel do pedagogo frente a uma administração escolar democrática.

Baseado na fundamentação de unir a formação teórico-prática-pedagógica do educador, bibliograficamente estruturado sob vertentes pedagógicas e buscando aliar conhecimento empírico com pesquisas de embasamento, esse artigo traz à tona, um olhar holístico sobre as novas propostas pedagógicas e o perfil atual do Pedagogo.

A relevância desse estudo baseia-se na importância do curso de Pedagogia em meio a tantos conhecimentos técnicos, tendo em vista que o mesmo há muito tempo vem sendo considerado como defasado no âmbito profissional, mas que hoje promove o acesso de estudantes, antes sem expectativas no mercado de trabalho, possibilitando seu engrandecimento social e humano.

A investigação foi metodologicamente estruturada por uma pesquisa bibliográfica, através de fontes teóricas que embasarão a busca de respostas sobre o tema abordado. Para tanto, foram utilizados artigos científicos e literatura especializada.

2. PEDAGOGIA: UM VIÉS HISTÓRICO DA DEFASAGEM À ASCENSÃO

Ao iniciar-se uma reflexão sobre uma área humana como a Pedagogia é imprescindível traçar um breve histórico sobre esta ciência que há anos vem desempenhando um papel importantíssimo em todos os aspectos da questão humana.

No transcorrer da história, a Pedagogia firmou-se como a ciência do ensino. Entretanto, não se pode desconsiderar que a prática educativa é indiscutivelmente um fato social, ligado as ações e reflexões de toda humanidade, o que, por conseguinte gerir toda uma fundamentação base do seu papel no campo profissional nos mais variados segmentos.

Segundo Cambi (1999, p. 21) a história da Pedagogia nasceu entre os séculos XVIII e XIX e desenvolveu-se no decorrer deste último como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola.

Nesse período ela exercia uma função além de filosófica, constituída de um encontro de diversas ciências, proporcionando um saber interdisciplinar, que possibilitava um entrelaçamento da sua funcionalidade com as de outras ciências.

A Lei 5.540/68 modificou o currículo do curso de Pedagogia, no ensino superior fomentando além da formação de técnicos, a de especialistas. A preparação técnica promulgada nesta Lei volta à tona em pleno século XXI, pois o mercado de trabalho tem supervalorizado as concepções técnicas tendo em vista a relação custo-benefício ser bem menor em relação ao desenvolvimento nos cursos de graduação atualmente.

Para os estudantes, a preparação técnica ou tecnológica também ficou mais atrativa, pois a nova estrutura acadêmica, com cursos de curta duração, e menor custo de investimento, bem como com estágio supervisionado — que muitas vezes possibilita a empregabilidade imediata — fez com que o público buscasse esse tipo de formação, para alavancar sua carreira profissional e financeira.

Tendo em vista todo destaque dado à área técnico-tecnológica, a indagação é: Por que cursar Pedagogia, em um momento educacional meramente tecnicista como o atual? Primeiro, deve-se considerar a Pedagogia como uma ciência verdadeiramente humana. Segundo precisa-se reconhecer que a educação é uma área de amplitude, que perpassa por todas as áreas e que desempenha seu papel qualitativamente eficaz objetivando humanizar os mais variados setores sociais. Deve-se ressaltar ainda, que a Pedagogia auxilia todos os âmbitos tecnicistas, humanizando-os.

A LDB 9394/96 aponta em seu texto, a Pedagogia como formação básica para os profissionais da educação. Pode-se considerar relevante essa afirmativa, tendo-se em vista que é através de aspectos pedagógicos que um ser humano (re)constrói o seu perfil profissional.

Durante muito tempo essa ciência foi considerada como uma área em defasagem, sem perspectivas de engrandecimento profissional. No entanto, a atualidade mostra-nos outro olhar sobre ela e principalmente sobre a profissão de pedagogo na sociedade, que além de desempenhar o seu papel profissional na escola, envolve-se em outros ambientes de educação informal, gerando, assim, duas vertentes da Pedagogia: a escolar e a não escolar.

De acordo com Cadinha (2007, p. 21) várias são as áreas de atuação. O pedagogo é um estudioso das ações educativas que ocorrem em toda a vida social, cultural e intelectual do sujeito.

A pedagogia escolar visa ao processo formativo-educativo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino. A não escolar tem um olhar de amplitude para os processos formativo-educativos, nos quais o pedagogo desempenha um papel didático sob o olhar da socioeducação, do que é compartilhado e das relações humanas

nos espaços não escolares nas áreas empresariais, sociais, hospitalares, culturais, entre outras.

Na Pedagogia empresarial o objetivo principal é de melhorar consideravelmente a produtividade dos profissionais através da junção de habilidades e competências que visem à qualificação, requalificação e treinamento dos mesmos, em atividades que envolvam coordenação de equipes, buscando gerar, desse modo, mudanças culturais e acompanhar o desempenho do funcionário.

O pedagogo social ou socioeducador atua em organizações sócio-comunitárias ou socioassistenciais, cuidando da socialização dos indivíduos, em situações ditas normais ou especiais, o que implica o conhecimento e a ação sobre os profissionais, em atividades como administrar situações que envolvem casos de crianças abandonadas, orientação profissional de funcionário de um determinado setor de atendimento ao público ou atenção aos direitos da terceira idade.

O pedagogo hospitalar além de atender às necessidades educacionais de crianças hospitalizadas, com um trabalho voltado para processos afetivos de construção cognitiva, ele desenvolve ainda um trabalho de gestão de pessoas, envolvendo atividades que promovam um bom atendimento, a fim de preservar a qualidade de vida das pessoas que porventura necessitem utilizar dos serviços de saúde.

O pedagogo cultural, também conhecido como arte-educador tem o papel de oportunizar o acesso à educação em arte com o intuito de propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico que leve o educando a ser protagonista no desenvolvimento da sua sensibilidade, percepção e imaginação, ao realizar formas artísticas nas diferentes culturas.

Enfim, o fato é que a Pedagogia hoje deixou de ser uma ciência sob a ótica de uma educação meramente escolar, com a função de educar o indivíduo sob a ótica do saber limitado, para desempenhar um leque de opções enquanto ciência e profissão humanística.

3. A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA ALIADA AO EMPREENDEDORISMO NA SOCIEDADE GLOBAL

Em uma sociedade global e plural como a brasileira, juntamente com todo o processo capitalista empreendedor atual, é fato o crescimento da necessidade de

humanizar os mais variados setores sociais existentes, na tentativa de qualificar o trabalho desenvolvido, não só nas grandes e pequenas empresas, bem como na escola.

É notório que com o processo de globalização, a necessidade de se ter no mercado de trabalho profissionais que saibam administrar significativamente o desafio de lidar com os indivíduos/clientes e suas peculiaridades é inevitavelmente necessária, haja vista que, em plena era da informação, as empresas enfrentam dificuldades em encontrar pessoas que tenham no seu perfil uma base psicológica alicerçada na junção entre o pessoal e o profissional com o intuito de atender às demandas que surgem no cotidiano.

Segundo Eisenberg (apud GONÇALVES, 2012, p.1) vários alunos entram na universidade e não têm interesse nenhum em trabalhar na escola, devido ao salário do professor ser muito baixo ainda e pela desvalorização. Paradoxalmente, cada vez mais as pessoas, as ONGs, as empresas, as TVs buscam uma pessoa que entenda de didática, de educação, de como transmitir conhecimento. E é o pedagogo quem sabe fazer isso, e como nesse âmbito a perspectiva salarial é melhor, os estudantes têm sido atraídos para esses outros espaços.

Pode-se considerar que devido à turbulência diária na vida dos profissionais, tornou-se muito mais fatídica a desumanização dos diversos setores de trabalho, seja nos hospitais, nos supermercados, nas redes bancárias ou até mesmo nas escolas, pois as pessoas consideram-se sempre muito atarefadas para se preocuparem com o lado humano das relações interpessoais.

Há de se (re)pensar em como se tornou necessária a ação de profissionais que sejam capazes de entender o outro, para que ele sinta-se confiante e acabe por adquirir determinado produto ou de transpor/desabafar sobre determinadas situações da sua vida cotidiana.

Diante da necessidade das empresas em capacitar seus funcionários que fazem parte da sua equipe, surge a oportunidade do pedagogo em desenvolver um trabalho baseado nas filosofias que abrangem a gestão de pessoas, apreendidas no âmbito da administração escolar.

O pedagogo que atua na empresa precisa ter sensibilidade suficiente para perceber quais estratégias podem ser usadas em que circunstâncias para que não se desperdice tempo demais aplicando numerosos métodos e com isso perca de vista os propósitos tanto da formação quanto da empresa. Ao planejar um programa de formação/treinamento a seleção de métodos obedece ao princípio do desenvolvimento concomitante de competências técnicas e de relacionamento social (RIBEIRO, 2003, p. 20).

Mister se faz destacar que a Pedagogia sempre foi considerada uma ciência que trata meramente da educação escolar. Hoje, porém, vive-se outra realidade, em que ela transpõe os muros escolares e invade o ramo empresarial, comprovando que a sua verdadeira função é de ser uma ciência da educação por/para todas as esferas da sociedade.

A contribuição do trabalho do pedagogo para essa nova vertente surge, portanto, com as reformulações curriculares realizadas ao longo dos anos o que proporcionou a ênfase de uma ciência que ultrapasse a mera docência e se apresente muito mais ampla, e mais humana.

A relação dialógica entre o empreendedorismo e a Pedagogia, fez com que o conceito de educação também se ampliasse. Hoje as empresas procuram os pedagogos para desenvolverem um trabalho de supervisão, orientação, de formação profissional, recrutamento, seleções, treinamento de funcionários, ou seja, todo um trabalho voltado para a área de Recursos Humanos.

Atualmente, buscam-se profissionais polivalentes, com iniciativas, empreendedores, atuantes, que estão sempre se atualizando. Esse homem que se busca hoje é o prisioneiro que Platão mencionou séculos atrás, que não teve medo do desconhecido, que ousou diante do novo (CADINHA, 2007, p.26).

Por conseguinte, o pedagogo tem como função dentro da empresa buscar melhorias na qualidade dos serviços prestados, incitando nos profissionais formas conscientes e competentes de solucionar problemas, formular hipóteses, elaborar projetos e de se relacionar melhor no ambiente de trabalho visando à melhoria na qualidade do atendimento destinado aos seus clientes.

Illich (apud GADOTTI, 2005, p.297) ressalta que nem tudo o que se aprende é resultado meramente do ensino, mais do que isso, a grande parcela de participação nesse processo de aprendizado vem de conhecimentos adquiridos fora da escola e é essa relação de aquisição de conhecimento dentro e fora de um determinado ambiente que o Pedagogo desenvolve no seu trabalho, enquanto mediador entre o processo burocrático e a prática humanizadora em um determinado setor. Nessa mesma linha de pensamento, Cassimiro (2010, p.1) afirma que o maior patrimônio da empresa é o ser humano e que por este motivo o foco maior para o bom desenvolvimento do trabalho é a gestão de pessoas. Assim, justifica-se a importância de se ter um profissional habilitado na área de ciências humanas neste ambiente, fomentando enfaticamente o quão imprescindível é

ter um olhar holístico sobre as relações, sejam elas entre os seus funcionários ou um cliente.

Um estudo comparativo (WESTPHAL, 2012) realizado entre estudantes de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e de outras instituições de ensino do município do RJ, sobre a identidade e formação docente, cujo um dos objetivos é analisar as expectativas e motivações para escolha do curso de Pedagogia, constatou-se que vários estudantes escolheram o curso tendo a vocação como primordial motivação. É relevante ressaltar que grande maioria dos entrevistados não trabalha na área educacional, e que não necessariamente querem inserir-se neste âmbito, tendo em vista a variedade de opções existentes para tal exercício.

Por fim, a temática abordada reafirma-se na tentativa de dar significância ao papel do Pedagogo frente à sociedade contemporânea, empreendedora, que anseia cada vez mais por profissionais não meramente capacitados de conteúdos, mas literalmente competentes de prática efetiva.

4. O PAPEL DO PEDAGOGO FRENTE A UMA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Por mais que existam novas vertentes para o exercício profissional do pedagogo, hoje, este ainda é a peça-chave no âmbito da gestão educacional, que inevitavelmente também sofreu alterações no seu perfil.

Administrar uma instituição de ensino é tarefa muito complexa, o que se explica, tendo em vista a necessidade que se faz presente numa das principais funções de um administrador: lidar com um “todo” sem desvalorizar ou discriminar o que é individual.

Administrar implica, portanto, em estar apto a resolver situações peculiares de indivíduos que trazem consigo estímulos, necessidades e sonhos, numa busca por melhores condições de vida para si e suas famílias através da educação.

Essa tarefa tornou-se ainda mais difícil diante do processo de globalização atual. Não há como dissociar o Administrador/Gestor Escolar do pedagogo, que estão intrinsecamente relacionadas às questões agregadas a uma gestão participativa e democrática.

Atualmente, cabe ao gestor o papel de descentralização, de crescimento profissional e de valorização da escola, da comunidade e conseqüentemente da equipe envolvida no processo educacional. Para isso, ele precisa contar necessariamente, com parcerias sólidas e comprometidas a fim que consiga gerir uma educação inovadora, no

sentido de proporcionar maiores opções de elevação do conhecimento de seus estudantes, com objetivos pautados em valores humanos que engrandecem os ideais de vida social. Desse modo, o pedagogo vem corroborar frente a uma Instituição de Ensino para que o ambiente educacional cumpra o seu papel de humanizar as personagens do espaço educacional, tendo em vista a desvalorização e banalização do ensino em si, resultado de uma sociedade cada vez mais capitalista, que objetiva muito mais lucro do que qualidade.

É inadmissível que ainda existam gestores que compartilhem de ações arraigadas numa educação tradicionalista e desnecessariamente conservadora. Pois bem, se o papel do gestor escolar não se resume a cumprir e fazer cumprir as leis e regulamentos; se o gestor deve ser democrático e propor medidas que visem ao aprimoramento dos trabalhos escolares, o sucesso da sua instituição de ensino, estará atrelado ao exercício de sua liderança administrativa e pedagógica, apontando para a valorização de todos os protagonistas do espaço escolar.

Paulo Freire (1993, p. 61) assevera que: “não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação se não tenho pelo menos algumas idéias em torno do que faço, de por que faço, para que faço.”

Um dos grandes desafios da atualidade, no que diz respeito à profissão de Pedagogo, principalmente enquanto “gestor”, é que a maioria dos profissionais que ocupam este cargo não tem formação específica para tal função, o que acarreta problemas para o desenvolvimento de trabalhos que não resultarão em benefícios para a instituição de ensino.

No entanto, há também um avanço na exigência para se ocupar tal função, provocado pela cobrança de uma determinada formação, como pré-requisito em concursos públicos. Ora, se estamos propondo um novo olhar sobre o pedagogo, é mais do que justo que este seja qualificado e preparado para desenvolver este cargo.

Os líderes são os responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a dedicação, a visão, os valores e integridade que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem metas coletivas. A liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas. Os líderes reduzem as nossas incertezas e nos ajudam a cooperar e trabalhar em conjunto para tomarmos decisões acertadas (CHIAVENATO apud PAULA. 2008, p. 4).

Tratar de gestão democrática nos remete, quase que imediatamente a pensar em autonomia e participação. Neste momento, eis que surge o grande dilema do gestor em promover uma democracia representativa que concilie a liberdade de expressão com a necessidade de cumprimento dos direitos, para que o ato de liberdade não se torne um ato de libertinagem. Para isso, o gestor precisa estabelecer estratégias que se articulem fundamentalmente com uma democracia baseada no respeito e na procura por uma educação qualitativa e de forma mais humana.

Por fim, demonstra-se o quão importante é o papel do pedagogo frente a uma instituição de ensino de modo que a gestão democrática ocorra de forma natural, sem resquícios de obrigatoriedade ou mesmo para um “agradar” às autoridades reguladoras da educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações que arrematam o estudo, retomando a questão-problema que norteou o percurso investigativo, é possível confirmar a importância da Pedagogia como ciência de ensino, bem como do pedagogo em suas várias funções que poderão vir centradas na gestão escolar ou em recursos humanos e pessoas.

Buscou-se, neste artigo, um novo viés – instituinte de interesse e de valorização – para a profissão de pedagogo, na perspectiva de uma (re) significação da ideia errônea de que a Pedagogia é somente uma ciência voltada exclusivamente para o ensino escolar.

A meta foi buscar embasamento nos referenciais teóricos disponíveis e reconstruir a visão da profissão de pedagogo, cujo enfoque temático contribua para o fomento de mais discussões em torno desse objeto de estudo.

Por conseguinte, na trajetória que se percorreu durante a pesquisa, crendo na premissa de que a profissão de pedagogo é a ocupação do momento, buscou-se a reflexão, a fim de substanciar a proposta de se tratar a Pedagogia na perspectiva não somente como contribuição à escola, mas como alternativa possível e viável para o espaço empreendedor/capitalista.

Assim é que este texto, em seu remate, pode asseverar que a Pedagogia está em ascensão e que o seu papel na sociedade atual é de destaque.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Reforma universitária**: relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto n. 62937/68. Brasília: Presidência da República, 1968.

CADINHA, Marcia Alvim. Conceituando pedagogia e contextualizando pedagogia empresarial. In Lopes, Izolda (Org.): (**Pedagogia Empresarial** – formas e contextos de atuação) Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2007.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CASSIMIRO, Patrícia Rocha. **Pedagogia empresarial**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/profissoes/pedagogia-empresarial/> Acesso em 10 abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. 2. ed. São Paulo. ed.: Olho d'água, 1993.

GONÇALVES, Andressa. **Guia de carreiras: pedagogia**. Disponível em: <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/guia-de-carreiras/noticia/2012/04/guia-de-carreiras-pedagogia.html> Acesso em 24 abr. 2015.

ILLICH, Ivan. Os conhecimentos são adquiridos fora da escola. In: GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

PAULA, R. L. de, SCHNECKENBERG M. **Gestão escolar democrática: desafio para o gestor do Século XXI**. Disponível em: <http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/3%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/16-Ed3_CH-GestaoEscol.pdf> Acesso em 06 fev. de 2015.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial: a atuação do pedagogo na empresa**. Rio de Janeiro: Waak, 2003.

WESTPHAL, R. B. et al. **Projeto identidade e formação docente**. IV Congresso Acadêmico dos Institutos Superiores da FAETEC - Rio de Janeiro, 14 abr. de 2012.

PALAVRAS E EXPRESSÕES REGIONAIS COMO FATOR DE ENRIQUECIMENTO VOCABULAR

Sonia Maria da Fonseca Souza¹, Vyvian França Souza Gomes Muniz², Clodoaldo Sanches Fófano³.

1- Universidade Iguaçu, Itaperuna, RJ.

2- Centro Universitário São José de Itaperuna.

3- Faculdade Unida de Vitória e Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ).

Autor Correspondente:

Sonia Maria da Fonseca Souza

Email: sonifon1@hotmail.com

RESUMO

Nesta pesquisa foram investigadas as palavras e expressões regionais como fatores de enriquecimento vocabular. Pôde-se verificar que as evidências relacionadas à diversidade não correspondem ao mito da homogeneidade linguística. Ressalta-se que a heterogeneidade da língua é determinada por diversos fatores extralinguísticos como a região do falante, o sexo, a idade, entre outros fatores. Chegou-se à conclusão de que, ao se trabalhar em sala de aula, a diversidade linguística, oportuniza a reflexão das mais variadas linguagens, facilitando a comunicação entre alunos/alunos e alunos/professor.

Palavras-chave: Variação linguística. Regionalismo. Ensino.

ABSTRACT

In this research were investigated the regional words and expressions as vocabulary enrichment factors. It was verified that the evidence related to diversity does not match the myth of linguistic homogeneity. It is pointed out that the heterogeneity of language is determined by several extralinguistic factors such as the speaker's region, sex, age, and other factors. We came to the conclusion that, when working in class, linguistic diversity provides an opportunity to reflect the most varied languages, facilitating communication between students/students and students/teacher.

Keywords: Linguistic variation. Regionalism. Teaching.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil, país de língua portuguesa, possui uma imensa variedade de falares regionais presente nos contextos de norte a sul. Isso leva, muitas vezes, ao desconhecimento dos significados de termos que são inesgotáveis. Então, o objeto de estudo desta pesquisa são as palavras e expressões regionais como fator de enriquecimento vocabular. Nesta perspectiva, emergiu a questão-problema que norteou este trabalho: de que forma as variantes linguísticas podem contribuir para o estudo semântico?

Para responder a esse questionamento traçou-se o seguinte objetivo: refletir sobre as variações linguísticas e sua contribuição para a comunicação linguística. E, ainda, os objetivos específicos que direcionaram este estudo: definir os tipos de variações linguísticas, demonstrar as mudanças de significados de palavras e expressões regionais. Colocar este tema em pauta é importante porque, como se sabe, toda pessoa fala um determinado idioma, conhece suas estruturas e regras gerais de funcionamento, mas não significa que todos os falantes utilizem de maneira rigorosamente igual a todos os vocábulos. Há, portanto, a necessidade de se conhecer o emprego e o significado do léxico, neste país de tão grande variabilidade. E, para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura, em especial artigos científicos e livros. Privilegiou-se pautar-se pelas ideias e concepções de autores como Cunha e Cintra (1985), Ferreira (2000), Medeiros (2010) e Possenti (2012).

2. VARIABILIDADE LINGUÍSTICA: AS MÚLTIPLAS FACES DA PALAVRA

A variação linguística é um fator notório que permeia todo o continente brasileiro, seja pela extensão territorial seja pela cultura do indivíduo. Existe, portanto, um grande número de fatores que interferem na maneira individual que cada um tem ao se expressar: a idade, o grupo social, o sexo, o grau de escolaridade etc. O Brasil é um país plurarizado, cujo povo foi basicamente formado por imigrantes europeus e ao longo de sua história herdou a língua portuguesa, entretanto tem uma mistura de outras línguas como o latim, a língua indígena, o espanhol, o francês dentre outras.

Dentro de todo este contexto, encontram-se as mais diversas expressões regionais. Cada região tem sua forma de se expressar, até mesmo dentro dos municípios, as variações linguísticas são notadas. Diante disso, pode-se comprovar em nosso cotidiano que a língua varia no tempo e no espaço entre as classes sociais e entre as profissões. Logo, a língua nunca é usada de modo homogêneo por seus falantes.

Por isso, a semântica, “ciência que estuda as mudanças ou transformações sofridas, no tempo e no espaço, e pela significação das palavras”, (FERREIRA, 2000, p. 628) é um dos estudos que tem trazido para os alunos, muitas dificuldades, já que as palavras apresentam múltiplas faces.

Variedade é um conjunto de falares. Definição maior do que estilo de prosa ou estilo de linguagem. Escritores de sociolinguística usam o termo “leto”, que é um processo de criação de palavras para termos específicos. Segundo Camacho (1988) existem múltiplos fatores originando as variações, as quais recebem diferentes denominações. Dentre os exemplos de variações estão: dialetos, variações faladas por comunidades geograficamente definidas; idioma termo intermediário na distinção dialeto-linguagem usado para se referir ao sistema comunicativo estudado; socioletos, variações faladas por comunidades socialmente definidas; idioletos, uma variação particular de uma pessoa; registros ou diátipos, isto é, o vocabulário especializado e/ou a gramática de certas atividades ou profissões e etnoletos, para um grupo étnico. Além dessas variações pode-se considerar outros tipos ligados a aspectos aos quais se relacionam que são: variação sociocultural, variação geográfica e variação histórica.

Entre os linguistas, há várias formas de apresentar essa diversificação, mas, na verdade, todas convergem ao mesmo fim: mostrar a riqueza vocabular e, ainda, como acentua Possenti (2012, p. 29), no sentido de ter o cuidado para que essa variabilidade não leve ao preconceito:

Os grupos que falam uma língua ou um dialeto em geral julgam a fala dos outros a partir de si e acabam considerando que a diferença é um defeito ou um erro. Daí pensarmos, em geral, que os outros não sabem falar. Ou, ainda mais gravemente, acabarmos convencidos de que nós também não sabemos falar, se falamos de forma diferente daqueles que são para nós os modelos de comportamento linguístico. O preconceito é mais grave e profundo no que se refere a variedades de uma mesma língua do que da comparação de uma língua com outra. As razões são históricas culturais e sociais. Aceitamos que os outros (os que falam outra língua) falem diferente. Mas, não aceitamos pacificamente e que os que falam ou deveriam falar a mesma língua falem de maneira diferente.

Passamos, assim, a definir algumas variações. Para Sarmento, Tufano (2010, p.178-179) a língua sofre alterações que dão origem a diferentes variações da linguagem.

Varição geográfica ou regional – maneira própria de falar de determinada região. Comparando a linguagem do norte e a do sul do Brasil, percebem-se claramente as diferenças existentes entre elas.

Varição popular – tem uma gramática própria. A concordância, por exemplo, é estabelecida de acordo com regras diferentes das que estabelecem a concordância na norma culta. Temos, por exemplo, “as bala” e não as balas etc.

Varição histórica – imposta pelos acontecimentos e mudanças comportamentais da sociedade ao longo dos tempos, sofre variações constantes. As palavras sofrem alterações na grafia ou mudam de sentido.

Segundo Carvalho (apud MEDEIROS, 2010, p. 33) “a adversidade provem ou de fator de ordem geográfica (ou local) ou de ordem social (ou cultural)”. Enfim, a diversidade ou informalidade de uma língua está condicionada por fatores extralinguísticos.

- Sociológicos: variantes originadas de idade, sexo, profissão, nível de escolaridade, classe social, raça.
- Geográficos: compreendem variantes regionais. Indivíduo de diferentes regiões tende a apresentar diversidade no uso da língua. Particularmente com relação ao vocabulário e expressões idiomáticas.
- Contextuais: envolvem assunto, tipo de interlocutor, lugar em que a comunicação ocorre, relações que unem interlocutores (MEDEIROS, 2010, p. 34).

Assim, a língua, como sistema de signos convencionados, tem caráter social: ela possibilita que os falantes de uma sociedade e outra mantenham uma relação que não é casual. A vida social supõe sempre o intercâmbio comunicacional que se realiza, sobretudo, pela língua.

A variação sociocultural é aquela que está relacionada ou que determina o meio social onde o indivíduo está inserido. Está relacionado ao grau de escolaridade, idade, sexo. A variação social não compromete a compreensão entre indivíduos. Em Sacconi (2004, p. 21) se lê: “[...] o ambiente sociocultural determina o nível de linguagem a ser empregada. O vocabulário, a sintaxe, a pronúncia e até a entonação variam segundo esse nível.” Dessa maneira, o falante obviamente, sem saber por si só, cria à sua maneira, uma linguagem de seu ambiente, estabelecendo a comunicação.

Já a variação regional pode comprometer a comunicação, pois determinados termos e expressões têm sentidos próprios em determinadas áreas geográficas. Contudo as diferenças linguísticas entre as regiões são graduais, nem sempre coincidindo com as fronteiras geográficas.

Na variação histórica o processo de mudança é gradual: uma variante inicialmente utilizada por um grupo de falantes passa a ser usada por indivíduos socioeconomicamente mais expressivos. A forma antiga permanece ainda entre as gerações mais velhas, período em que as duas variantes convivem; porém com o tempo a nova variante torna-se normal na fala, e, finalmente, consagra-se pelo uso na modalidade escrita. As mudanças podem ser de grafia ou de significado.

Carlos Drummond de Andrade, grande escritor brasileiro, elaborava seu texto a partir de uma variação linguística relacionada ao vocabulário usado em uma determinada época no Brasil como no texto a seguir:

Antigamente, as moças chamavam-se mademoiselles e eram todas mimosas e prendadas. Não fazia nãos; completavam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo não sendo rapagões, faziam-lhe pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio. E levavam tábua, o remédio era tirar o cavalo da chuva e ir pregar em outra freguesia. [...] os mais idosos, depois da janta, faziam o quilo saindo para tomar a fresca; e também tomavam cautela de não apanhar sereno. Os mais jovens, esses iam ao animatógrafos, e mais tarde ao cinematógrafo, chupando balas de alteia (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 178).

Como se pode verificar, muitos termos como: “mademoiselles” “janota” “pé-de-alferes” e outras não são mais vocábulos empregados no nosso tempo.

Assim a variação semântica pode ser segundo Câmara Jr. (1985, p. 215)

Descritiva (sincrônica) e histórica (diacrônica). Na primeira, estuda-se a significação atual das palavras de uma língua. [...] leva-se em conta a polissemia de cada palavra, os campos semânticos, em cada palavra se associa com outros, na base de significações correlatas dentro da cultura a que a língua serve. A semântica histórica diacrônica estuda as mudanças de significação que sofrem as palavras no correr dos tempos.

Desse modo, as diferentes modalidades de variação linguística não existem isoladamente, havendo um inter-relacionamento entre elas: uma variante geográfica pode ser vista como uma variante social, considerando-se a migração entre regiões do país. Assim, na língua portuguesa há uma multiplicidade de uso, que se misturou inicialmente às línguas indígenas e, posteriormente, recebeu aquisições vocabulares dos dialetos dos índios, dos negros africanos e, mais tarde, com as línguas dos imigrantes: italiano, holandês, francês, inglês, alemão etc. enriquecendo o seu léxico e o diferenciando de norte a sul pelas mais variadas

circunstâncias. Por exemplo, os vocábulos herdados do latim, desde sua origem até os dias atuais, por forças de circunstâncias históricas, políticas e sociais, sofreram grandes transformações, tanto na escrita, quanto na pronúncia, como ressaltam Cunha, Cintra (1985, p.9):

Na área vastíssima e descontínua em que é falado, o português apresenta como qualquer língua viva, internamente diferenciada em variedades que divergem de maneira mais ou menos acentuada quanto à pronúncia, a grafia e o vocabulário. Embora seja inesgotável a existência de tal diferenciação, não é ela suficiente para impedir a superior unidade de nosso idioma, fato, aliás, salientado até pelos dialectólogos.

3. REGIONALISMO: CONTRIBUIÇÃO PARA AQUISIÇÃO VOCABULAR

As variações linguísticas dependem de regiões para regiões, de estado para estado ou de país para país. No Brasil umas das variações linguísticas mais notáveis referem-se ao nordestino e ao gaúcho. Por exemplo, um cearense e um gaúcho têm palavras diferentes para dizer menino: no Ceará – moleque, no sul – guri. No Ceará geralmente se fala “rápido” as palavras, enquanto o gaúcho se expressa vagarosamente com entonações diferentes para abrir e fechar as vogais. No entanto, todos se entendem.

Há, portanto, uma variação linguística muito rica em nosso país, que muitas vezes faz com que a língua se torne quase incompreensível entre as regiões. Na verdade, sabemos que a utilização dos vocábulos depende muito do nível de escolaridade do falante. Podemos ver algumas variações na mídia escrita e falada que ao fazermos uma reflexão do uso das palavras, vemos que não podemos estudá-las separadamente.

Em sociedades complexas convivem variedade linguísticas diferentes, usadas por diferentes grupos sociais, com diferentes acessos à educação formal. As diferenças tendem a ser maiores na língua falada que na língua escrita. Pessoas do mesmo grupo social expressam-se com falas diferentes de acordo com as diferentes situações de uso, sejam situações formais, informais ou de outro tipo. Há falares específicos para grupos específicos, como profissionais de uma mesma área: médico, policiais, profissionais de informática, metalúrgicos, médicos veterinários entre outros. Uma das variedades comuns entre jovens e grupos marginalizados são as gírias e jargões.

A gíria é uma das variedades mais presentes no cotidiano. Quase sempre é criada por um grupo social, como os dos faz de *rap*, *heavy metal*, *funk*, dos que praticam certas lutas como capoeira, jiu-jitsu. Quando ligada à profissão, a gíria é chamada de jargão. Cereja, Magalhães (2003, p. 18) citam algumas:

Dos rappers: atrás da muralha: presidiário; baú; bisteca: mulher bonita; treta: briga.

Dos carteiros: a lamba dói: a sacola está muito pesada; afundar Titanic: deixar de entregar todas as cartas; amarelinho: uniforme de carteiro; carta de penitenciária: veio de dentro; carta muito enfeitada: com declarações de amor.

Dos gamemaníacos: batalha: partida; apelão: jogador que usa sempre o mesmo golpe para vencer o inimigo; telas: cenário do jogo; vassoura-nova: jogador novo.

Dos internautas: imo (in my opinion): na minha opinião; moitar: falar reservadamente com alguém; add: adicionar; no pic(de picture): foto.

Diante disso, veem-se muitas diferenças. A linguagem ideal seria aquela que cada palavra apontasse apenas uma coisa, que correspondesse a uma só ideia ou conceito, que tivesse um só sentido. Como isso não acontece em nenhuma língua conhecida, as palavras são, por natureza enganosa, porque são polissêmicas ou plurivalentes. Segundo Garcia (2010, p. 17), “muitos constituem mesmo uma espécie de constelação semântica.”

Felizmente, essa realidade linguística diversificada já é reconhecida pelas instituições oficiais encarregadas de planejar a educação no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998, p. 29) que dizem:

A variação é constituída das línguas hermanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “língua portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades.

Nem todas as variações linguísticas têm o mesmo prestígio social no Brasil. Algumas variações usadas por pessoas de determinadas classes sociais ou regiões podem indicar que há preconceitos em relação a elas.

Abaixo, o texto de Patativa do Assaré, um grande poeta popular nordestino, que fala do assunto:

O poeta da roça

Sou fio das mata, cantô da mão grossa,
Trabaio na roça, de inverno e de estio
A minha chupana é tapada de barro
Só fumo cigarro de paia de mio.

Sou poeta das brenha, não faço pape
De argum menestré, ou errante canto
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à procura de amo.

Na tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o nome assina.

Meu pai, coitadinho! Vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estuda.

Meu verso rastêro, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu só entra no campo e na roça,
Nas pobre paióça, da serra ao sertão.[...]
(AMARAL. 1955, p. 19)

Além desses casos de prestígios sociais, muitas palavras geram dúvidas sobre ser ou não ser uma variação no estado. É o que se vê, por exemplo, em Guimarães Rosa “O Grande sertão veredas”. Nessa obra a palavra ‘diabo’ é usada com uma infinidade tão grande de nomes que não dá para citá-los.

Segundo Silva Neto (1976, p. 385), o problema da variabilidade não é atual, pois os colonizadores vinham de todas as partes de Portugal, de modo que refletiam as várias peculiaridades dialetais portuguesas que no Brasil, em contato e interação se fundiram num denominador comum, de notável unidade, mas ao mesmo tempo de uma grande diversidade linguística, que não é fato de descoberta recente, embora, haja ainda, controvertidas com relação ao seu estudo.

Alguns estudiosos, mesmo que com ênfase no léxico já se preocupavam com aspectos dialetais no começo de século XIX. Um exemplo simples para ilustrar a homogeneidade se refere ao ato de atribuir diferentes palavras a uma mesma fruta conforme o uso regional, tais como: tangerina, mexerica ou laranja-cravo ou bergamota, pinha, fruta-do-conde (CALLOU; LEITE, 2002, p. 8). Embora a variabilidade linguística faça parte do dia-a-dia, alguns intelectuais de renome com visão crítica, deixam-se enganar por esse mito.

Darcy Ribeiro (apud BAGNO, 2011, p.15) afirmou: “É de assinalar que, apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos linguística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da terra. Falam uma mesma língua, sem dialetos”.

Este mito advém da necessidade que temos de padronizar, construir uma ‘língua padrão’, culta, correta e perfeita que desconsidera a variabilidade existente. E continua: mas sabemos que a língua é um enorme iceberg flutuando no mar do temo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dela a chamada ‘norma culta’ (BAGNO, 2011, p. 9).

A sociolinguística tem mostrado ao longo dos anos que fortes argumentos para as variações linguísticas do português no Brasil estão centrados na própria constituição da

língua. Justificativas para uma ou outra realização fazem parte da sua origem. As diferentes atualizações da língua, que, em muitas circunstâncias batem de frente com as normas gramaticais, se devem como diz Cunha, Cintra (1986, p. 71):

Foi pela organização rural que começou o Brasil; antes de possuir cidades possui engenhos fazendas, sítios. A classe que tomou feição aristocrática ou de nobreza situava-se no mundo rural; vinha dos engenhos, das fazendas, dos sítios; e era ela que impunha as sedes administrativas, que vamos de vida, a própria administração, a formação dos conselhos e câmaras. Bahia, a velha capital da Colônia, e o Rio de Janeiro do domínio português jamais constituíram centros irradiadores de culturas comparáveis a México e Lima, que, então, rivalizaram em esplendor com Toledo Madrid ou Sevilha.

Nesta passagem, Cunha nos encoraja ainda mais em aceitar o português do Brasil, com suas características fonéticas, morfológicas, lexicais e sintáticas, até certo ponto independentes do português europeu. Portanto, com suas peculiaridades locais e distantes da língua de Portugal, de seus escritores e de membros da corte, enfim do purismo exagerado que inesgotavelmente impede a comunicação. Comunicar e, antes de tudo, fazer-se entender, nada pode impedir o estudo da variação linguística de acordo com as características de um Brasil gigante como o nosso. No aspecto lexical, exige-se um estudo minucioso a partir das múltiplas influências: português europeu, negros, índios, no período de formação, e, italianos, espanhóis, poloneses, alemães, no período da colonização. Algumas variações presentes de norte a sul do país. São regionalismo que não impedem que hoje, comunicação e compreende-las e levar para o cotidiano de sala de aula a aquisição e o enriquecimento vocabular. Através do conhecimento de vocábulos regionais é possível um profundo estudo semântico. A seguir, para exemplificar, algumas manifestações lexicais de algumas regiões brasileiras.

No Sul: galopito, ginete, changueiro, campeiraço, gaúcho, tchê, gaudério, gaitero, china, pampa, coxilha, bergamota, carafá, muchacho, mirar, vaquejada, cincha, cochomilho, ilhapa, lonanco. No Nordeste: aipim, macaxeira, baitola, chuê, berimbau, tapioca, dendê, araçá, agogô, acarajé, orixá, caatinga, mugunzá, cacimba, lapiana, pinchar. No Centro-Oeste: matula, chamamé, sesta, chalana, mangaba, siriema, mutum, guavira, piúva, tuiuiú, gueirova, bolicho, curicaca, quebra torto, buenas, varadouro, tropim, tijuco, putiã, piroga, gambira, funda. No Sudeste: marimba, quitanda, muxiba, bocó, canindé, pacaembu, biguá, maracanã, gariroba, guariroba, tiririca, baguassu, cajuru, caipira, cachaça, bruaca, chupeta, cumbuca.

Assim, nosso país recebe um léxico variado de uso popular como enriquecimento vocabular aproveitável e aproveitado que não se pode desprezar, apesar de toda essa diversificação. Que se começa em casa, na escola, no meio social e se estende na vida, não deixando, nenhuma delas, de serem boas, corretas e úteis à comunicação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa observou-se que o regionalismo linguístico do português no Brasil é diversificado. Tais diversidades se encontram presentes na sala de aula. Que por sua vez ocasionam conflitos com a variedade padrão e sucinta o desejo de uma padronização linguística.

A homogeneidade linguística não passa de um mito. Percebemos, claramente, que o alto grau de diversidade e de variabilidade ilustra nossa realidade. Sendo então superficial adotar como padrão uma única variedade (cultura), desconhecendo que existem outras variedades (não-padrão) que assumem posturas funcionais.

Nesta pesquisa demonstra-se que o professor deve abordar o regionalismo linguístico na sala de maneira útil, sem preceitos, pois desta forma estará aceitando-o como uma prática de linguagem que pode ser usada para o aprimoramento da variedade não-padrão, dominada pelos discentes promovendo assim, a valorização da diversidade na unidade linguística.

Assim, espera-se que este estudo sirva como fonte subsidiária para educadores e pesquisadores que desejam interagir-se da situação diversificada que se encontra nossa realidade linguística, buscando meios de promover o ensino descritivo-reflexivo da língua materna, sem preconceitos ou estereótipos.

5. REFERÊNCIAS

AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**. 2.ed. São Paulo: Anhembi, 1955.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 54. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: Secretaria de Educação, 1998.

CALLOU, Dinah & LEITE, Yonne. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, Série Descobrindo o Brasil, 2002.

CAMACHO, R. A variação linguística. In: **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1988.

CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. Petrópolis: Vozes, 1985.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português-linguagens**. São Paulo: Atual, 2003.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2010.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Empresarial**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

SACCONI, L. A. **Nova Gramática – Teoria e prática**. São Paulo: Harbra, 2004.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português**. São Paulo: Moderna, 2010.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1976.

GESTÃO AMBIENTAL NO ORGÃO PÚBLICO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA PERCEPÇÃO DOS SERVIDORES PÚBLICOS DA CIDADE DE MANAUS

Sabrina Sena da Fonseca¹, Marcos Paulo M. Araújo¹.

1- Instituto de Ensino Superior – FUCAPI.

Autor Correspondente:

Marcos Paulo M. Araújo

E-mail: cunhabebe@gmail.com

RESUMO

A Gestão Ambiental hoje é essencial, para a sobrevivência das gerações futuras, pois serve como ferramenta para mantermos o controle sobre as ações que afetam o meio ambiente. As boas práticas de gestão ambiental não devem ser tomadas apenas por empresas privadas a Administração Pública também deve ter esse compromisso em estimular a educação ambiental tanto no setor público quanto no dia-a-dia dos colaboradores capacitando e conscientizando as pessoas e também estabelecer convênios, coordenar, fiscalizar e ajustar projetos para manter a qualidade da gestão ambiental. Foi realizada uma pesquisa de campo em 2 (Dois) órgãos de administração pública da cidade de Manaus, para isso foram elaborados questionários contendo 18(Dezoito) perguntas cuja as quatro primeiras estão voltadas para o pessoal do colaborador e as demais quatorze voltadas para o tema em questão. Os questionários foram aplicados tanto nos servidores como também em estagiários e terceirizados que realizam algum tipo de atividade na instituição. O presente estudo tem a proposta de analisar a percepção acerca do tema em colaboradores dos órgãos públicos da esfera estadual da cidade de Manaus no Estado do Amazonas.

Palavras Chaves: Administração Pública. Gestão Ambiental. Educação Ambiental.

ABSTRACT

Environmental management is now essential for the survival of future generations, it serves as a tool to maintain control over the actions that affect the environment. Good environmental management practices should not only be undertaken by private companies public administration must also have this commitment to stimulate environmental education in both the public sector and in day-to-day employee empowering and educating the people and also establish agreements, coordinate,

monitor and adjust projects to maintain the quality of environmental management. a field survey was conducted in 2 (two) public administration bodies of the city of Manaus, for that questionnaires were prepared containing 18 (Eighteen) questions which the first four are focused on the employee's personal and other fourteen focused on the topic in question. The questionnaires were administered both servers as well as in interns and contractors who perform some kind of activity in the institution. This study is the proposal to examine the perception of the topic in employees of public agencies in the state level of the city of Manaus in Amazonas state.

Key words: Public Administration. Environmental management. Environmental Education.

1. INTRODUÇÃO

Desde o primeiro encontro relacionado à questão ambiental ocorrido em 1972 em Estocolmo capital da Suécia, onde o tema era a preocupação com o nosso meio ambiente, surgiram varias leis e instrumentos para garantir a implantação de um sistema de gestão ambiental nas empresas para que elas pudessem ter o controle sobre os danos causados ao meio ambiente e com isso melhorando seu desempenho organizacional e sua imagem perante a sociedade. Com isso também puderam garantir vantagens como redução de custos, aumento de competitividade, ampliação de novos mercados e diminuição de desperdícios indesejáveis.

O compromisso de preservação e respeito com nosso meio ambiente não é somente de responsabilidade das organizações privadas esse compromisso também é nosso e de nossos governantes, a responsabilidade com as questões ambientais também é obrigação dos órgãos públicos, tanto municipais e estaduais, quanto federais. Segundo Barata, Klgerman e Gomes (20017), essas obrigações por si só já seriam suficiente para fundamentar a necessidade de que órgãos da administração pública assumissem o compromisso de zelar pela preservação do meio ambiente.

Barboza e Kravetz (2013), afirmam que a administração pública enfrenta problemas a respeito de como lidar com a gestão ambiental, como incentivá-la, direcioná-la aos seus habitantes e como criar alternativas para conscientização. Segundo os autores existem ainda a falta de perspectiva ambiental em muitas prefeituras do Brasil.

Danbrós, Senna e Alves (2014), destacaram que os municípios precisam se mostrar capazes de enfrentar novos desafios, gerar desenvolvimento sem destruir o meio

ambiente. Segundo os autores os municípios que desenvolvem ações de responsabilidade ambiental podem servir de modelos para os demais municípios brasileiros, afim de, influencia-los a tomar ações de prevenção ambiental e de enfatizar as responsabilidades dos governos locais.

Para Huller (2010), gestão ambiental é a forma pela qual as empresas e o Estado se mobilizam, interna e externamente, para conquista da qualidade ambiental desejada. Através da gestão ambiental pública, o governo adota instrumentos, e mecanismos, para gerenciar atividades especialmente, desenvolvidas, por alguns segmentos, ou operações que trazem consequências indesejáveis ao meio ambiente.

Após experiências vividas em alguns órgãos de administração pública não ficou evidenciada a preocupação dos nossos órgãos governantes a cerca do compromisso de conscientização e responsabilidade com o meio ambiente, então se tornou necessário um estudo que apresente a percepção dos colaboradores estaduais sobre a importância e preocupação em aplicar a gestão ambiental nos órgãos de administração pública da cidade de Manaus no Amazonas e de como os seus gestores estão se manifestando para promover a conscientização e boas práticas ambientais dos servidores. O presente estudo tem por objetivo analisar e comparar como estão sendo percebidas ações executadas nos órgãos estaduais sobre a Gestão Ambiental na percepção do servidor.

2. GESTÃO AMBIENTAL

A sobrevivência do homem sempre dependeu das riquezas naturais existente em nosso meio ambiente. Com o passar do tempo a exploração dessas riquezas aumentou cada vez mais fazendo com que nosso meio ambiente se tornasse frágil. Por conta dessa forte dependência o debate ambiental foi ganhando cada vez mais visibilidade, trazendo diferentes visões sobre o tema meio ambiente. A primeira conferencia sobre o meio ambiente ocorreu em Estocolmo no ano de 1972, realizada pelas nações unidas onde a questão ambiental começou a assumir uma posição de destaque no contexto internacional. (EDUCATION DO BRASIL, 2011).

A partir dessa primeira conferência novas questões relacionadas à questão ambiental vêm surgindo significativamente, como por exemplo, a questão de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. Para Dambrós et. Al. (2014) a sustentabilidade significa a possibilidade de se obterem condições iguais ou superiores de vida para um grupo de pessoas e seus sucessores em um ecossistema.

Com o objetivo de ampliar o conhecimento em torno da questão ambiental e os problemas relacionados ao desenvolvimento, foi apresentado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, o Relatório Brundtland ou Nosso futuro Comum, no ano de 1987, na época presidida pela primeira-ministra da Noruega Gro Harlem Brundtland. Dambrós et. Al. (2014) destaca que um dos seus principais sucessos foi à definição do conceito de desenvolvimento sustentável, que pode ser definido como aquele onde o indivíduo conserva os bens hoje existentes para que não haja comprometimento das necessidades das gerações futuras.

No Brasil, foi a partir de 1990, especialmente em razão do cenário da Conferencia Rio-92, realizada na cidade do Rio de Janeiro, que a discussão em relação ao meio ambiente teve início. Um significativo número de empresas, preocupadas em alcançar e continuar com suas posições no mercado, ou ao menos, em manterem suas imagens, antes de nada, procurou atender as normas que estavam surgindo. Entre essas normas, merecem destaque: a ISO 9000 relacionadas à Gestão de Qualidade, e a ISO 14000 relacionada ao Sistema de Gestão Ambiental.

Barata *et. al.* (2007) relatam que ao longo da década de 90, começou a ser inserida nas empresas a gestão ambiental a fim de controlar e prevenir os danos ambientais.

3. GESTÃO AMBIENTAL NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Segundo Bernardi e Brudeki (2013) conforme o senso comum, a administração Pública seria apenas o Poder Executivo, ou seja, o governo propriamente dito, com seus órgãos da administração direta e indireta, que gere, administra e executa o bem público, ao aplicar a lei.

Para Dambrós, et. Al. (2014) o poder público pode ser definido como detentor de poderes e obrigações estabelecidos na legislação, que lhe permitem promover desde o ordenamento e controle do uso dos recursos ambientais até a reparação e a prisão de indivíduos pelo dano ambiental. Com isso o Poder Público estabelece padrões de qualidade ambiental, avalia os impactos ambientais, licencia e revisa atividades afetivas e potencialmente poluidoras, disciplina a ocupação do território e o uso de recursos naturais, cria e gerencia áreas protegidas, obriga a recuperação do dano ambiental entre outras ações necessárias ao cumprimento da sua função mediadora.

Da Silva apud Dambrós, Senna e Alves (2014) assegura que tomando por base essas definições, nota-se que cabe ao poder público, por meio de suas diferentes esferas,

intervir neste processo, de modo a evitar que os interesses de determinados atores sociais como os madeireiros, agricultores, indústrias e outros, provoquem alterações no meio ambiente que ponham em risco a qualidade de vida da população. Essa íntima relação entre meio ambiente, desenvolvimento sustentável e qualidade de vida mostra que a gestão ambiental é de suma importância para contínua melhoria da qualidade de vida das pessoas (IBAMA, 2006).

De acordo com Barbosa e Kravetz (2013) a gestão ambiental pública deve enquadrar todas as possíveis áreas de risco, auxiliar em novos projetos para valorização do espaço territorial, e dedicar-se também a divulgação e educação ambiental da população.

Huller (2010) salienta que órgãos públicos, organizações e instituições governamentais e não governamentais têm constituído agendas ambientais e agendas 21. Nesse processo, pensar sobre o meio ambiente e suas interfaces equivale a desenvolver um plano de ações que contemple ações mais sustentáveis e acordo com as possibilidades de execução de cada instituição.

4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Philippi Jr., Romero e Bruna (2004) explicam que a palavra educação vem do vocábulo latino *educere*, que significa conduzir, liderar, puxar para fora. Consiste na ideia de que todos os homens nascem com o mesmo potencial que deve ser desenvolvido ao longo de sua vida. O papel do educador é, portanto oferecer condições objetivas para que os levem a esse desenvolvimento e os estimulem a crescer cada vez mais.

A política Nacional de Educação Ambiental Brasileira – Lei nº 9.795 – foi aprovada em 1999 e regulamentada apenas em 2002, no Art. 4º e 5º é possível observar seus princípios e objetivos básicos.

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
II - a garantia de democratização das informações ambientais;
III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;
VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;
VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade. (Lei nº 9.795, 1999)

Para Philippi *et. al.* (2004) a educação ambiental nada mais é do que a própria educação, com sua base teórica determinada historicamente e que tem como objetivo melhorar a qualidade de vida e ambiental da sociedade e garantir sua sustentabilidade. Por isso é obrigatório que o educador ambiental tenha profundo conhecimento e compreenda a história da educação, seja capaz de escolher as melhores estratégias educativas para implantar sobre os problemas socioambientais e tente resolvê-los.

5. RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A fim de explorar com mais profundidade o tema, foi realizada uma pesquisa de campo em dois órgãos públicos pertencentes à estrutura do Governo do Estado do Amazonas. O primeiro deles, pertencente à chamada administração direta e ligado à área de Planejamento, Ciência e Tecnologia.

O segundo ligado à administração indireta, mais especificamente, uma autarquia da área da Saúde.

Para tal, foi elaborado um questionário com dezoito perguntas. As quatro primeiras, voltadas especificamente aos colaboradores, na tentativa de estabelecer um perfil dos recursos humanos atuantes nesses órgãos. As outras perguntas, voltadas para

o tema, ou seja, perguntas voltadas à questão ambiental. Os questionários foram aplicados em servidores, estagiários e terceirizados.

Ao todo, foram aplicados 231 questionários nos dois órgãos entre os meses de abril e maio de 2016. Deste total, foram devolvidos nos prazos estabelecidos, 180 questionários. Na tabela abaixo, são apresentados os números de questionários.

Tabela 1

Órgão	Número de Questionários Entregues	Número de Questionários Devolvido
01	70	30
02	161	150
Total	231	180

Fonte: Dados do autor pesquisa/2016.

A partir dos números apresentados, é possível afirmar que, do total de questionários aplicados, o maior percentual de resposta foi dado por funcionários do órgão público da administração indireta.

A explicação para tal fenômeno é que, neste órgão, os servidores apresentaram maior interesse na pesquisa, daí o maior e melhor desempenho e colaboração da direção e servidores durante a aplicação dos questionários, enquanto no órgão nº 1, além de possuir um menor número de servidores, estes não demonstraram interesse na investigação.

Na tabela 2, são apresentados os resultados da primeira parte do questionário, ou seja, das perguntas que visavam exclusivamente conhecer os perfis dos colaboradores. Vejamos:

Tabela 1

PERFIL DOS COLABORADORES	%			
Órgão	Nº 1		Nº 2	
	83%		17%	
Gênero	Masculino		Feminino	
	60%		40%	
Escolaridade	Fundamental	Médio	Superior	Pós - Graduação
	8%	38%	51%	3%
	Estatutário	Estagiário	Comissionados	Terceirizados

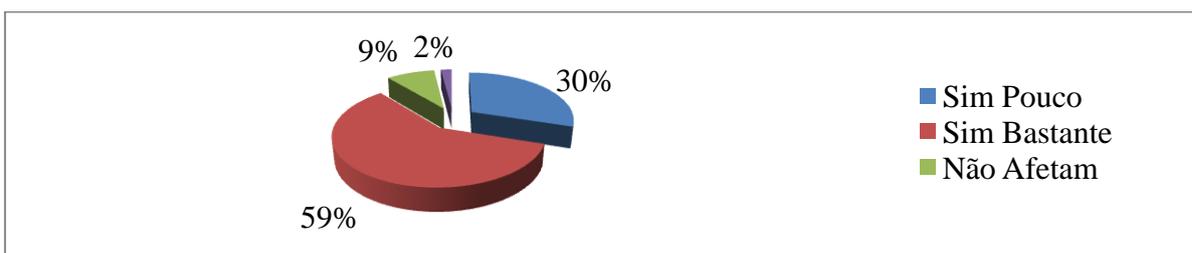
Vínculo	28%	30%	9%	33%
----------------	------------	------------	-----------	------------

Fonte: Dados do autor pesquisa/2016.

Após as quatro primeiras perguntas, que visavam identificar dados mais gerais sobre o perfil profissional dos colaboradores de ambos os órgãos, foram apresentadas perguntas que possuíam uma relação direta com a temática da investigação. Observa-se que, entre todos os colaboradores consultados, a maior parte é formada por terceirizados. Além disso, também chama a atenção o fato da maior parte dos colaboradores dos órgãos possuírem o Ensino Superior.

Levando em conta que, o agravamento da problemática ambiental, evidenciada pela poluição, desmatamento, enchentes, secas, entre outros, atingem de forma desigual a população do planeta. Algumas pessoas sofrem mais indiretamente os efeitos provocados pela mudança climática enquanto que, para outros, esses efeitos são indiferentes. Para a maioria dos colaboradores essas questões ambientais afetam seu dia-a-dia, como é possível observar no gráfico 1.

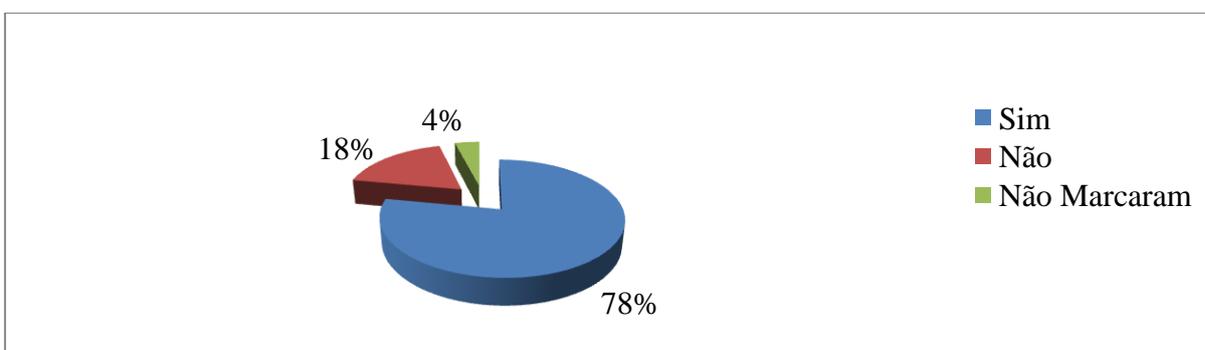
Gráfico 1 - As questões ambientais, como poluição, desmatamento, etc. afetam seu dia-a-dia?



Fonte: Dados do autor pesquisa/2016.

Quando questionados sobre as práticas de gestão ambiental os colaboradores mostraram bastante entendimento sobre o assunto, porém para a maioria, infelizmente essas práticas não são executadas nos órgãos investigados como é possível observar no próximo gráfico.

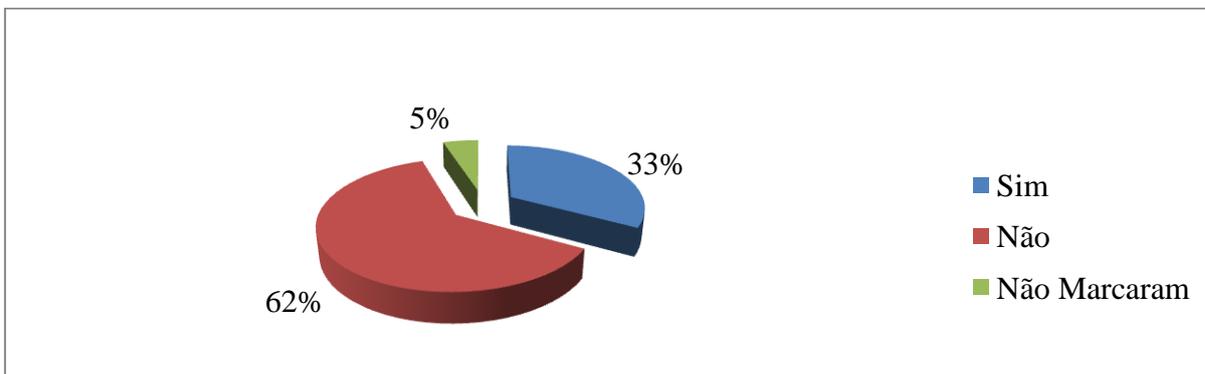
Gráfico 2 - Você sabe o que são práticas de Gestão Ambiental?



Fonte: Dados do autor pesquisa/2016.

Apesar de a grande maioria mostrar conhecimento sobre as práticas ambientais infelizmente essas práticas não são executadas nos seus ambientes de trabalho como é possível observar no gráfico abaixo.

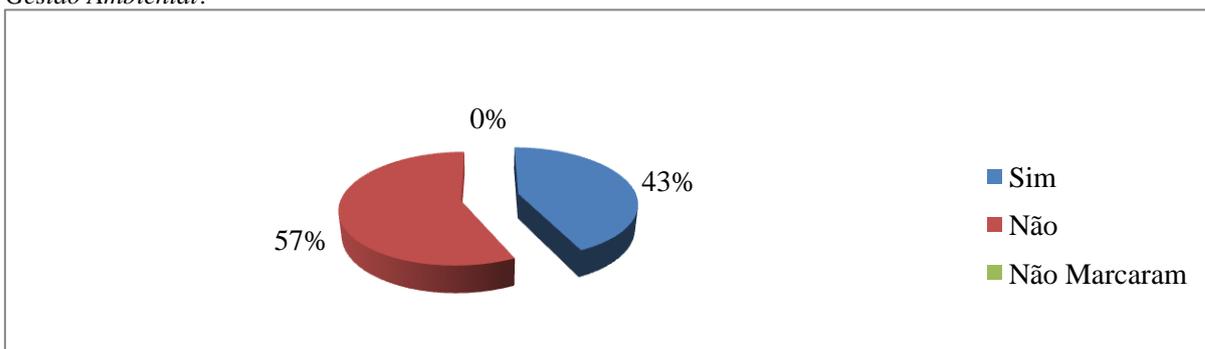
Gráfico 3 - Existe alguma prática de gestão ambiental ou algum programa relacionado a meio ambiente onde você trabalha?



Fonte: Dados do autor pesquisa/2016.

Ao questionados sobre a preocupação de seus gestores em implantar um Sistema de Gestão Ambiental no órgão onde trabalham verificou-se que para 57% dos servidores seus gestores não demonstram interesse em adotar práticas de gestão ambiental nos órgãos, como é possível observar no próximo gráfico.

Gráfico 4 - No seu local de trabalho, seus gestores se mostram preocupados em implantar um sistema de Gestão Ambiental?



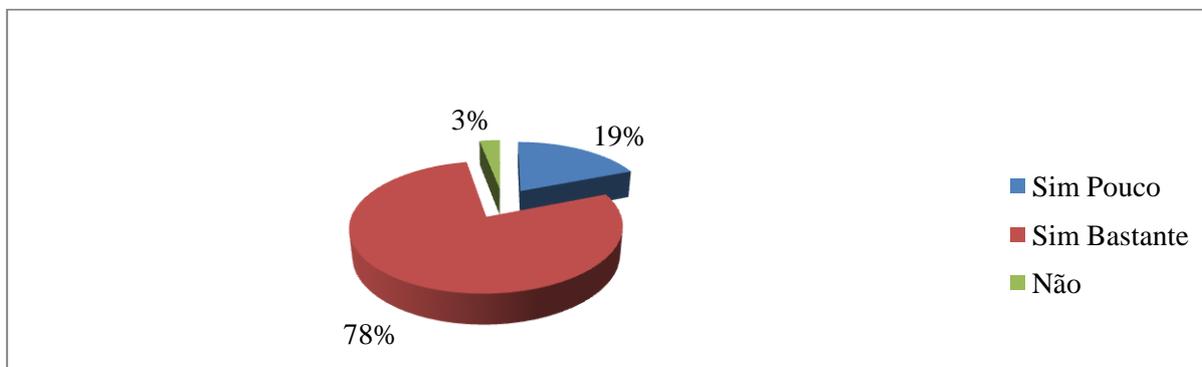
Fonte: Dados do autor pesquisa/2016.

No cenário atual, onde o meio ambiente é duramente castigado pela ação humana, parece imperativo a conscientização das pessoas sobre a necessidade de preservar a natureza. Para isso, deve haver iniciativa de ambas as partes.

Sobre isso, quando questionados sobre a importância de adoção de determinadas práticas ambientais nos órgãos onde trabalham, 78% dos servidores

demonstraram achar muito importante que o governo demonstre mais comprometimento com as questões ambientais. Vejamos:

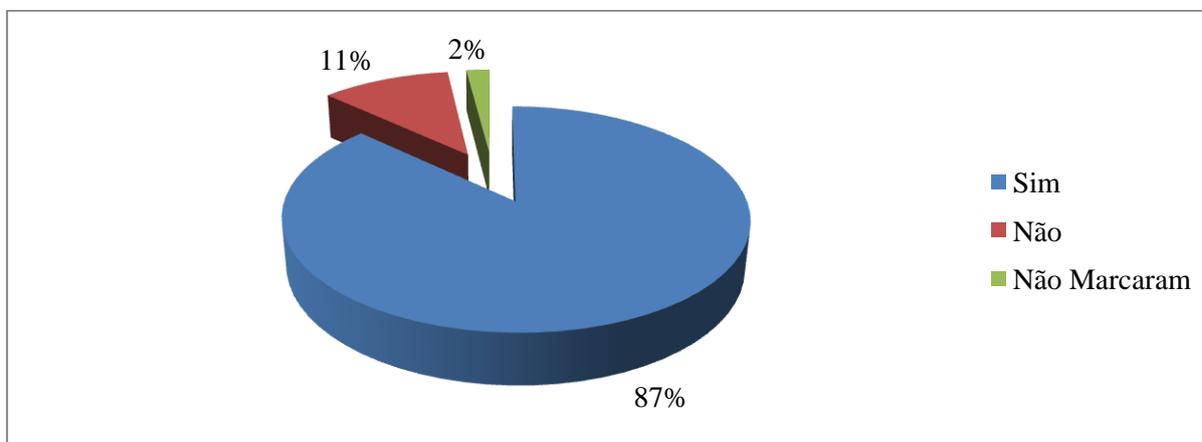
Gráfico 5 - Você acha importante que o órgão que você trabalha se preocupe com as questões ambientais?



Fonte: Dados do autor pesquisa/2016.

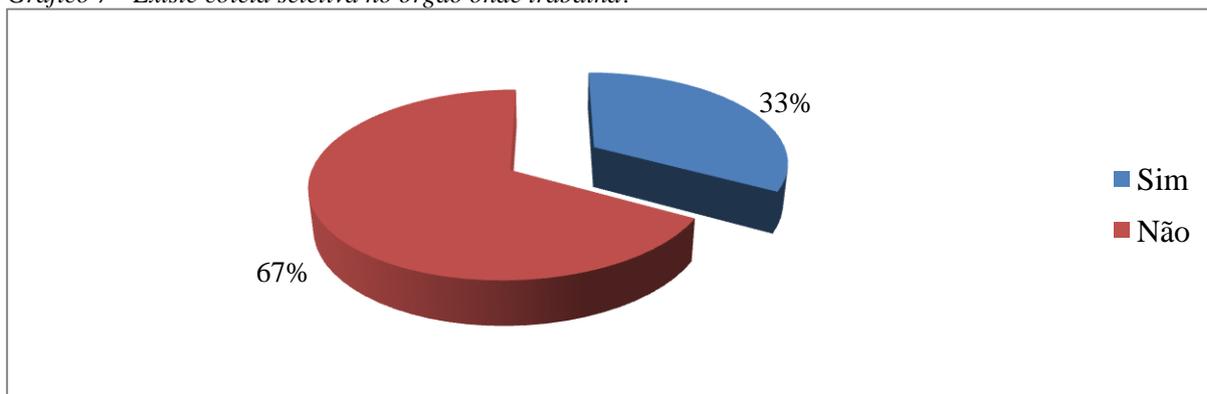
A coleta seletiva é a coleta diferenciada de resíduos onde podemos separar o lixo orgânico do reciclável, de acordo com a Política Nacional de Resíduos Sólidos é obrigação dos municípios que deve constar nos planos de gestão integrada de resíduos sólidos dos municípios, por ser uma obrigação do município não significa que os órgãos estaduais não se preocupem em implantar a coleta seletiva (M. MEIO AMBIENTE, 2012). Quando questionados sobre seus conhecimentos a respeito da coleta seletiva, com funciona e se existe essa prática nos órgão onde trabalham 87% dos servidores sabem o que é e como funciona a coleta seletiva, no entanto apenas 33% afirmam existir essa prática no órgão onde trabalha como é possível observar nos gráficos a seguir.

Gráfico 6 - Você sabe como funciona a coleta seletiva?



Fonte: Dados do autor pesquisa/2016.

Gráfico 7 - Existe coleta seletiva no órgão onde trabalha?

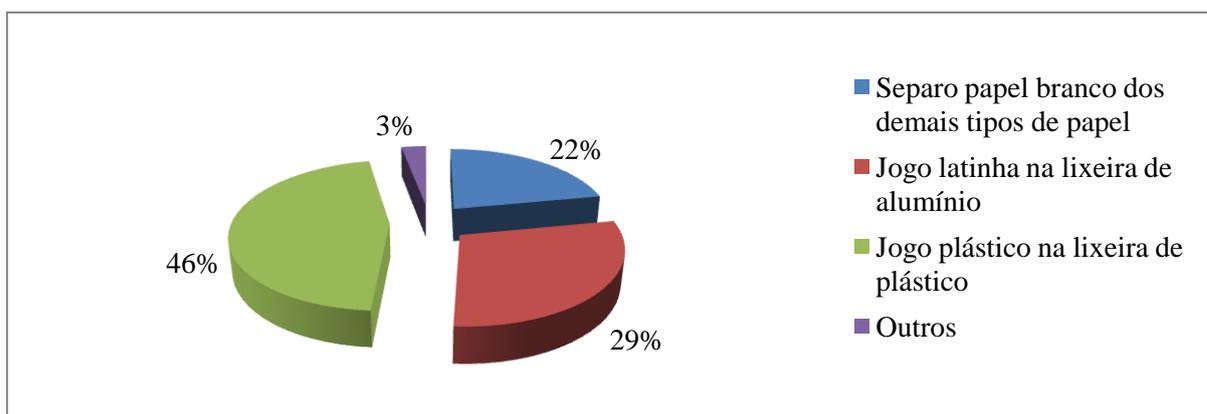


Fonte: Dados do autor pesquisa/2016.

Os 33% dos servidores que afirmam haver a prática de coleta seletiva onde trabalham se encontram no órgão da área da saúde. Ainda sobre essa prática da coleta seletiva, 46%, dos servidores garantiram eliminar o lixo produzido por eles em lixeiras específicas para a coleta. Além disso, 29% dos colaboradores apontou uma preocupação específica com latinhas de alumínio na lixeira, registrando na pesquisa jogarem as latas nos recipientes voltados à coleta desse tipo de material.

Outros 22% também relataram separar o papel branco dos demais papéis. Essas informações podem ser verificadas no próximo gráfico.

Gráfico 8 - Caso exista a coleta seletiva, quais as práticas relacionadas ao programa de coleta seletiva você pratica?

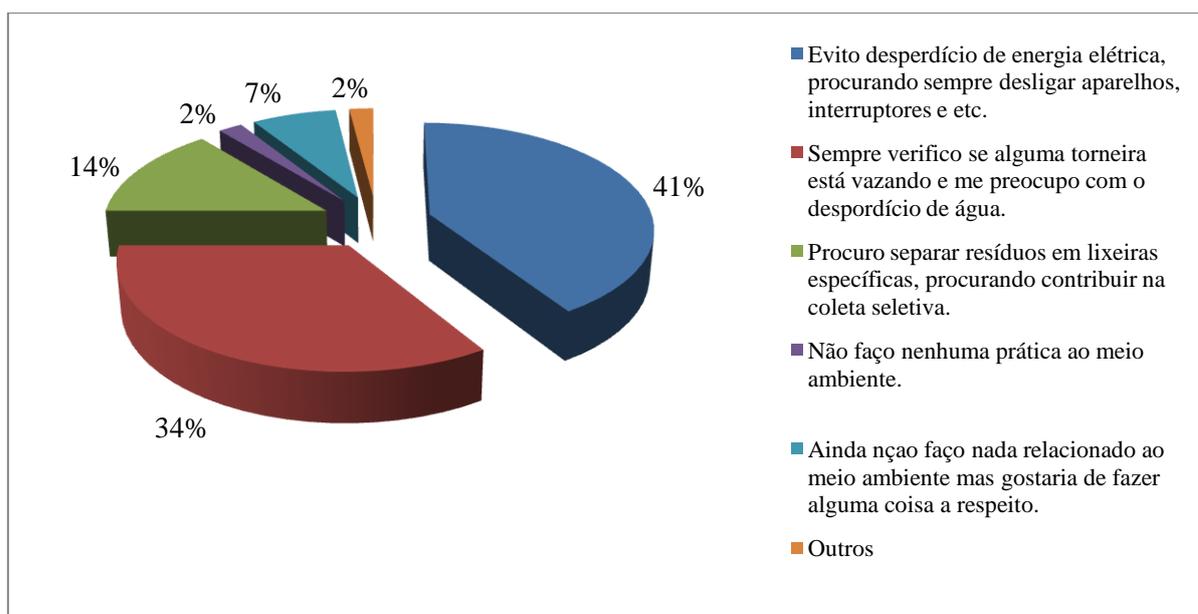


Fonte: Dados do autor pesquisa/2016.

Comumente é dito que, a educação “vem de casa” ou “de berço”. Para explorar esse aspecto, uma das perguntas do questionário buscou verificar se os colaboradores possuíam o costume de executar algum tipo de prática de gestão ambiental em sua residência. Além disso, a pesquisa procurou explorar o fato, dos mesmos, levarem

consigo, tais práticas para seu local de trabalho, então para visualizarmos quais práticas ambientais são realizadas pelos servidores com relação à execução de práticas de gestão ambientais realizadas em seu ambiente de trabalho podemos citar as principais ações no gráfico a seguir.

Gráfico 9 - *Quais as práticas você executa para contribuir na economia e na preservação do meio ambiente no órgão que você trabalha?*



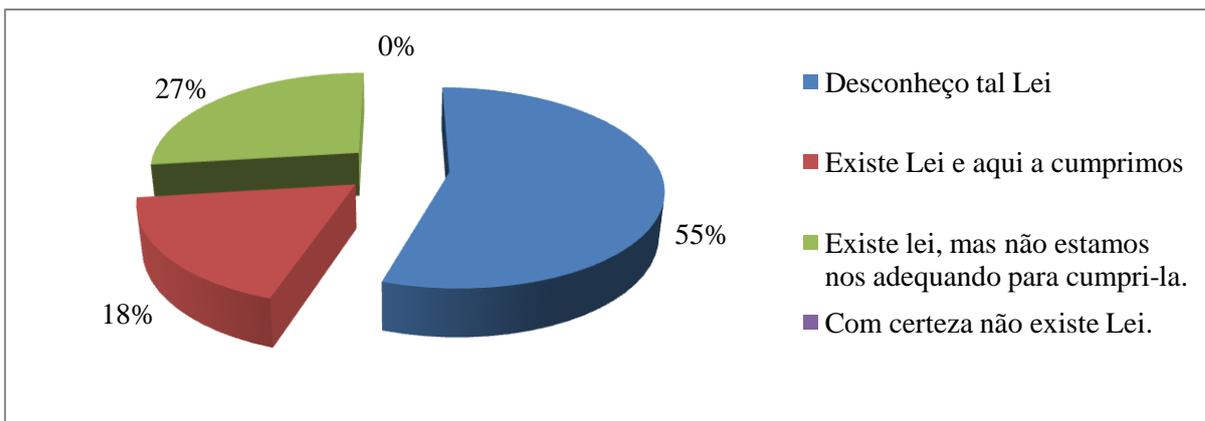
Fonte: Dados do autor pesquisa/2016.

Pelo apresentado no gráfico acima, as principais práticas ambientais executadas pelos servidores em seu local de trabalho estão mais relacionadas ao aspecto econômico, como no caso de economia de energia elétrica e da água.

Esses resultados são bem compreensíveis, sobretudo, levando em conta que, a maior motivação das pessoas no cenário atual é com a economia. Com relação às práticas específicas de gestão ambiental, exercidas pelos servidores nos órgãos estaduais, verificou-se que uma permanente preocupação é com o desperdício de energia elétrica no órgão público.

A Lei nº 9.795 de 27 de Abril de 1997 e o Decreto nº 5.940 de 25 de Outubro de 2006 instituíram a separação de resíduos recicláveis descartados pelos órgãos e entidades da administração pública federal na fonte geradora. A maior parte dos funcionários que responderam a pesquisa demonstraram que não tem conhecimento de tais ordenamentos jurídicos, o que pode ser observado no próximo gráfico.

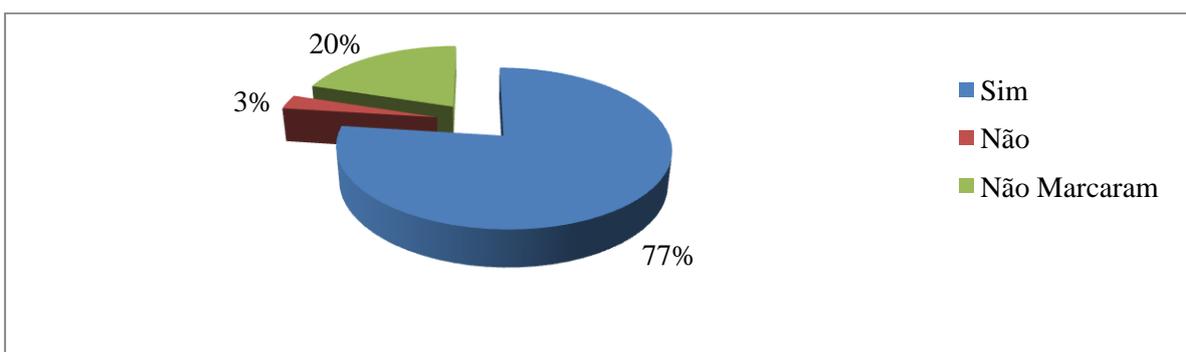
Gráfico 10 - *Você tem conhecimento de alguma Lei relacionada à responsabilidade dos órgãos públicos com relação à separação dos resíduos descartados?*



Fonte: Dados do autor pesquisa/2016.

Teoricamente as práticas relacionadas à preservação ambiental só poderiam ser executadas pelas pessoas, empresas e órgãos governamentais de forma voluntária demonstrando seu compromisso com o meio ambiente. Como isso, geralmente não ocorria, foi necessário uma intervenção legal. A adoção de medidas legais acabou impondo a tomada de certas condutas mais adequadas por tais colaboradores. Assim, é possível afirmar que, a criação de leis ambientais, voltadas à conscientização acaba se transformando em uma espécie de ferramenta a serviço da preservação do meio ambiente. No gráfico 11 os colaboradores apresentaram respostas para a seguinte pergunta: Embora a Lei nº 9.795 de 27 de Abril de 1997 seja uma Lei federal, ela deveria se aplicar também a órgãos estaduais? Vejamos as respostas:

Gráfico 11-



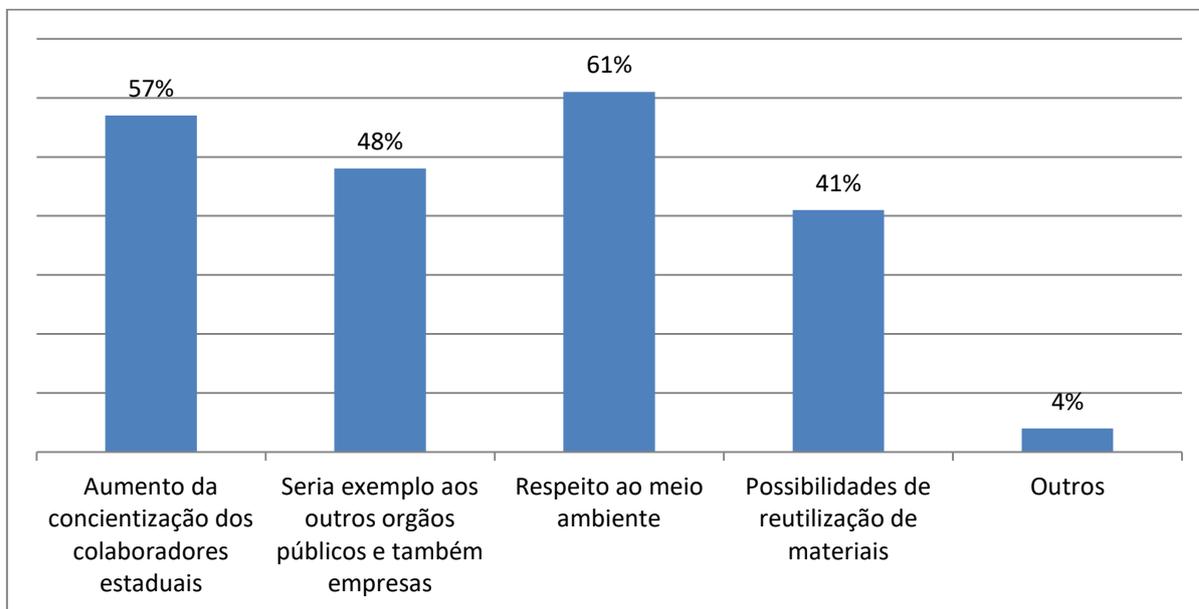
Fonte: Dados do autor pesquisa/2016.

Apesar de a maioria não ter conhecimento das leis federais sobre a preservação do meio ambiente os servidores destacam a importância de se aplicar essas leis no âmbito estadual como é possível observar no próximo gráfico.

Para os servidores de ambos os órgãos, a adoção de leis desse tipo, poderia favorecer o meio ambiente, sobretudo, com o aumento da conscientização dos

colaboradores de maneira geral. Sobre isso, é possível observar no quadro abaixo as respostas dadas à pergunta que visou explorar essa percepção.

Gráfico 12 - Quais as maiores vantagens da existência de uma Lei estadual que instituísse a separação e reciclagem de materiais?



Fonte: Dados do autor pesquisa/2016.

5. CONCLUSÕES FINAIS.

Temas relacionados, à gestão ambiental, responsabilidade ambiental ou conscientização a cerca da necessidade de preservação ambiental, vem ganhando cada vez mais destaque no cenário atual.

Mudanças climáticas, constantes desmatamentos, enchentes, além de vários outros acontecimentos atingem diretamente o meio ambiente. Tais fenômenos servem como um alerta, e chamam a atenção para a importância de um comprometimento maior da sociedade.

Infelizmente não existe consenso sobre a verdadeira responsabilidade com o meio ambiente. Para alguns essa responsabilidade deveria ser das empresas, para outros deveria apenas recair sobre a população, mas, essa responsabilidade não deve ser somente de um grupo específico. É necessário, que todos participem: empresas privadas, população, bem como, os órgãos públicos.

No presente estudo buscou-se observar o grau de comprometimento dos gestores dos órgãos públicos a respeito das boas práticas relacionadas à gestão ambiental, bem como, por parte dos demais servidores.

Enquanto alguns servidores garantem praticar algum tipo de prática ambiental a maioria relata não haver tais práticas nos órgãos. Além disso, verificou-se que os servidores demonstram bastante conhecimento sobre a importância do tema, mas que os órgãos não oferecem suporte para a execução das práticas com isso tornasse necessário ação a administração pública para que de fato possa ser implantado um projeto de gestão ambiental e também programas de capacitação ambiental e conscientização para os servidores. É possível que muitos servidores não realizem pequenas práticas de gestão ambiental pelo simples fato de não terem a instrução e conscientização necessária para realiza-las.

Tomando essas ações os órgãos estaduais da cidade de Manaus poderiam servir de exemplo para outros órgãos e sociedade como também teriam maior credibilidade no momento de cobrar iniciativas ambientais das empresas e população.

6. REFERÊNCIAS

BARATA, M. M. de Lima; KLIGERMAN, D. Cynamom; GOMEZ, C. Minoyo – **A Gestão Ambiental no Setor Público: uma questão de relevância social e econômica.** Revista: Ciênc. Saúde coletiva v.12 n.1 Rio de Janeiro jan/mar.2007.

BARBOSA, M. Santos; KRAVETZ, M. Cristine - **Gestão Ambiental na Administração Pública.** Caderno Meio Ambiente e Sustentável/ vol.3 n.2/ jun/dez. 2013.

BERBARDI, J. Luiz; BRUDEKI, N. Martins – **Gestão de Serviços Públicos Municipais.**[Livro Eletrônico]/ Curitiba: InterSaberes,2013. Disponível em Biblioteca Virtual da FUCAPI.

CAGNIN, Cristiano Hugo – **Fatores Relevantes a Implementação de um sistema de Gestão Ambiental com base na Norma ISO14001** – Dissertação a nível de mestrado em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC, 2010.

DAMBRÓS, M. M.Goulart; SENNA, A. J. Teixeira; ALVES, R. Ribeiro – **Gestão Ambiental no Setor Público: percepção dos servidores da prefeitura municipal de**

São Gabriel (RS). Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental – REGET. E-ISSN 2236 1170 – v.18 n.2, Mai-Ago 2014, p.674-689.

HULLER, Alexandre – **A Educação Ambiental em Órgãos Públicos Municipais Através da A3P(Agenda Ambiental na Administração Pública) Como uma Nova Ferramenta de Gestão.** Rev. Eletrônica Mestr. Edic. Ambient. ISSN 1517-1256, v.25, julho a dezembro 2010.

IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Caderno de formação. vl.1: Política Nacional de Meio Ambiente. vl. 2: Como estruturar o sistema de municipal de Meio Ambiente. vl. 3: Planejamento a intervenção ambiental do município. vl. 4: Instrumentos de Gestão Ambiental Municipal. vl. 5: Recursos para gestão ambiental municipal./ Ministério do meio Ambiente, MMA. Brasília, 2006.

PEARSON EDUCATION DO BRASIL - **Gestão ambiental / Pearson Education do Brasil.** – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PHILIPPI, Jr.; ROMERO, M. de Andrade; BRUNA, G. Collet – **Curso de Gestão Ambiental.** [Livro Digital]/Barueri, SP: Manole, 2004 – (Coleção Ambiental; 1). Disponível Biblioteca Virtual da FUCAPI.

QUINTAS, José Silva. **Introdução à gestão ambiental pública.** 2ª ed. Revista. Brasília: IBAMA, 2006. Disponível em: www.gestãoparticipativa.org.br/imagens/intro_gestao_amb.pd. Acesso em 15.04.2016.

VERGARA, Sylvia Constant: **Métodos de coleta de dados no campo.** São Paulo: Atlas, 2009.

PEDAGOGIA SOCIAL: UM REPENSAR SOBRE A EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA

Míris C. Parazzi Folster

1- Centro Universitário Salesiano Dom Bosco - UNISAL e Faculdade de Conchas - FACON.
Contato: miriscris@yahoo.com

RESUMO

Este estudo considera fatores socioeconômicos da relação do homem com o seu meio físico e social. Elegemos como cenário a rua, e as crianças que nela vivem vítimas de uma sociedade historicamente injusta e desigual, em que a educação é uma maneira de transformação. Uma aproximação com o tema foi: analisar de forma crítica a inserção da Pedagogia Social relacionada ao Educador Social e as perspectivas que compõem a educação não escolar; propomos a educação social, por meio do profissional da Pedagogia, como forma de oportunizar a esse indivíduo a assimilação da existência social, sendo capaz de reconhecer, exercer e valorizar seus direitos individuais e coletivos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação não escolar, Educação social, Educação Popular, Pedagogia social, Criança.

ABSTRACT

This study considers socioeconomic factors of man's relationship with his physical and social environment. We chose the backdrop of the street, and children who live victims of a historically unjust and unequal society, in which education is the only way to transformation. An approach to the theme was critically analyze the inclusion of social pedagogy related to the Social Educator and perspectives that make up the non-school education, we propose social education, through the Professional Education, in order to create opportunities for this individual assimilation of social existence, being able to recognize, exercise and enhance their individual and collective rights.

KEYWORDS: No school education, Social education, Social pedagogy, Popular education, Child.

1. INTRODUÇÃO

O relacionamento do profissional de pedagogia voltado para o pensar na prática e no desenvolvimento da criança de rua, será a temática deste trabalho, juntamente com o aspecto que impulsionou uma reflexão a partir da música: Bandido com Razão, de autoria do Zezé Di Camargo e Luciano Camargo. Algumas questões são levantadas para fomentar uma análise ao desenvolvimento do trabalho, permitindo que se tenha um olhar diferenciado em situações diversas, geradas no processo de inclusão e desenvolvimento da educação não escolar, assim tendo como propósito possibilitar ao leitor a compreensão da importância da pedagogia social enquanto teoria da educação social. Na intenção de refletir sobre a igualdade de oportunidades, nas diferentes etapas do trabalho procuramos entender a situação daqueles que para muitos são seres invisíveis, e que efetivamente são vítimas da injustiça social. Para isso, como embasamento teórico realizamos uma pesquisa bibliográfica e uma entrevista com o Doutor em Educação e Livre Docente pela USP, professor Roberto da Silva, referência em questões ligadas a Pedagogia Social no Brasil, que contribuiu na intenção de fundamentar a problemática existente entre a teoria e a prática pedagógica no processo de desenvolvimento da criança de rua.

2. TEMPO E CIRCUNSTÂNCIAS: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

A relação do homem com a vida cotidiana baseando-se no autor Willian Shakespeare que possui uma famosa frase dita na peça teatral *A tragédia de Hamlet*, “Ser ou não ser, eis a questão!?”, parte do pressuposto do questionamento da compreensão da existência humana no universo, no campo que move reflexões e conhecimentos da realidade de mundo. Vivemos em uma constante transformação e busca. E a figura humana, inserida numa sociedade cada vez mais complexa em relação aos próprios homens. A música citada abaixo intitulada Bandido com Razão, nos leva a refletir sobre as desigualdades sociais existentes na vida cotidiana. Será que isso justifica a marginalidade? Ela é justificável?

Ele não tem culpa, ele não deve nada
Ele é uma planta, tão frágil mal cuidada
Sua cabeça está à prêmio
Anjo do mal, anjo pequeno
Bandido com razão
Ele não tem culpa, ele só quer a vida
Ele é a vergonha, da pátria esquecida
Tem que roubar, tem que ser homem
Sobreviver, matar a fome
Salvar seu coração

Menino de rua eu te conheço
Dignidade não tem preço
Menino de rua quer ser gente
Menino pobre, tão carente
Pede uma chance pra viver

Menino de rua eu te conheço
Dignidade não tem preço
Menino manchete de jornal
Neste país de carnaval
Não tem comida pra você

Menino de rua eu te conheço
Dignidade não tem preço
Menino de rua quer ser gente
Menino pobre, tão carente
Pede uma chance pra viver

Menino de rua eu te conheço
Dignidade não tem preço
Menino manchete de jornal
Neste país de carnaval
Falta comida pra você

Esta canção faz parte do terceiro álbum da dupla sertaneja formada pelos irmãos Zezé Di Camargo & Luciano, lançado em 1994 pela gravadora Columbia Records em LP/CD e teve 1.600.000 cópias vendidas.

Para contextualizar a música, faremos um paralelo com alguns fatos que marcaram a história da criança em situação de rua em nosso país, como o filme Pixote a lei do mais fraco, lançado em 1980 e protagonizado por Fernando Ramos da Silva. Pixote é um menino de 11(onze) anos que após ser abandonado pelos pais passa a viver nas ruas de São Paulo e ao cometer diferentes delitos é abrigado na FEBEM⁷, mas foge após uma rebelião. Em liberdade, se envolve com tráfico de drogas, assaltos e prostituição. Após a finalização do filme e sua rápida ascensão à fama, o ator participou de alguns pequenos papéis na televisão, mas a falta de estudo e de apoio profissional o impediu de seguir carreira. De volta a sua antiga vida, assim como seu personagem, Fernando se envolveu na criminalidade e foi executado pela polícia com oito tiros aos 19(dezenove) anos. Já o início da década de 1990 foi marcada por duas grandes chacinas que chocaram a sociedade. Em julho de 1993, policiais à paisana abriram fogo contra 40 (quarenta) meninos de rua que dormiam nas escadarias da Igreja da Candelária no Centro do Rio de Janeiro, 8 (oito) deles faleceram, 2 (dois) maiores de

⁷ Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor, hoje conhecida como Fundação Casa. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/>. Acesso: 01/08/2016.

idade e 6 (seis) menores de idade. Um mês após, também no Rio de Janeiro, 50 (cinquenta) homens invadem a favela de Vigário Geral⁸ e matam 21 (vinte e uma) pessoas. Quiçá, tais tragédias tenham inspirado o compositor Zezé Di Camargo a compor a canção, “Bandido com Razão”. Nesta época fazia apenas quatro anos que o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que dispõe sobre a proteção integral da infância e adolescência, havia sido promulgado. Antes disso, a Lei que vigorava era o Código de Menores que destinava conforme (Azevedo, 2013, p. 3) apenas ao controle da infância abandonada, e dos delinquentes de ambos os sexos menores de 18 (dezoito) anos. O ECA foi o resultado de mobilizações sociais contra a violência infantil, de acordo com Fontoura (2011, p.31), que inseriu os princípios estatutários da vulnerabilidade e da condição peculiar da criança e do adolescente; assim sendo, são sujeitos de direitos e deveres independentes da condição econômica ou familiar. Entretanto aqueles que deveriam proteger a infância simplesmente abrem fogo contra 40 (quarenta) menores moradores de rua, e por mais que se tente explicar o real motivo, nada pode justificar tamanha atrocidade. O título da música a que nos referimos é “Bandido com Razão”, e perguntamos será que esse menino é fruto/vítima da conjuntura social, econômico e política que passamos? O primeiro verso da música inicia eximindo o sujeito “ele” de uma possível culpa, “Ele não tem culpa, ele não deve nada”, e conclui justificando a vida fora da lei, como uma reação ao meio, “Bandido com razão”. Posteriormente, o ato infracional é justificado como sendo fruto de uma existência à margem da sociedade. “Ele não tem culpa, ele só quer a vida”.

O artigo 4º do ECA é claro ao afirmar que:

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

Voltando a analisar a música, sabemos que ela faz um apelo, ao dizer que “a única coisa que o menino quer é ser gente, e pede então uma chance para viver”, finaliza com a seguinte constatação: “neste país de carnaval, não tem comida pra você” “neste país de carnaval, falta comida pra você”.

Vemos nas frases supracitadas a ironia do compositor ao afirmar que num país

⁸ Jusbrasil, Disponível em: <http://agencia-brasil.jusbrasil.com.br/noticias/100667378/vigilia-lembra-os-20-anos-da-chacina-de-vigario-geral>. Acesso: 13 de Abr. de 2016.

de carnaval, crianças pobres passam fome. Conforme pesquisas, desde 2011 a empresa Petróleo Brasileiro S.A, Petrobrás, patrocina o projeto cultural “Samba Carioca Patrimônio Cultural do Brasil”, tal projeto inclui diversas atividades culturais, sendo o Carnaval carioca o maior evento. Neste ano de 2016, após tantos escândalos envolvendo o nome da estatal, a imprensa divulgou que mesmo em meio à crise, a Petrobrás manteve o patrocínio as escolas de samba do Rio de Janeiro no valor de 12 milhões de reais, sendo 1 milhão para casa escola.

3. MENINOS DE RUA: SERES HUMANOS QUASE INVISÍVEIS E A PEDAGOGIA SOCIAL

O autor Peixoto (1988, p. 361), aponta que, na atual sociedade a questão do olhar está presente no centro do debate da cultura, pois o intuito de tudo o que se produz é ser visto, e ressalta que nesse cenário da superexposição saturada de clichês as coisas se tornaram banais, descartáveis, apenas imagens, cidade-cinema, e para o olhar, tudo é igual. Contudo em meio a um universo permeado de futilidades, o homem é um passageiro apressado, que está cada vez mais alheio, pois tudo o que consegue ver são as fachadas dos prédios, as imagens, assim como os prisioneiros descritos por Platão no Mito da Caverna⁹, que acorrentados passavam seus dias olhando para uma parede e tudo o que viam eram apenas sombras projetadas pela luz da fogueira, ou seja, um mundo das aparências. Neste contexto, enquanto muitas pessoas voltaram para a “Caverna de Platão” outras vivem nas ruas, como na música citada por este trabalho.

Conforme Gadotti (1997, apud GRACIANI 1997, p. 12), a realização, é produto de um sistema econômico excludente, que produz marginalidade tanto ao povo da rua das cidades quanto aos sem-terra dos campos.

É o sistema capitalista selvagem que cria lixões nas periferias das grandes cidades, onde se amontoam urubus, animais e seres humanos, disputando as mesmas sobras do luxo das elites. E o sistema que divide o trabalho entre trabalhadores explorados e não explorados. [...] É o sistema que produz perguntas ansiosas e crueis como esta: “Que hora eu vou ter para abraçar meu filho se passo todo o tempo da minha

⁹ O Mito da Caverna ou Alegoria da Caverna foi narrado no livro VII da obra mais importante de Platão, “A República”. Nele narra-se o diálogo de Sócrates com seu amigo Glauco a respeito de uma das mais poderosas metáforas imaginadas pela filosofia, em que é descrito a situação geral em que se encontra a humanidade. Platão e o Mito da Caverna. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/enem/2015/08/03/noticia-especial-enem,674644/platao-e-o-mito-da-caverna.shtml>. Acesso em 23 de maio de 2016.

vida trabalhando ou indo e voltando do trabalho”? É um capitalismo que destrói a família e os laços mais íntimos ente pais e filhos. (*ibid*).

Esse é o cenário em que centenas de pequenos seres humanos quase invisíveis ao homem apressado e saturado dessa “cidade-cinema”, perambulam pelas ruas, ocupam escadarias de igrejas, becos ou marquises para se abrigar. São crianças e adolescentes que desde tenra idade conhecem todas as mazelas da vida e são expostas a situações degradantes que a rua impõe.

De acordo com informações obtidas no Portal da criança¹⁰, para o UNICEF, essas crianças podem ser divididas em duas categorias distintas: as crianças na rua e as de rua. As crianças “na” rua são aquelas que vivem com as famílias, (na rua, em prédios abandonados, terrenos baldios, etc), e que na maior parte do tempo perambulam ou trabalham, e ao final do dia retornam para “casa” com o dinheiro para o sustento da família. Já as crianças “de” rua são as que esporadicamente mantêm contato familiar, porém vivem e trabalham na rua considerando-a como seu lar geralmente dedica-se a atividades de mendicância, ou a venda de pequenos produtos para sobreviver. E por fim as crianças “de” rua sem teto e sem família; a diferença entre elas é que estas não possuem vínculo familiar, muitas fugiram para escapar de maus tratos tanto físicos quanto emocionais. Na verdade todas elas estão totalmente à mercê da vida, e a práticas lícitas e ilícitas. Assim, ao refletirmos que a Constituição Federal de 1988, no artigo 206 inciso I, versa sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; que o artigo 7 inciso I do Decreto Nº 7.053/2009 institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua, que tem como um dos objetivos “[...] assegurar o acesso amplo, simplificado e seguro aos serviços e programas que integram as políticas públicas de saúde, educação”, e mais recentemente a Lei Nº 12.796/2013 afirma sobre a obrigatoriedade de que a partir dos 4 (quatro) anos as crianças estejam matriculadas na educação infantil, como garantir a essas crianças a efetivação desses direitos adquiridos? A autora Graciani (1997), propõe que a Pedagogia de rua, tem como intuito “desrualizar” a criança, neste contexto, falaremos a seguir sobre os âmbitos da educação social, ou seja, da educação para além dos espaços formais e institucionalizados.

¹⁰ PORTAL DA CRIANÇA, **Crianças de rua.** Disponível: <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=83>. Acesso: 26 de Abr. de 2016.

4. EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, PEDAGOGIA SOCIAL E SUAS NUANCES.

De acordo com o dicionário etimológico¹¹ a palavra educação vem do latim *educare, educere*, e significa conduzir ou direcionar para fora.

O termo “para fora” foi utilizado no sentido de socialização, ou seja, preparar as pessoas para viver em sociedade, conduzindo-as para fora de si mesmas. Já a etimologia da palavra popular¹² também vem do latim, *populus e* significa povo. Logo inferimos que, educação popular refere-se a conduzir/direcionar pessoas.

Conforme Paula (2009, p. 4), o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 foi o marco da Educação Popular no Brasil, pois intelectuais da época reivindicavam o direito de uma educação que alcançasse a população como um todo, o Estado passou a repensar as políticas públicas de educação somente nos anos 60, pois a indústria vanguardista, o êxodo rural, as imigrações e aumento significativo dos centros urbanos fez com que os altos índices de analfabetismo se tornassem evidentes em jovens e adultos da classe proletária, pois o sistema de produção industrial necessitava de mão de obra qualificada. A autora afirma que, as demandas do capital fizeram com que os trabalhadores vendessem sob um regime trabalhista exploratório o único bem que possuíam: a força de trabalho. Todavia, o domínio da leitura e escrita, seria determinante no processo de participação social, visto que a escolarização mesmo sendo desigual, poderia vir a ser um passaporte para a emancipação.

Nesta perspectiva, podemos ainda citar Paulo Freire, um dos maiores expoentes da Educação Popular no Brasil que afirma:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro de estrutura que os transforma em “seres para o outro”. Sua solução, pois, não está em “integra-se”, em “incorpora-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, 1987, p. 61).

A Educação Popular nasceu sob o signo da luta de segmentos sociais no intuito de valorizar o saber e a autonomia das massas populares.

Já a Educação não formal ou não escolar pode ser definida segundo o dicionário Aurélio (2000), como conduzir/direcionar sem formalidades, pois a palavra formal é

¹¹ Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>. Acesso: 27 de Abr. de 2016.

¹² Gramática. net.br. Disponível em: <http://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-popular/>. Acesso: 28 de Abr. de 2016.

relativa a “forma” ou as “convenções”.

A educação não escolar de acordo com Gohn (2001, p. 91), até os anos 80 não teve menor relevância no Brasil, pois as atenções sempre estiveram voltadas para a educação formal institucionalizada. Foi apenas anos 90 que devido as mudanças sócio econômicas que passou a ser vista com outros olhos.

Ainda de acordo com Gohn (2001, p. 101), os espaços em que a educação não formal acontece são múltiplos, tais como Associações de Moradores de Bairros, ONGs, Igrejas, Sindicatos, Partidos Políticos, Movimentos Sociais, nas Escolas e também em parcerias entre escola e comunidade.

Segundo Gadotti (2012), os programas que compõe a educação não formal, são menos burocráticos, tem duração variável, o conceito de cultura é amplamente trabalhado e ligado a questões políticas no que se refere a direitos individuais e coletivos, sejam de crianças ou adultos. Enquanto que, a educação formal é representada principalmente por escolas e universidades, depende de diretrizes educacionais fiscalizadas a nível nacional pelo Ministério da Educação. Dessa forma, conforme Paula (2009), a educação não formal esta voltada para a formação do indivíduo enquanto ser social, e para isso os currículos são flexíveis, as certificações quase desnecessárias, pois o que realmente implica é atender as necessidades das classes populares que muitas vezes encontra na educação formal mecanismo de exclusão social.

A origem da palavra social¹³ vem do latim *sociālis*, é conceituada como relativa à sociedade, que por sua vez de acordo com o dicionário Aurélio (2000), é entendida como grupo de indivíduos que vivem por vontade própria sob normas comuns, formando uma comunidade, subentende-se que educação social está intrinsecamente ligada as questões sociais. Como proposta de estudo, este trabalho tem como enfoque a pedagogia social no contexto de rua, mas para isso é imprescindível compreender que a educação social é inerente a pedagogia social, pois a primeira é o “objeto” material da segunda.

Conforme Trilla (2003, p. 16), a pedagogia social insere-se no campo das “[...] ciências da educação, é pois um conjunto de saberes, sejam teóricos, técnicos, experimentais, descritivos ou normativos, mas que tratam de um determinado objeto. Este objeto (material neste caso) é o que chamamos de educação social”.

Convêm ainda ressaltar que para o autor, na expressão educação social o adjetivo tipifica a classe de educação, caso contrário qualquer educação seria social,

¹³ Conceito. de. Disponível em: <http://conceito.de/social>. Acesso: 28 de Abr. de 2016.

bem como na pedagogia social, estariam incluídas todas as Ciências da Educação.

Ainda conforme Trilla (2003), tem como objeto a educação social, o público alvo são indivíduos e/ou grupos em situação de conflito social, com intuito do desenvolvimento da sociabilidade e está situada no contexto da educação não-formal.

De acordo com Paiva (2010, p. 174), a educação acontece ao longo da vida e de forma global, objetivando preparar pessoas para viver em sociedade. Nessa ótica a educação social é uma prática da pedagogia social, que ultrapassa as barreiras da informação, entendendo que o homem está em constante construção e desconstrução do ser. Em virtude disso, a educação social não pode limitar-se às crianças ou aos menos favorecidos socialmente. “[...] A educação social é para todos e está presente durante toda a vida do ser sensível, perceptível, capaz de transcender em seu meio social que se chama humano”. A autora explica que embora seja reconhecida como uma ciência destinada à formação profissional, a pedagogia social apresenta diferentes matizes para contemplar e se adequar ao contexto social de cada país, exigindo para tanto, uma constante teorização sobre a práxis. Já GADOTTI (2012, p. 26), ressalta que:

Nesse sentido, a relação entre *pedagogia social* e *educação social* é dialética: a pedagogia social, oferecendo bases teórico-metodológicas para a prática da educação social, favorece o desenvolvimento da educação social e, ao mesmo tempo, a prática da educação social sistematizada pela pedagogia social, favorece o desenvolvimento dessa pedagogia. Uma está intimamente imbricada na outra.

Como vimos, a pedagogia social insere-se no campo das ciências da educação, entretanto conforme Caliman (2008, p. 54), há muitas dúvidas quanto à formação do Pedagogo Social, como por exemplo: Onde ele atua? Ele seria um educador social?

Segundo experiências apontadas e vivenciadas por Graciani (1997, p. 193-198), a Pedagogia Social de Rua apresenta características especiais, pois as crianças e adolescentes que vivem nas ruas são degradados, tanto nos aspectos físicos, mentais e morais. “Parte deles são usuários de drogas e praticantes de atos infracionais, prostituídos e negligenciados pela família, pela sociedade e pelo Estado”.

Em vista disto, o trabalho do pedagogo social no contexto de rua exige uma abordagem diferenciada, requer estratégias que permitam a construção de vínculos entre educador e educando. Esta conquista de afeto é descrita pela autora como uma espécie de “sedução”.

Esta perspectiva educacional contrapõe-se ao caráter burocrático e coercitivo da determinação da autoridade competente (o Conselho Tutelar ou do Juiz) para recolhimento das ruas em instituições

confinadoras, tipo Febens, orfanatos, etc. As crianças nessa situação possuem dificuldades profundas imediatas de se submeterem aos limites e às regras institucionais e conviviais comunitárias, demandando, portanto, um trabalho educativo prévio e preparatório para tal demanda.(p. 194)

No Brasil o curso de Pedagogia Social é oferecido em nível de pós-graduação, o público¹⁴ alvo são profissionais da área de educação escolar e não escolar, da área social, da saúde e da cultura que trabalham com a reintegração social e tem como objetivo formar educadores sociais para a construção e o desenvolvimento das propostas de educação social em seus distintos âmbitos de ação e de intervenção socioeducativa, garantindo a formação integral dos indivíduos e sendo coerente com a aspiração de um protagonismo da vida cotidiana, capaz de reconhecer, valorizar e exercer seus direitos individuais e coletivos.

Para à formação do Educador Social, existem cursos de pós-graduação em faculdades¹⁵, atuando em diferentes áreas do conhecimento, em instituições públicas ou privadas em atendimento às crianças e jovens em situação de risco, populações carentes e excluídos da sociedade. Não há exigência de curso superior na formação de um Educador Social. e geralmente os concursos públicos exigem apenas o ensino médio. Podemos entender que essa formação torna-se necessária diante da complexidade e vulnerabilidade social em que estamos inseridos.

A seguir, para ilustrar o trabalho, apresentaremos uma pesquisa realizada com o Doutor Roberto da Silva e após um breve histórico de vida de um menino de rua que se tornou Doutor por uma das mais renomadas Universidades de nosso país, a Universidade de São Paulo, USP e hoje ele é referência brasileira em Pedagogia Social.

5. SUPERAÇÃO: DE MENINO DE RUA À DOUTOR EM EDUCAÇÃO

1- Descreva previamente sobre sua trajetória de vida.

Eu fiz parte da primeira geração de crianças ditas órfãs e abandonadas colocadas sob a tutela do Regime Militar com a criação da FUNABEM/FEBENS e quando estava em vigência o Código de Menores de 1979. Em minha dissertação de mestrado, ao ter

¹⁴ Curso oferecido pelo Centro Universitário de São Paulo/UNISAL, *campus* Liceu Salesiano-Campinas, carga horária: 360 horas. Disponível em: <http://unisal.br/cursos/pedagogia-social-campinas/>. Acesso: 13 de Maio de 2016.

¹⁵ Curso oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, carga horária: 40 horas. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/o-educador-social>. Acesso: 13 de Maio de 2016.

encontrado muitas crianças nestas mesmas condições na prisão depois da maioridade fui investigar a trajetória de vida delas e me convenci de que houve um processo deliberado de “criminalização” destas crianças, a partir de uma lógica militar de criar inimigos internos para justificar o uso do poder e da força. Me tornei “menino de rua” depois de sair da Febem, aos 18 anos de idade, quando passei por tudo o que diz a letra de música acima e acabei indo para a prisão, onde passei cerca de 10 anos.

2- Para você o que é Pedagogia Social?

PS é a teoria geral que fundamenta as práticas de educação popular, social e comunitária, pejorativamente denominadas “não formal”. A Pedagogia Social cuida da educabilidade social do indivíduo recorrendo aos elementos da cultura popular, das práticas sociais e da dinâmica da própria sociedade. Pedagogia Social é, para a educação popular, social e comunitária o que a Pedagogia Escolar é para a Educação Escolar. Ambas são complementares e podem atuar juntas, inclusive na escola e na sala de aula, ainda que PS não trate de conteúdos curriculares e sim das relações humanas e sociais.

3- O que é Educador Social?

Educador Social, tal como o educador popular e o educador comunitário é o profissional que busca soluções “pedagógicas” para os problemas sociais, buscando desenvolver as potencialidades do indivíduo a partir das relações que ele estabelece, do meio em que ele vive e dos recursos que o meio lhe oferece. Este profissional tem o perfil de uma liderança comunitária, precisa conhecer bem o território em que atua e ter uma formação que lhe possibilite usar a história, a arte, a cultura e a própria estrutura social em favor das pessoas, dos grupos e das comunidades que atende.

4- Como a Pedagogia Social vem auxiliar esse panorama em que o Brasil se encontra hoje?

Primeiro é preciso reconhecer o valor pedagógico das práticas educativas que se fazem fora da escola, tal como dita a própria LDB. Com isso, é preciso reconhecer a natureza pedagógica do trabalho que faz este educador, proporcionando-lhe reconhecimento da profissão, formação adequada e direitos sociais, trabalhistas e previdenciários. Estima-se que há cerca de 4 milhões de profissionais trabalhando em ONGs, projetos e programas sociais no Brasil, quando a Educação Escolar tem 2,5 milhões. Em um país que tem as deficiências educacionais do Brasil não dá para continuar ignorando estes milhares de educadores, hoje chamados de oficinairos, arte-educadores, práticos, mestres de ofício, artistas ou artesões.

5- Diante da Música “Bandido com Razão”, como podemos fazer uma relação com a Pedagogia Social e o Educador Social?

A educação social de rua tem sido um dos principais espaços de trabalho do educador social, mas os profissionais contratados pelas prefeituras não fazem “educação social”, pois são orientados por práticas higienistas que visam mais a esconder do que resolver o problema social. Criança, mesmo na rua, precisa sobreviver, de preferência com alguma dignidade, mas tudo o que ela faz é passível de ser caracterizada como crime e assim legitima-se o poder repressor do Poder Público e a sociedade legitima estas práticas condenando-as, condenando suas famílias, quando as tem, e desejando para elas algo que não desejam para os seus próprios filhos. Criança na rua tem o direito de lutar pela sobrevivência, de tentar preservar o mínimo de dignidade que ainda lhe resta e de resistir à violência e à opressão, mas ninguém as ensina de como fazer isso. Este é um dos papéis do educador social de rua.

Roberto da Silva viveu dos 3 aos 17 anos em abrigos e dos 17 aos 19 anos perambulou pelas ruas de São Paulo até ser condenado a 36 anos de reclusão por diferentes delitos. Cumpriu 10 anos de pena no extinto complexo Carandiru, e para reivindicar seus direitos e de outros presos se tornou autodidata. Em liberdade estudou pedagogia, tornou-se Mestre, Doutor e Livre Docente pela USP onde leciona atualmente. .

Em entrevista a TV USP¹⁶, o Dr. Roberto afirma que as informações que possui sobre sua origem baseiam-se em históricos de registros de processos e prontuários. Abandonada pelo marido, a mãe e 4 filhos deixou o interior de São Paulo rumo a capital em busca de ajuda de um programa oficial do juizado de menores, durante esta espera, viveu pelas ruas com os filhos onde foi diagnosticada com problemas psiquiátricos. Os filhos foram custodiados pelo Estado e cresceram separados sem saber da existência um do outro, e a mãe permaneceu internada até seu falecimento. Esse breve relato, conta a história de um, dentre tantos outros “Robertos”, crianças, adolescentes e jovens que vivem à margem de uma sociedade injusta. Conforme a 1ª Pesquisa Censitária Nacional sobre Crianças e Adolescentes em Situação de Rua¹⁷, realizada em março de 2011 em todas as capitais e cidades com população superior a

¹⁶ Trajetória – TV USP. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=wp1d1hHd5Zo>. Acesso: 13 de Maio de 2016.

¹⁷Documento Situação da Infância no Brasil – UNICEF. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/adocao/realidade-brasileira-sobre-adocao/documento-situacao-da-infancia-no-brasil-do-unicef.aspx>. Acesso: 13 de maio de 2016.

300 mil habitantes, havia quase 24 mil crianças e adolescentes vivendo nas ruas, 71,8% do sexo masculino e um quarto deles com menos de 11 anos de idade.

Tais, dados, são sobremaneira inquietantes, pois mostram a cruel realidade de centenas de crianças que não tem acesso à educação, à saúde, à moradia, à infância. A partir dessa questão, entramos em contato com o Dr. Roberto, via e-mail¹⁸, apresentamos a proposta dessa pesquisa, ele disponibilizou-nos artigos de sua autoria, bem como concedeu uma entrevista exclusiva que segue na íntegra, pois queríamos de forma direta, subsídios que sustentassem o objetivo desse artigo, que o “menino de rua” musicado por Zezé Di Camargo e Luciano, também tem os mesmos direitos, deveres e oportunidades tão enfatizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e que o profissional apto para esse trabalho é o Pedagogo Social de Rua.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso desta pesquisa, compreendemos que o homem, a partir do momento em que não possui os mínimos sociais assegurados na LOAS, (Lei Orgânica da Assistência Social), para garantir suas necessidades básicas para subsistência, cria seu próprios meios de sobrevivência.

A música me impulsionou a procurar soluções em como direcionar essa criança de rua, pois seu título um tanto quanto veemente, leva-nos a refletir sobre nosso dever enquanto sociedade civil em assegurar com primazia, os direitos da criança e do adolescente, tal qual versa o ECA.

Acreditar na educação, é ampliar os horizontes dessas crianças “de” e “na” rua, possibilitar a esperança de uma vida melhor para que haja uma transformação social.

Voltemos, ao questionamento inicial da pesquisa: Qual relação social do homem com o cotidiano? A resposta é de constante construção, desconstrução e reconstrução. Entretanto a educação permeia e dialoga com todos os âmbitos sociais, no que tange a situação de rua, ela pode vir a ser uma forma de ressocialização.

Sobre a proposta de Pedagogia Social de Rua, GRACIANI (1997, p. 201), conclui que: “está toda centrada na convicção, referenciada pela prática corretamente orientada, de que é possível mudar as atitudes e os hábitos destrutivos antissociais e até destrutivos dos menino (a)s de rua, desde que se criem condições adequadas para esse

¹⁸SILVA, Roberto da **Entrevista**, [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por dani_uniesp@yahoo.com.br, em: 09 de Maio de 2016.

trabalho pedagógico “árido e sutil”.

Diante de tantos fatos agregados, acredito que tal pesquisa foi apenas um começo de uma longa, árdua e necessária discussão sobre as inúmeras possibilidades da ação educativa em espaços não formais. Para Boff (1997, p. 9) “Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. “E interpreta a partir de onde os pés pisam”. Portanto para compreender e intervir na realidade que nos cerca, é necessário destruir muros e construir pontes para alcançar aqueles que vivem em situação de abandono dando-os oportunidades de despertar potencialidades e seu empoderamento.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ, 37º ed. Vozes, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **Educação Popular**, 2ª ed, Brasiliense, São Paulo, 1985.

BRASIL, **LOAS: lei orgânica da assistência social**: legislação suplementar/Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, revisão do texto, Conselho Nacional da Assistência Social – CNAS e Secretaria Nacional de Assistência Social – SNAS [et al], 5º ed. Brasília: MDS, 2004, 60 p.

ECA, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 14ª Ed, CMDCA, Campinas/SP, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**, Marina Baird Ferreira, Margarida dos anjos [et al], 4ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987, p. 57-75.

GADOTTI, Moacir, **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**, *In*: Revista Diálogos, Universidade Católica de Brasília, v.1, n.1(set.2002), Brasília, Universa, 2002, p-10-32.

GOHN, Maria da Glória, **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor**, 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GRACIANI, Maria Stela Santos, **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**, prefácio Moacir Gadotti, São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 1997.

MANFREDI, Silvia Maria, **Educação Popular**, *In:* PARK, Margareth Brandini, FERNANDES, Renata Sieiro, CARNICEL, Amarildo, (Orgs), **Palavras-chave em educação não-formal**, Holambra, Editora Setembro, Campinas, UNICAMP/CMU, 2007, p. 133-134.

PAIVA, Jacyara Silva de, Epistemologia da educação social de Rua, *In:* **Revista de Ciências da Educação**, Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, Programa de Mestrado em Educação, Americana – SP, n. 1 (1999), ANO XII, nº 22(1º semestre de 2010), p. 171-198.

PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar do estrangeiro. *In.*: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo, Companhia das Letras, 1988, p. 361-365.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, Autores Associados, 2008.

TRILLA, Jaume, O “ar de família” da pedagogia social, *In:* MERCÉ, Romans, TETRUS, Antoni, TRILLA, Jaume, **Profissão: educador social**, trad. Ernani Rosa, Porto Alegre, Armed, 2003, p. 16-29.

E-referências

AZEVEDO, Maurício Maia de, **O Código Mello Mattos e seus reflexos na Legislação posterior**, Disponível em: http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/30354/codigo_mello_mattos_seus_reflexos.pdf
Acesso: 30 de Mar. de 2016.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96, LEI 12.796/2013 (LEI ORDINÁRIA) 04/04/2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso: 20 de Abr. de 2016.

_____. Decreto nº 7.053, de dezembro de 2009. **Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e sem Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras Providências. Brasília, DF, 23 dez. 2009.**

CALIMAN, Geraldo, **A Pedagogia Social na Itália**. Disponível em: <http://docplayer.com.br/6099831-Pedagogia-social-roberto-da-silva-org-joao-clemente-de-souza-neto-org-rogerio-moura-org.html>. Acesso: 14 de Maio de 2016.

FATOS E DADOS, **Patrocínio ao carnaval**. Disponível em: <http://www.petrobras.com.br/fatos-e-dados/patrocínio-ao-carnaval-resposta-ao-jornal-o-dia.htm>. Acesso: 12 de Abr. de 2016.

FERREIRA, Tânia, **Os meninos e a rua: o psicólogo e os impasses da assistência**, *Psicol. cienc. prof.* vol.20 no.1, p.2-17. ISSN 1414-9893 Brasília Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000100002. Acesso 18 de abr. de 2016.

FONTOURA, Bárbara Pomplona, **A Aplicação da Doutrina da Proteção Integral da Criança e do Adolescente pelo Judiciário Brasileiro**. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/314/3/20612365.pdf>. Acesso: 04 de Abr. de 2016.

LETRAS de músicas. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/zeze-di-camargo-e-luciano/85401/>. Acesso: 18 de Mar. de 2016.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira, **Educação Popular, Educação Não-Formal e Pedagogia Social: implicações para educação brasileira e formação de professores**. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2103_1034.pdf. Acesso: 20 de abr. de 2016.

PORTAL DA CRIANÇA, **Crianças de rua.** Disponível:
<http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=83>. Acesso: 26 de Abr. de 2016.

Poses e Neuroses: cinema como forma de expressão, **PIXOTE – A lei do mais fraco (1981).** Disponível em: <http://poseseneuroses.com.br/pixote-a-lei-do-mais-fraco/>. Acesso: 21/08/2016.

VALOR ECONÔMICO, **Petrobrás mantêm patrocínio de 12 milhões a escolas de samba no Rio.** Disponível em: <http://www.valor.com.br/empresas/3887126/petrobras-mantem-patrocínio-de>.

**FORA DA SALA DE AULA: DISCUSSÕES EDUCATIVAS NO ESPAÇO
COLETIVO EXTENSIONISTA UNIVERSITÁRIO – EM BUSCA DE UMA
EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Marcio Bernardino Sirino, Arthur Vianna Ferreira.

1- Prefeitura Municipal de Angra dos Reis (PMAR); Núcleo de Estudos “Tempos, Espaços e Educação Integral” (NEEPHI – UNIRIO) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ – São Gonçalo)

2-Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/ FFP e 1 (ENEPS – UERJ/FFP)

Autor correspondente

Arthur Vianna Ferreira

E-mail: arthuruerjffp@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo partilhar as discussões oportunizadas até o presente momento no grupo de Estudos “Fora da sala de aula” pertencente ao Projeto de Extensão “Fora da Sala de aula: Formações, representações e práticas educativas não escolares e atividades extracurriculares registrado no SR3 da UERJ e realizado na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo – RJ. A partir da compreensão de que *“toda relação social é uma relação pedagógica”* de Hans-Uwe Otto, o grupo oportuniza espaços de diálogo, estudo e troca de experiências visando ampliar a experiência de muitos educadores sociais, professores e graduandos de licenciatura sobre a concepção de educação não escolar, sua didática, seus contextos e demandas próprias, auxiliando assim a construção do campo teórico em construção no Brasil, a Pedagogia Social. A participação nesta construção possibilita aos educadores em formação, inicial e continuada, a melhorarem as suas práticas socioeducativas e utilizarem a educação social como ferramenta de intervenção política e histórica na sociedade brasileira, principalmente, na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Palavras-Chave: Educação Social; Pedagogia Social; Educação Integral.

ABSTRACT

This paper aims to share the discussions oportunizadas to date in Study Group "Classroom Off" belonging to the Extension Project "Outside the Classroom: Formations, representations and non-school educational practices and extracurricular activities recorded in SR3 UERJ and at the Faculty of Teacher Education of São Gonçalo – RJ. From the understanding that "every social relationship is a pedagogical relationship" Hans-Uwe Otto, the group gives opportunity spaces for dialogue, study and exchange of experiences aimed at increasing the experience of many social educators, teachers and undergraduate students on the design not education, their teaching, their contexts and own demands, thus aiding the construction of the theoretical field under construction in Brazil, Social Pedagogy. Participation in this construction enables educators training, initial and continuing, to improve their socio-educational practices and use social education as a historical and political intervention tool in Brazilian society, mainly in the metropolitan area of Rio de Janeiro.

Keywords: Social Education; Social pedagogy; Integral Education.

1.INTRODUÇÃO

Uma contextualização dessa experiência.

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.*
(John Dewey)

No ano de 2015 foi possível participar do V Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS) realizado na Universidade Federal do Espírito Santos (UFES – Vitória – ES), uma vez que a temática dialogava diretamente com os estudos e pesquisas, em andamento, acerca da educação integral e(m) tempo integral.

Nesta oportunidade, no intervalo entre uma mesa de debates e outra, com a parada para um cappuccino, reencontrei-me com o professor da época da graduação em Pedagogia, doutor Arthur Vianna. Certamente, estabelecemos um espaço de diálogos sobre o evento do qual participávamos e acerca de nossas pesquisas e perspectivas futuras.

Como dizia o poeta Vinícius de Moraes, “a vida é a arte do encontro” e este (re)encontro produziu uma arte muito necessária no campo de nossas pesquisas, a saber:

troca de contatos, de impressões sobre as lacunas que jazem no interior de nossas escritas e, ainda, de possibilidades *a posteriori*.

Após este congresso, o diálogo foi se ampliando por meio dos equipamentos eletrônicos e fortalecendo nossos laços humanos – uma amizade foi sendo moldada, a cada dia, na reciprocidade de que necessita.

Neste bojo, com o passar dos tempos e ampliação da compreensão acerca do que cada um pesquisava em suas universidades, Arthur Vianna implementou, em maio de 2016, na faculdade de formação de professores de São Gonçalo, pertencente a UERJ, um grupo de estudos sobre educação “Fora da Sala de Aula” de forma a contemplar as discussões referentes à temática da pedagogia social, educação não-escolar e educação social. O objetivo deste trabalho era a prática de uma educação com uma concepção mais ampliada – para além do desenvolvimento cognitivo e de inserção num *lócus* específico – que, diretamente se relacionava com meus estudos no campo da educação integral.

Convém destacar que esse grupo de estudos vem se consolidando no bojo do Projeto de Extensão “*Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas educativas não-escolares e/ou extracurriculares no município de São Gonçalo*” em dois grandes momentos: nos encontros do “Oficine Social” – em que um vídeo é exibido e os participantes refletem sobre a temática abordada no mesmo – e nos encontros do “Grupo de Estudos” – quando, os textos previamente enviados e estudados, são discutidos no espaço coletivo e mediados pelo professor Arthur Vianna – todo processo pode ser encontrado no site¹⁹ do projeto.

Nesta perspectiva, a fim de listar o percurso trilhado até o presente momento, apresentamos, nos quadros abaixo, os indicadores das discussões realizadas nos dois tipos de encontros.

Quadro I – OFICINE Social.

Mês	Data	Temática
Maio	18-5	Os desafios contemporâneos: a educação.
Junho	14-6	Família contemporânea: espaço de educação não escolar?
Julho	26-7	A educação como projeto político da sociedade brasileira

Quadro II- Grupo de Estudos “Fora da Sala de Aula”.

¹⁹ Disponível em: <https://socializandopedagogias.wordpress.com/>

Mês	Data	Autores-Artigos
Maio	24-5	Canário (2008) – A escola: das “promessas” às “incertezas”.
Junho	21-6	Hans-Uwe Otto (2011) – Origens da Pedagogia Social.
Julho	19-7	Soza Neto (2010) – Pedagogia Social: A Formação do Educador social e seu campo de atuação.
Agosto	3-8	Caliman (2010) – Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador.

Desse modo, trazemos, na sequência, as impressões obtidas no grupo de estudos de maio a agosto de 2016 cientes de que houve a complementação dessas discussões também nos encontros do “Oficine Social”, pois ambos dialogam.

Convém salientar, ainda, que há a perspectiva de estabelecer, neste relato, conexões com os estudos envidados no campo da educação integral – parte de minha pesquisa de mestrado em educação – uma vez que ambas discussões abrem espaço para problematização acerca da função social da educação e o papel social da escola nesta contemporaneidade.

Para este propósito, selecionamos alguns teóricos que pesquisam essas temáticas e criamos três categorias de análise, apresentadas nas seções a seguir, para alinhar, mesmo que de forma embrionária, as considerações deste espaço de construção de conhecimentos.

2. HISTÓRIA DA PEDAGOGIA SOCIAL

Embora o conceito de Pedagogia Social esteja em construção no cenário brasileiro, convém pontuar um histórico de sua presença na perspectiva de melhor compreender os processos pelos quais vem passando e os mares que vem desbravando cotidianamente.

Descobrimos com Hans-Uwe Otto (2011) que a Pedagogia Social se origina na Europa, mais fortemente posta em prática na Alemanha, nas primeiras décadas do século XIX afim de “abordar as necessidades e problemas sociais a partir do ponto de vista pedagógico” (p. 30).

Esta tendência se associa com a perspectiva de compreender a Pedagogia Social com raiz no pensamento sociopedagógico.

Pedagogia Social baseia-se na crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da Educação. Assim, a Pedagogia

Social começa com esforços em confrontar pedagogicamente aflições sociais na teoria e na prática. (HANS-OWE OTTO, 2011, p. 31).

Já aqui no Brasil, a Pedagogia Social se aproxima como destaca Caliman (2010), da Pedagogia Social Crítica por, “através da ação socioeducativa orientada a sujeitos e grupos socialmente em risco, provocar mudanças nas pessoas e na sociedade” (p. 349).

No entanto, como não há hegemonia no que se convencionou a chamar de pedagogia social, trazemos as contribuições de Caliman (2010, p.334) acerca das várias concepções em torno da pesquisa da Pedagogia Social.

(A) a identificação e potencialização dos fatores sociais que, intencionalmente ou não intencionalmente, estão presentes nas diversas instituições da sociedade;

(B) doutrina da educação política e nacionalista do indivíduo, perspectiva que deu sustentação à educação dos cidadãos ao longo de diversas ditaduras europeias e até latino-americanas;

(C) como uma dimensão das ciências da educação que se ocupa da formação à “sociabilidade” humana, particularmente dentro das escolas;

(D) Pedagogia social de base antroposófica e inspirada em Rudolf Steiner, entendida como processo cujo resultado é a qualidade de vida na ecologia social; muito presente no Brasil e não coincide com nossa concepção;

(E) como pedagogia de ajuda para os casos de necessidade, com intenção preventiva e compensatória;

(F) como pedagogia crítica em resposta à necessidade de solidariedade social para o desenvolvimento do voluntariado, instituições de acolhida, prevenção, recuperação, reinserção social.

Essas múltiplas possibilidades de materialização da Pedagogia Social representa a arena de disputas que envolve a educação em solo brasileiro. Entretanto, essas perspectivas têm em comum o olhar mais ampliado para o processo educativo – Ou seja, a visão de educação enquanto um instrumento de transformação social.

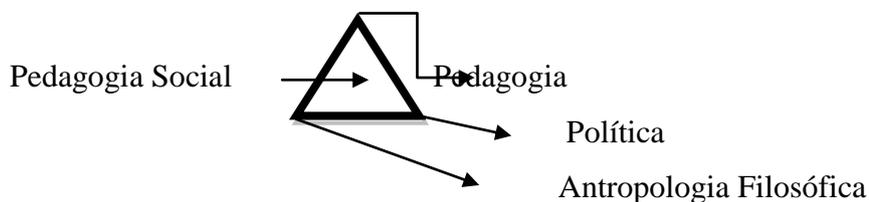
3. PEDAGOGIA SOCIAL & EDUCAÇÃO SOCIAL

Temos construído, no coletivo de nosso grupo, a compreensão de que os dois conceitos discutidos neste campo – Pedagogia Social e Educação Social – são profundamente complementares.

No entanto, a fim de sinalizar suas especificidades, destacamos que a pedagogia social está veiculada aos aportes teóricos que acredita na educação como um vetor de intervenção social e que, por sua vez, a educação social está materializada na

prática pedagógica desenvolvida por educadores sociais, geralmente, em espaços não-escolares.

No grupo de estudos temos conhecido a pedagogia social como elemento da triangulação entre os campos da pedagogia, antropologia-filosófica e da política, como representamos na ilustração abaixo.



Essa percepção nos remete à Pedagogia Social como sendo uma teoria geral de educação, mas também a muitas outras possibilidades de compreensão, como nos pontua Hans Owe-Otto (2011).

A Pedagogia Social pode ser vista tanto como uma teoria geral de Educação como também uma forma de evitar a redução da Educação unicamente aos processos de desenvolvimento individual. A Pedagogia Social pode também ser vista como um campo de estudo em que a conexão entre Educação e sociedade é levada em conta, ou, ainda, como uma esfera de atividades que combatem e amenizam problemas sociais por meio de métodos educacionais”. (p. 32) .

Desse modo, podemos compreender a Pedagogia Social como um grande “guarda-chuva” sobre o qual se abriga diversas possibilidades de reflexão-atuação. Ainda mais que sobre os estudos nesta área de conhecimento repousam as discussões acerca das práticas pedagógicas em espaços não-escolares, hospitais, instituições de acolhimento, espaços de privação de liberdade, dentre tantas outras possibilidades que emanam desse horizonte.

O que nos faz ampliar o leque para estas práticas, uma vez que se a Pedagogia Social se associa com o campo da teoria, a Educação Social se afina com o campo da prática, como nos destaca Souza Neto (2010) acerca da sua finalidade.

A finalidade da educação social é ajudar a compreender a realidade social e humana, melhorar a qualidade de vida, por meio do compromisso com os processos de libertação e de transformação social nos quais vivem ou sofrem as pessoas. (p. 32)

Essa interação entre a prática pedagógica articulada com a realidade social se consubstancia na compreensão de que *“Os processos de aprendizagem deve propiciar aos educandos instrumentos para saberem lutar e construir o sentido da vida e da história”* (Ibidem, p. 36). Ou seja, uma educação social tem de ser significativa para os

sujeitos inseridos no processo, tem de dialogar com seu contexto e lhe conferir instrumentos de reflexão e transformação.

Essa construção não anula a importância da instituição escolar, pelo contrário prevê maior articulação entre a educação escolar com a educação promovida em espaços não-escolares, uma vez que consoante Caliman (2010) *“fora e além da escola existem diversas formas de educação igualmente significativas e influentes”* (p. 342).

No entanto, o que muito temos problematizado em nosso grupo de pesquisa se relaciona com a formação deste educador social, pois em cada localidade essa qualificação é percebida de uma maneira diferenciada, assim como os fatores referentes à remuneração e aos processos de sucateamento da educação que, por sua vez, podem ser postos em prática.

Temos, atualmente, dois Projetos de Lei tramitando no Brasil acerca da regulamentação da profissão de “Educador Social”, a saber: o primeiro de 2009, elaborado por Chico Alencar com a proposta de o educador social ser profissional de ensino médio; e, o segundo, proposto por Telmário Motta, no ano de 2015, com a perspectiva de criação de um curso superior (tecnólogo) para educador social.

4. EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: POR UMA EDUCAÇÃO SOCIAL.

Com esse breve panorama histórico-conceitual apresentado nas seções anteriores, trazemos neste eixo uma conexão entre essa visão de educação social com os estudos e pesquisas no campo da educação integral e(m) tempo integral.

Começamos com a perspectiva de Souza Neto (2010) quando afirma que “a educação social busca formar integralmente o sujeito” (p. 33), na busca por alinharmos encontros com a compreensão do conceito de educação integral. Neste sentido, embora não seja homogêneo, em território nacional, “a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação humana a mais completa possível para o ser humano”, segundo Coelho (2009, p. 90)

Então, de início, podemos observar que ao perceber a integralidade do sujeito e buscar uma formação humana mais completa, essas perspectivas de educação se apresentam para além do desenvolvimento da dimensão cognitiva abarcando outras dimensões formadoras, como nos exemplifica Guará (2006).

A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (p. 16)

No entanto, desenvolver essas dimensões no tempo parcial, escasso e fragmentado que possuímos nas unidades escolares fica muito mais difícil, levando-se em consideração a dívida histórica de desigualdade que possuímos, principalmente, para com os alunos das classes menos favorecidas.

É necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula. (MAURÍCIO, 2009, p. 26)

Neste bojo, faz-se necessário a perspectiva da educação em tempo integral na clareza de que a ampliação da jornada diária do educando (tanto na escola quanto com atividades fora da escola – em outros espaços sociais educativos) muito pode contribuir para esse desenvolvimento integral e construir soluções pedagógicas para os problemas vivenciados em sociedade, como nos ressalta Caliman (2010) a respeito da educação social que, neste momento, dispomos em diálogo com a educação integral e(m) tempo integral.

É possível construir soluções pedagógicas que ajudem na superação dos problemas vividos pelas pessoas e grupos. E a Educação faz com que tais soluções aconteçam a partir de dentro das pessoas mesmas, através do estímulo ao conhecimento, de sua capacidade de compreensão, sua visão do mundo, do estímulo ao seu desenvolvimento integral. (p. 352).

Percebamos o quanto esses conceitos se inter-relacionam na medida em que ambos enxergam a educação com um olhar mais ampliado e, ainda, como um instrumento de transformação social.

Outro aspecto que se pode estabelecer conexões entre esses conceitos diz respeito às atividades promovidas. Desse modo, tendo a clareza de que é considerado, em solo brasileiro, educação em tempo integral como sendo a oferta de educação “igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo” (Brasil, 2014), convém sinalizar que essas atividades nem sempre são desenvolvidas no cotidiano escolar.

Muitas das vezes, são propostas por meio de parcerias e/ou estabelecimento da intersetorialidade como forma de sua materialização, o que atribuímos como sendo uma tendência contemporânea de educação integral uma vez que “primam por uma visão em que a escola aparece como mais um dos equipamentos educativos, ao lado das cidades ‘que educam’, da integração com outros ‘serviços’, como os de assistência social, entre outras características”, como nos aponta Coelho (2014, p. 187).

Nesta questão se aproxima a identidade da educação integral contemporânea com a educação social em práticas não escolares, na medida em que outros educadores, em outras instituições promovem espaços de diálogo e de formação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais embrionária que se possa ser, essas reflexões abrem espaço para maiores problematizações acerca dos conceitos que temos discutido em nosso grupo de estudos.

Neste sentido, não há desfecho, mas sim aspectos que dispomos, na sequência, na perspectiva de apresentar os registros mais pontuais que sustentam todos os pontos apresentados ao longo deste artigo.

Então, trazemos, neste ensejo, a construção de que toda teoria explica apenas uma parte da realidade. Visão de Max Weber para nos alertar que a verdade não tem só um lado.

Neste sentido, na busca pela nossa(s) ‘verdade(s)’, precisamos de um projeto político de educação e de sociedade que perceba a educação social como um instrumento de transformação da realidade na qual os indivíduos estão inseridos.

Convém destacar que o teórico mais famoso da pedagogia social – Natorp – dizia que “*toda pedagogia deve ser social*”. Neste caminho, devemos perceber o contexto, a realidade, se preocupar com os problemas e as mazelas dos sujeitos... E, muito além do seu desenvolvimento cognitivo, devemos contribuir para o seu desenvolvimento humano mais completo – nexos que se associam com os pressupostos de uma educação integral... Uma educação que transforma alunos em pessoas e que faz da escola um lugar de hospitalidade.

Desse modo, levando em consideração que toda relação social é uma relação pedagógica e que na relação com o outro, constantemente, estamos nos formando, nos construindo e nos desenvolvendo, esperamos que a socialização desta experiência –

vivências integrais obtidas no grupo de estudos sobre educação fora da sala de aula – se constitua num espaço de construção de novas relações sociais, certos de que, essas relações vão nos humanizando e nos formando integralmente.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: **Em Aberto**, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

_____, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Ponteiro: FAPERJ, 2014.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

HANS-UWE-OTTO. Origens da pedagogia social. In: MOURA, Rogério; SILVA, Roberto da; SOUSA NETO, João Clemente de (Orgs.). **Pedagogia Social**. Vol. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 80, p.15-31, abr. 2009.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de atuação. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**. Vitória. V.16- N.32, jul./dez. 2010.

MULHERES EM LUTA: A IMPRENSA ALTERNATIVA FEMINISTA E A RESISTÊNCIA À DITADURA CIVIL MILITAR

Dominique Almeida melo

1- Universidade Castelo Branco

Contato: dominique_amelo@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo principal analisar o surgimento e a consolidação da imprensa alternativa como um espaço privilegiado para os movimentos de resistência à ditadura civil-militar brasileira, especialmente na década de 1970. Privilegiaremos a imprensa feminista, que não só assinalou o nascimento e desenvolvimento do feminismo moderno no Brasil, mas também atuou como veículo de propagação das concepções políticas alternativas que marcaram o cenário brasileiro nos anos 1970.

Palavras-Chave: Imprensa Alternativa – Ditadura – Minorias – Luta – Feminismo

ABSTRACT

This paper aims mainly at analyzing the consolidation of the alternative press as outstanding space to the resistance movements against the Brazilian civilian-military dictatorship, mostly in the 1970's. We intend to focus on the feminism press, which not only pointed the birth and development of Brazil's modern feminism, but also disseminated alternative political conceptions that marked the Brazilian scenario in 1970.

Keywords: Alternative Press - Dictatorship - Minorities - Resistance - Women

1. INTRODUÇÃO

O surgimento dos jornais alternativos durante os anos 1960 ocorreu de maneira gradual a partir das mudanças no cotidiano e no meio social, com ideários, motivações e articulações entre aqueles que lutaram contra ou a favor do golpe de 1964. Novos partidos políticos, propostas ideológicas e estéticas, novos movimentos e lutas. O período entre 1968 e 1978 é tido como acumulativo de forças e baseado na comunicação

de resistência, com ênfase no Ato Institucional-5²⁰ e anistia. E é essa mudança gradual contra as imposições do regime militar, sua censura, repressão, a quebra da democracia constitucional, torturas, desaparecimentos, mortes, perdas de liberdades políticas, que criam a base para a organização dos movimentos de luta e oposição a ditadura. E um desses meios de oposição é a imprensa alternativa. O surgimento dos primeiros jornais alternativos veio a ocorrer em virtude do abandono da imprensa vinculada ao campo popular e ao aumento do espaço crítico na mesma. O golpe civil-militar de 1964 e a instituição do regime ditatorial no Brasil provocaram o progressivo fechamento de revistas e jornais através da feroz censura e da concentração de capital na grande imprensa. A maioria dos veículos no campo popular foi fechada devido à interferência e ação das forças militares do regime. Muitos editores exilaram-se; os jornais vinculados aos partidos políticos de esquerda foram todos fechados. As revistas estudantis também desapareceram. Instaurou-se uma espécie de exílio profissional. A própria imprensa dava fim aos veículos alternativos criando novos modelos de jornal. No início da década de 1970, as organizações de esquerda que defendiam a luta armada sofreram derrotas políticas e militares devido à eficiência das forças de repressão e ao aprofundamento do isolamento dessas organizações vanguardistas em relação à sociedade civil brasileira.

A imprensa alternativa surge, então, da união de forças revolucionárias, intelectuais e sociais, onde jornalistas e intelectuais buscam espaços para expor suas opiniões e ideias ao público social, associando-se ao nascimento de muitos grupos independentes e organizações dissidentes, bem como diversos movimentos até então nunca vistos, os chamados “movimentos de minorias”. Assim, instaurava-se uma cena política e cultural, marcada pela atuação de militantes de esquerda na imprensa, que, apesar de algumas divergências, mantinham afinidades entre si. É essa mudança gradual contra as imposições do regime civil-militar, sua censura, repressão, a quebra da democracia constitucional, torturas, desaparecimentos, mortes e perdas de liberdades políticas, que criam a base para a organização dos movimentos de luta de minorias e oposição à ditadura, sendo um desses mecanismos de resistência à ditadura a imprensa alternativa em si, sendo estes o foco deste artigo.

Desde 1964, políticos de esquerda, líderes estudantis, militares legalistas, dirigentes sindicais, intelectuais e militantes das esquerdas em geral foram exilados ou

²⁰ Quinto ato institucional instaurado durante o regime militar. Sobrepujando a Constituição de 1946, bem como a instituições estatais. Dando plenos poderes ao Presidente da República, conseqüentemente suspendendo diversas garantias constitucionais.

perderam seus direitos políticos, outros foram mortos, torturados ou “desapareceram”. Tendo somente o jornal *Correio da Manhã* como único veículo da grande imprensa a condenar a violação dos direitos humanos e o autoritarismo do sistema, nascia logo em seguida o *Pif-Paf*, o primeiro jornal alternativo de grande circulação. Nesse contexto, os jornais alternativos tornaram-se os meios mais efetivos de humoristas e cartunistas oporem-se à ditadura, criando uma forma de terapia coletiva, diminuindo a tensão do conflito.

(...) foi um dos mais inventivos períodos culturais da nossa história recente onde se desenvolveu uma produção cultural híbrida, contestadora, irreverente e anti-autoritária que soube manejar com especial habilidade a sua condição de marginalidade, fazendo desta sua identidade expressa na linguagem, na forma e no estilo narrativo empregado (PIRES, 2012, p. 80)

Apesar da forte censura sofrida por esses veículos, os mesmos humoristas que começaram a fazer parte da imprensa geral criaram a imprensa alternativa como forma de driblar o poder opressor e expor o descontentamento social e intelectual. A imprensa alternativa via a si própria como outra opção à imprensa tradicional, que considerava complacente com o regime ditatorial. Como destacou Pires (2002), ao associar-se a partidos políticos esquerdistas, a imprensa alternativa, além da crítica à complacência da grande imprensa, configurava-se como outra opção de imprensa e de posicionamento esquerdista, diferente do tradicional (PIRES, 2002, p.80).

Estes periódicos alternativos possuíam, no geral, tiragens e circulação irregulares e eram majoritariamente lidos por militantes de esquerda, especialmente aqueles que pertenciam a organizações ou grupos que faziam oposição à ditadura civil-militar vigente. Eram, portanto, jornais de contestação e denúncia contra atos de violência, repressão e arbitrariedades governamentais. De acordo com Kucinski (1991), a ideia de algo *alternativo* possui quatro significados indispensáveis: algo que não está ligado a políticas dominantes; uma opção entre duas coisas reciprocamente excludentes; única saída para uma situação difícil e, por fim, o desejo crescente nas gerações dos anos 1960 e 1970 de serem protagonistas de transformações sociais revolucionárias (KUCINSKI 1991, p. 13)

Segundo Araújo (2000), a imprensa alternativa era composta por três tipos de publicações: os jornais de esquerda (vinculados a partidos ou não), como *O Pasquim*, *Opinião*, *Movimento*, *Versus* e *Em Tempo*; as revistas de contracultura como *Flor de Mal*, *Biscoitos Finos* e o *Almanaque Biotônico Vitalidade*; e as publicações de

movimentos sociais minoritários, dentre os quais se destacavam os jornais feministas *Brasil Mulher* e *Nós Mulheres*; os jornais do movimento negro *Tiçãõ*, *Simba* e *Koisa de Crioulo*; e as publicações que representavam os movimentos homossexuais organizados, como *Gente Gay*, *Corpo*, *Boca da Noite*, *Jornal da Aliança de Ativistas Homossexuais* e *O Lampião da Esquina* (ARAÚJO, 2000, p. 20-21).

De acordo com Maria Paula Araújo, a experiência política mais significativa da década de 1970 fundamentou-se em três pontos: a crítica ao marxismo oficial nos moldes internacionais da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e nacionais do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e Partido Comunista Brasileiro (PCB), incorporação de ideias e práticas advindas da experiência militar de 1968; e pelo esforço de renovação da luta contra a ditadura militar no contexto de luta armada (ARAÚJO, 2000, p. 20-21).

Através desse ato de “rebeldia” de novos revolucionários contra o sistema, contra o marxismo internacional, contra o tradicionalismo de ideias e afins, unido ao humor, a uma nova visão político-ideológica, cultural e social surgem os primeiros jornais alternativos: Pif-Paf, O Pasquim, Opinião, Movimento, Versus, Tem Tempo, Bondinho, Politika, Ex, e tantos outros, seguidos pelos jornais representantes de movimentos de luta das minorias.

O processo vivido por esses jornais constitui uma das contradições mais importantes da imprensa alternativa de esquerda: eles representavam a busca de um espaço legal de atuação política, mas sua dinâmica era dada por partidos e organizações de esquerda, na época clandestinos. Partidos e organizações que, por mais que visassem ao exercício democrático e ao pluralismo, reproduziam vícios típicos da clandestinidade. Por não conseguirem superar essa marca, os jornais alternativos de esquerda da década de 1970 pautaram sua atuação por uma série de divergências, cisões e acusações de “aparelhamento” partidário. Ao longo dos anos 1980, a imprensa alternativa de esquerda foi substituída por um tipo de imprensa que assumiu explicitamente uma vinculação partidária ou sindical (ARAÚJO, 2000, p. 28).

Todos os periódicos alternativos foram marcados pelo signo da resistência, da não aceitação, da luta contra a opressão política, econômica e social infringida pelo regime ditatorial. Foram jornais que se destacaram por abordar temas políticos e sociais, incômodos ou excluídos da grande imprensa, por quebrar paradigmas e dogmas. Compreendemos com a imprensa alternativa a tentativa constante de criação de identidades políticas fragmentadas, marcando não só o Brasil da década de 1970, mas o mundo também, expondo o clima intelectual do período, com suas políticas e teorias,

diversidade cultural, polêmicas, tendências artísticas e afins, e principalmente o confronto entre as esquerdas tradicionais e alternativas.

2. OS JORNAIS DO “POVO”: ALTERNATIVOS DE MINORIAS – MULHERES, NEGROS E HOMOSSEXUAIS

Como dito anteriormente, os jornais surgidos nas décadas de 1960 e 1970 de cunho alternativo eram marcados por um posicionamento opositor, eclético, expositor de uma cultura de confronto e afirmação, destacando o surgimento de um novo discurso cultural e político que surgia, criando espaços de expressão para negros, homossexuais e mulheres. O período entre 1969 e 1974 configura-se como um marco divisório na consolidação da imprensa alternativa no Brasil. Ao mesmo tempo em que a grande imprensa de uma forma geral pactua com o regime ditatorial, observa-se a crescente repressão às mudanças culturais e aos meios de comunicação cada vez mais diversificados e difusores de novos ideais e perspectivas distintas das tradicionais.

Os jornais alternativos dividiam-se em duas vertentes: uma buscava uma efetiva manifestação política partidária atuante e ofensiva, embasando-se num discurso marxista para expor os problemas sócio-político-econômicos brasileiros, com ênfase no surgimento de novos atores sociais; a segunda vertente inspirou-se na contracultura estadunidense, como veículo voltado à crítica de costumes e à ruptura cultural, cujos protagonistas fugiam do dogmatismo esquerdista e da realidade repressora propagando uma nova acepção do ser.

É nesse contexto que surgem as publicações feministas. Jornais e revistas inspirados nas demandas sociais das mulheres brasileiras que tinham como exemplo a sublevação de feministas estadunidenses e francesas. Mulheres que passaram a colocar suas reivindicações, necessidades ideológicas, políticas, sexuais e libertárias acima dos paradigmas e tradições repressoras.

Apesar do movimento feminista no Brasil só ter surgido em meados da década de 1970, a participação feminina, ao longo dos anos 1960, nos diversos movimentos de mobilização política e social organizados pelas direitas e esquerdas foi expressiva e intensa. As mulheres mostraram-se politicamente conscientes, romperam padrões e questionaram a tradição moralista conservadora do cotidiano, assim como questões de posicionamento sexual. Ponto importante do contexto foi a revolução sexual e a chegada da pílula anticoncepcional, dando às mulheres a opção de sentir prazer e não

apenas ocupar o posto de mãe e procriadora. Segundo Pinto (2003), a participação de mulheres das classes médias e populares em manifestações públicas e políticas foi um fenômeno anterior à década de 1970. Esses primeiros movimentos não podem ser considerados feministas porque as mulheres neles envolvidas não lutavam pela mudança de papéis a elas atribuídos, mas contra situações sociais e econômicas que dificultavam o dia a dia da família brasileira. A instituição do casamento passa a ser questionada; a repressão voltada para as vestimentas também foi questionada com o lançamento da moda dos biquínis e minissaias como uma expressão de liberdade. Para além das mudanças sociais, as mulheres passaram a integrar-se no cenário político-cultural através de sua participação em diversas manifestações políticas emergentes a partir da década de 1960. Deve-se levar em consideração que não foram apenas as esquerdistas que saíram as ruas, jovens e senhoras de todo país também se manifestaram através das chamadas “Marchas da Família com Deus pela Liberdade”, tornando-se símbolo de apoio da sociedade civil ao golpe de 1964 (SILVA, 2009, p. 137-138). A participação destas mulheres defensoras do discurso conservador direitista representa uma escolha política e sua constituição enquanto sujeito político.²¹

A participação das mulheres no espaço público foi particularmente importante nos periódicos alternativos surgidos ao logo da ditadura civil-militar brasileira. Segundo Cardoso (2004), a imprensa feminista destacou-se entre os cerca de 150 periódicos alternativos que circularam no Brasil na década de 1970 (CARDOSO, 2004, p. 37), que além de abordar as questões ligadas ao universo feminino, também se dedicaram às temáticas relacionadas às lutas de movimentos sociais diversificados (negros, homossexuais, estudantes, etc) e conteúdos diversificados (política, sexualidade, humor, economia, entre outros). Alguns destes periódicos perduraram durante as décadas de 1980 e 1990.

No que tange às publicações feministas, ainda de acordo com Cardoso (2004), podemos dividi-las em duas gerações. A primeira geração marca o embate entre a “questão da mulher” *versus* “questão geral”, “feminismo liberal” *versus* “feminismo marxista ortodoxo”, onde as reivindicações por ações públicas que proporcionem igualdade às mulheres perante os homens, autonomia partidária e luta contra o sistema ditatorial são os eixos centrais. A segunda geração de periódicos feministas.

²¹ A partir do estabelecimento da ditadura civil-militar em 1964, a participação das mulheres conservadoras no espaço público e político mostrou-se notável. Atividades assistenciais, manifestações públicas de apoio ao general Castelo Branco e ao regime, assim como a luta contra os “perigos” do comunismo foram fortes motivos de mobilização para estas mulheres.

incorpora o conceito de gênero, assume os temas relacionados direta e exclusivamente às mulheres (como sexualidade, planejamento familiar e violência contra a mulher); tende para a especialização por temas; luta pelo direito à diferença e opera em parceria com um novo ator social, a sociedade civil organizada, na forma de ONGs e associações voltadas para a questão de gênero (CARDOSO, 2004, p. 38).

Os movimentos femininos buscaram a ruptura com o sistema de organização social baseado numa construção histórica patriarcal e lutaram pelo princípio da igualdade entre os sexos. Com o avanço dessa lutas, alguns direitos políticos, econômicos e familiares foram sendo reconhecidos pela sociedade em geral, mas essas conquistas foram possíveis através de buscas por melhorias específicas do período de 1970, que permanecem nas demandas feministas atuais. Para além das publicações próprias, as feministas buscavam outros espaços para disseminarem seus ideais, buscando em outros jornais meios de mostrarem suas conquistas e avanços.

Vale destacar que não há uma forma consensual de compreender o movimento feminista, uma vez que diferentes vertentes ideológicas e lutas dirigidas demarcam sua presença. O feminismo, como ideologia, busca defender os direitos de metade da humanidade e os ideais igualitários. Como posição ideológica e ação política, contudo, foi satanizado em suas primeiras reivindicações (WOITOWICZ, 2005, p. 5)

Foi no bojo das lutas das mulheres que jornais como o *Brasil Mulher*, *Nós Mulheres*, *Mulherio*, *Nosstras*, *Chana com Chana* e tantos outros surgiram como forma de apoio à mulher “comum”, oprimida pelo tradicionalismo, machismo, pelo aspecto patriarcal que a relegava ao papel de mãe e esposa somente. Estes jornais expuseram um novo ideário da população feminina, trataram de seus posicionamentos políticos, seus direitos, sua liberdade, o direito sobre seu corpo, suas escolhas, sua saúde. Promoveram ainda a integração com as demandas internacionais, nacionais, regionais.

O jornal *Brasil Mulher* foi fundado em 1975, Londrina (PR), publicado pela Associação Brasil Mulher. Posteriormente passou a ser publicado em São Paulo. A princípio, era publicado bimestralmente, com 16 páginas em preto-e-branco e ilustrado com fotos. Teve 16 edições regulares e mais 4 “extras” e de circulação nacional. Suas vendas ocorriam em livrarias, bancas e comércios em geral, além da venda por assinaturas. Em seus anos de publicação, o conselho e a linha editoriais passaram por diversas mudanças devido a disputas internas e divergências políticas do jornal. O jornal

traz o debate da relação entre o feminismo e a militância de esquerda. Já o *Nós Mulheres* era publicado pela Associação de Mulheres, em São Paulo, teve oito edições, circulou entre os anos de 1976 e 1978. Seu conselho editorial era composto por mulheres militantes que voltaram ao Brasil em 1976, antes da Anistia, que queriam editar um jornal feminista, de oposição e que divulgasse as lutas sociais femininas. Buscava estruturar-se de forma autônoma e não-hierárquica. Foi o primeiro jornal brasileiro a se autodenominar feminista. Vale ressaltar que as integrantes desses jornais vinham da militância esquerdista, muitas eram ex-exiladas, ex-torturadas, ex-presas, saídas da clandestinidade, e ambos detinham visões distintas sobre o feminismo.

Mulherio foi lançado em 1981 e foi o alternativo feminista de maior duração, tendo sido lançado por mais de dez anos. Seu conselho editorial era constituído por intelectuais feministas brasileiras, com periodicidade bimestral patrocinada pela instituição Carlos Chagas. Suas edições contavam com artigos que tratavam sobre lutas políticas e lutas de cunho mais específico do universo feminino. Teve mais de 20 edições lançadas não contando com os “extras”, variando entre 24 e 30 páginas por edição.

3. CONSOLIDAÇÃO

Buscando firmar-se no seio da sociedade civil como algo “novo” e transformador, abordando temas como lutas políticas, anistia, sufrágio universal, eleições diretas, reforma agrária, carestia, posicionamentos governamentais, marginalização e lutas de cunho mais específico do universo feminino como violência contra a mulher, liberdade sexual, pílula anticoncepcional, maternidade, profissionalização feminina, quebra de estereótipos femininos, conquistas de direitos em áreas diversas da vida pública, e afins, estes jornais foram capazes de atravessar os anos de censura e se manterem firmes na luta por mais de uma década, sendo o de maior duração o *Mulherio*, que veio a ter fim somente da década de 1990. Esses jornais alternativos feministas iam muito além de sua função informativa; eles disseminavam reivindicações, movimentos, protestos e debates. Eram integrados por uma diversidade de mulheres que conviviam com a repressão e levantavam a bandeira das liberdades democráticas e da libertação feminina.

Um jornal feminista não é só aquele que tem como pauta exclusiva a mulher. O é, também, o jornal que, tendo como objetivo a mulher, preocupa-se em não distanciá-la de um amplo programa de trabalho pela emancipação,

incluindo em suas propostas oferecer informação sobre todos os campos, da política à educação. (Jornal Brasil Mulher, 1977, p. 2)

Associavam-se muitas vezes a outros grupos de minorias, principalmente negros e homossexuais na luta política e social organizando encontros e as mais diversas formas de conscientização. Foram capazes também de criar projetos de apoio as mulheres de diversas camadas populares, como o programa *S.O.S Mulheres*, criado por ex-exiladas e colaboradoras diversas do já extinto jornal *Brasil Mulher*. Não deixaram somente suas marcas na imprensa alternativa, esses jornais e as mulheres que estavam por trás deles buscaram deixar suas marcas em outras mulheres, mostrando que elas nunca estiveram sozinhas na luta política e sociocultural.

4. CONCLUSÃO

Na atualidade, as organizações feministas não detêm mais a importância que detinham há 30 anos com suas lutas e motivações (aborto, contraceptivos, trabalho, representação política, saúde da mulher, autonomia corporal, entre outras), mas ao longo dos anos vem se renovando e reciclando suas lutas, atualizando suas demandas, sempre mantendo seu cunho contestador à lógica masculina dominante.

Os periódicos de minorias foram disseminadores, implementadores de novas teorias cotidianas, políticas, sociais e culturais. Ao analisar o papel da imprensa alternativa, preferencialmente a feminista, no combate à ditadura civil-militar brasileira, compreende-se mais sobre as diversas formas de resistência esboçadas no Brasil ao longo do período da ditadura civil-militar brasileira, contemplando os projetos que, para além do recurso às armas defendido por uma parcela da esquerda brasileira, também desafiaram a ditadura, foram revolucionários e utilizaram ferramentas igualmente explosivas, sendo estes jornais e revistas ferramentas fundamentais para a estruturação de um espaço de expressão pública, política e cultural das mulheres brasileiras.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. **Utopia Fragmentada – As Novas Esquerdas no Brasil e no Mundo na Década de 1970**. Editora Fundação Getúlio Vargas.

BASTOS, Natália de Souza. **Elas por elas - Trajetórias de uma geração de mulheres de esquerda no Brasil – anos 1960-1980**. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CARDOSO, Elizabeth. **Imprensa feminista brasileira no pós-1974**. Estudos Feministas, Florianópolis, nº 12, setembro-dezembro de 2004.

KUCINSKI, Bernardo. **Jornalistas e Revolucionários – Nos Tempos da Imprensa Alternativa**. São Paulo: Scritta Editorial, 1991.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PIRES, Maria da Conceição Francisca. **Feminismo e Imprensa Alternativa durante a ditadura militar brasileira**. História Agora- Revista de História do Tempo Presente, nº 14, dezembro de 2012.

SILVA, Izabel Pimentel da. **Os Filhos Rebeldes de Um Velho camarada: a Dissidência Comunista da Guanabara (1964-1969)**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ), 2009, p.

WOITOWICZ, Karina Janz. **Vozes do feminismo na imprensa alternativa – As lutas das mulheres nos jornais de oposição no período da ditadura militar no Brasil**. 3º Encontro da Rede Alfredo de Carvalho, GT História da Mídia Alternativa, Novo Hambur.

POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA E PEDAGOGIA SOCIAL: DA VIOLÊNCIA DAS CIDADES OLÍMPICAS ÀS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS SOLIDÁRIAS

Lara Cristina Veiga Bernardo¹ e Arthur Vianna Ferreira¹.

1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP).

Autor Correspondente:

Lara Cristina Veiga Bernardo

E-mail: larabernardo78@yahoo.com.br.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar o tratamento dado a população em situação de rua nas cidades do Rio de Janeiro e Niterói em decorrência a preparação dos jogos Olímpicos que aconteceram na cidade do Rio no mês de agosto de 2016. Para tal, é feita na primeira parte uma abordagem histórica e sociológica sobre a situação da população de rua nos centros urbanos e o desenvolvimento do Rio de Janeiro; a segunda parte relata especificamente da forma como a população de rua foi tratada no preparo dos jogos, para isto foram utilizadas publicações de jornais e artigos assim como entrevistas feitas com a população; por fim, a propõem-se a temática da Pedagogia Social como sugestão de alternativa para um trabalho com a população, utilizando as práticas educativas no lugar de violência e exclusão.

Palavras chave: População em situação de rua. Jogos Olímpicos de 2016. Cidades Urbanas. Pedagogia Social.

ABSTRACT

This article aims to report the kind of treatment given to street population in Rio de Janeiro and Niterói cities due the arrangements for the Olympic Games, occurred in Rio in August of 2016. For that, it is shown in the first part a historical and sociological approach about the situation of street population in urban centers an the development of Rio de Janeiro, the second parte tells specifically about the way how street population was treated in the Games arrangements. To do, there were used news publications and

articles and interviews made with the population itself; lastly, it proposes about the Social Pedagogy subject as a alternative of suggestion for a population work, using education rather than violence and exclusion.

Keywords: Street Population. 2016 Olympic Games. Urban Cities. Social Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

Alguns dias após o término dos jogos Olímpicos 2016, a cidade do Rio de Janeiro e arredores ainda respira o “espírito olímpico”. As obras de “revitalização” e “modernização” ainda estão em andamento e a desordem costumeira pós-festa ainda está espalhada. No caso da festa em questão, os problemas começaram a surgir antes, quando foi percebido que a cidade precisava de uma “higienização”, que só seria bem sucedida com a remoção (mesmo que a força) das camadas mais abastadas da população. Foram presenciadas, no Rio de Janeiro e Niterói, cenas de choque de ordem contra a população em situação de rua, que com a proximidade dos jogos foi vítima de medidas retrógradas de “limpeza” das cidades. Enquanto as autoridades procuravam (e procuram) simplesmente “esconder a sujeira de baixo do tapete”, é papel da educação pensar em alternativas adequadas e justas para lidar com este e outros problemas sociais. A Pedagogia Social surge então como esta possível alternativa para devolver dignidade aos filhos das cidades, abandonados e agredidos cruelmente por seus “pais”.

2. A CIDADE GRANDE E A INDIFERENÇA FRENTE O OUTRO

“Progresso”, eis a palavra mais encontrada nos lábios dos brasileiros e seus representantes políticos desde o início da República, no século XIX. O progressismo fundou o Brasil republicano e seu positivismo ainda vive, mesmo que seus templos estejam em ruínas. E como capital do país na maior parte de sua história pós “descobrimento” europeu, o Rio de Janeiro é um dos maiores símbolos do progresso nacional. A cidade, que de ultrapassada e suja se tornou moderna, maravilhosa e, mais recentemente, olímpica!

E como toda cidade grande, o Rio de Janeiro tem seus “tipos ideais¹” e a típica multidão disforme, sem rosto, sem nome, sem “espírito anímico²”. Dentre todos os

¹ WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

² SIMMEL, Georg. “Die Großstädte und das Geistesleben”. In: SIMMEL, Georg. *Gesamtausgabe*. Frankfurt: M. Suhrkamp. 1995. vol. 7. pp. 116-131. Tradução de Leopoldo Waizbort.

“tipos ideais”, pode-se observar que alguns são mais notados que outros, estes que de tão pouco notados se tornam invisíveis, pequenos, disformes, como que pedaços de calçamentos defeituosos, abandonados, sobre os quais se deseja que sejam postos longe, tirados de vez da vista. Sobre os quais Victor Hugo declara: “Se perguntássemos à enorme cidade: Mas o que é isto? Responderia: É meu filho.” (HUGO, 1957, p. 381).

Alguns literatos e sociólogos, fugindo das lógicas citadinas e assumindo um espírito *flâneur*³, escreveram sobre estes entes, desprovidos de voz pela sociedade. Paris do século XIX, em seu auge revolucionário político e industrial, desenvolveu uma cidade moderna na qual o mundo ocidental se inspirou e inspira, em particular, o Rio de Janeiro do século XX. Cidade esta (Paris), repleta de filhos, escondidos após as reformas urbanas do final do século. Baudelaire, sobre estes entes escreve:

Pois é preciso amar, sorrindo à pior desgraça,
O perverso, o aleijado, o mendigo, o boçal,
Para que estendas a Jesus, quando ele passa,
Com tua caridade um tapete triunfal.
(BAUDELAIRE, 1857, p. 88)

De repente um ancião cujas pobres sacolas
Imitavam a cor de um céu a tempestear,
A cujo aspecto só choeriam esmolas,
Se não fosse o rancor que ardia em seu olhar,
(*Ibidem*, p. 51)

As grandes cidades onde o progresso se tornou lei, se desenvolveram a partir do século XVIII, de forma alarmante. As populações de Londres e Paris após a Revolução Industrial, mais que dobraram e o mesmo aconteceu em diversas partes do mundo aonde a industrialização chegou. No caso da Inglaterra e França, boa parte da população desapropriada das terras comunais a partir das políticas de cercamentos, migraram para as cidades em busca de emprego nas fábricas, o que favoreceu o desenvolvimento das indústrias. Eric Hobsbawm, em seu livro “A Era das Revoluções” destaca o crescimento das populações citadinas e a criação das vilas operárias, também muito trabalhadas na literatura por autores como Émile Zola, no romance O Germinal.

O crescimento das cidades e da divisão do trabalho favoreceu o crescimento também da pobreza e miséria, devido a uma maior procura de empregos do que

³ *flâneur*: do francês, vadio, vagabundo, aquele que *flana*. Adjetivo empregado para sociólogos e literatos que andavam pelas ruas, à flunar, observando tudo como espectadores das cidades. Possível de ser encontrado em João do Rio e Baudelaire. RIO, João. A alma encantadora das ruas. Ed. São Paulo: Martin Claret, 2013, p.19-40.

oportunidades, ao fornecimento de empregos principalmente para crianças e mulheres devido aos menores salários e a formação do que Maria Stella Bresquiani chama de *mob*.

Nesse contexto a crença desmesurada no trabalho organizado faz com que a presença da *mob* seja vista de forma incidental, a tal ponto que a pobreza dentro dos princípios do *laissez-faire* se transforma num obstáculo a ser superado pela absorção dos pobres ao mundo do trabalho. (BRESQUIANI, 1989, p. 91)

Desta forma, a pobreza nas grandes cidades se torna um problema, com solução muitas vezes no trabalho, que contribuiria para o progresso cada vez mais desenfreado. No caso da Inglaterra e França, foram criadas leis contra vadiagem, que por vezes desencadearam em trabalhos forçados. Na França revolucionária do século XIX, foi criada uma lei, que resultava como pena de trabalho forçado nas colônias, para diversos crimes causados pela pobreza, como roubos. De acordo com Michelle Perrot, em 1854 é criada a lei que define que os trabalhos forçados seriam prestados com deportações, que seriam de acordo com a quantidade de anos que os presos tivessem recebido como punição, para penas abaixo de oito anos. No caso de penas acima de oito anos, os presos ficariam exilados em trabalhos forçados perpétuos. “Logo se vê um salto no número de condenações com mais de oito anos⁴”. É a *mob*, o espírito intelectualista⁵, que se torna indiferente e prefere ter os “indesejáveis” longe de seus olhos.

As revoluções do período chamado “Era das Revoluções⁶” diminuíram ou tiraram por completo o poder dos reis absolutistas e coroaram no lugar, o dinheiro, como rei soberano da sociedade moderna, e principalmente, das grandes cidades. No lugar onde todos são anônimos, indiferentes e divididos entre si, “pois o dinheiro indaga apenas por aquilo que é comum a todos, o valor de troca, que nivela toda qualidade e peculiaridade à questão do mero ‘quanto’” (SIMMEL, 1903, p. 579). E todos aqueles que não representam nenhum valor monetário deixam de ter valor, como células rasgadas, abandonadas nas ruas das cidades.

Desta forma, frente às injustiças sociais, facilmente observáveis nos centros urbanos, Gerg Simmel vai dizer que os homens formam um caráter indiferente, sem o qual não poderiam sobreviver, visto que se reagissem a todos os estímulos e

⁴ PERROT, Michelle. *Os Excluídos da História*. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

⁵ SIMMEL, Georg. “Die Großstädte und das Geistesleben”. In: SIMMEL, Georg. *Gesamtausgabe*. Frankfurt: M. Suhrkamp. 1995. vol. 7. pp. 116-131. Tradução de Leopoldo Waizbort.

⁶ HOBBSAWM, Eric. *A Era das Revoluções*. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

modificações da cidade, entrariam em um estado de loucura absoluta. Formam assim, o caráter *blasé*, que não se importa com o mendigo jogado no chão, ou com a idosa pedindo esmolas.

A incapacidade, que assim se origina, de reagir aos novos estímulos com uma energia que lhes seja adequada é precisamente aquele caráter *blasé*, que na verdade se vê em todo filho da cidade grande, em comparação com as crianças dos meios mais tranquilos e com menos variações. (Ibidem, p. 581).

Tomando o modelo francês como exemplo de civilidade, em particular o parisiense, a cidade do Rio de Janeiro do início do século XX se torna extremamente parecida com a parisiense do século anterior. Antônio Edmilson, em seu texto *História da urbanização no Rio de Janeiro. A cidade: capital do século XX no Brasil* compara até mesmo a arquitetura das ruas da cidade que vai se assemelhando à Paris no decorrer das reformas urbanas.

E como cidade grande que o Rio de Janeiro (e Niterói, capital do estado) vai progressivamente se tornando, sua *mob* vai se formando, e com ela, seus entes cada vez mais invisíveis e observados por exceções *flâneurs*, como João do Rio. Enquanto a grande cidade vai se desenvolvendo, rumo a um progresso cada vez maior, as desigualdades vão aumentando, e com elas surgem espectros diversificados, sobre os quais se instaura a cada vez maior necessidade de suprimir do olhar.

Até mesmo o sistema penitenciário do Rio de Janeiro da virada do século imitaria o modelo francês de trabalho forçado afastado do Centro e as reformas procuravam afastar os pobres das ruas por onde as classes mais ricas passavam, fazendo uma limpeza na cidade, iniciando-se assim o processo de higienização que perdura até os dias atuais com todo seu “espírito olímpico”.

O caso denota o espírito das reformas e as pressões exercidas sobre as populações pobres no sentido de limpar a cidade de tudo aquilo que representa o “casco colonial”. Afastar os pobres do centro e não deixar que penetrem nos espaços nobres são os objetivos de praticamente todos os prefeitos da cidade até Pereira Passos. (EDMILSON, 2009, p. 103)

Assim, as ruas da cidade, que de colonial foi se tornando maravilhosa⁷, e da capital do estado, foram sendo cada vez mais tomadas pelos indesejáveis. A grande cidade formou seus filhos miseráveis, desprovidos de conforto, valor monetário e

⁷ EDMILSON, Antônio. “História da urbanização do Rio de Janeiro. A cidade: capital do século XX no Brasil”, in: CARNEIRO, Sandra de Sá, SANT’ANNA, Maria Josefina Gabriel (org.). *Cidade, olhares, trajetórias*. Ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

espírito olímpico. O crescimento da cidade tornou o cronista do início do século XX cada dia mais atual e a miséria, esta mulher flácida e repugnante, chegou a um ponto que já não podia ser ignorada. Até mesmo o blasé que perambula pelas ruas do Olvidor, Misericórdia e Amaral Peixoto já não podia ser tão indiferente frente à enorme quantidade de corpos jogados pelas calçadas.

Em Benares ou em Amsterdão, em Londres ou em Buenos Aires, sob os céus mais diversos, nos mais variados climas, a rua é a agasalhadora da miséria. Os desgraçados não se sentem de todo sem o auxílio dos deuses enquanto diante dos seus olhos uma rua abre para outra rua. A rua é o aplauso dos medíocres, dos infelizes, dos miseráveis da arte. (RIO, 2013, p. 20)

As ruas do Rio de Janeiro tornam-se ao longo do século XX, até chegar no atual, palco do espetáculo da miséria, por onde as “boas moças” não têm coragem de passar sozinhas, mesmo durante o dia, pois a qualquer momento podem ser abordadas por um ameaçador velho pedindo esmolas, ou por um pivete roubando sua bolsa.

A cidade que durante as reformas segregou as diferenças, dividindo em bairros os pobres, médios e ricos, ainda tinha no Centro (tanto do próprio Rio de Janeiro, quanto de Niterói), o lugar de encontro, inevitável para todos, onde os donos das empresas, os empregados e os sem emprego se encontravam. Antônio Edmilson descreve o processo de segregação, a formação dos bairros Botafogo e Vila Isabel, e a tentativa de tornar o centro cada vez mais parecido com Paris.

3. POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA DO RIO DE JANEIRO E NITERÓI E AS OLIMPÍADAS 2016.

Em um momento de crise financeira mundial e nacional, o Brasil ficou responsável por sediar os dois mais importantes eventos esportivos do mundo, seguidos: a Copa do Mundo, em 2014 e os Jogos Olímpicos, em 2016. Com o preparo para ambos os eventos, foi possível perceber uma série de modificações e reformas na cidade que ainda era maravilhosa em 2014 e se tornou olímpica em 2016.

Além das reformas, que foram tão inovadoras e drásticas quanto às do início do século XX, seria preciso remover, juntamente com os entulhos dos “novos velhos cortiços”, a população mendicante, que enfeava a cidade e “assustava” a população.

Em 2013, Sonia Ambrosio da Silva, psicóloga da população de rua da cidade de Nova Iguaçu, na baixada fluminense, escreveu um artigo intitulado *População em situação de rua no Rio de Janeiro: novos tempos, velhos métodos*, onde declara:

Outro problema social, agravado neste momento, é a política de remoções, tão contestada pelos movimentos populares há tantos anos neste país, que está sendo praticada a revelia dos moradores de áreas de interesse e que estão próximas aos locais onde acontecerão os jogos, sem o consentimento dos que habitam a cidade de forma desordenada, dos que circulam em espaços públicos como se fossem privados. (SILVA, 2013)

Desde o início do ano de 2016, a população de rua do Rio de Janeiro passou a incomodar ainda mais as autoridades que nos preparos para a Copa do Mundo. Em 2015 foi publicada uma matéria pelo jornal O Globo intitulada: “População de rua aumenta sensação de insegurança em Icarai”.

O bairro de Icarai, em Niterói, é um dos mais caros para se viver. Mesmo assim, moradores reclamam que vivem com medo da violência. Através do WhatsApp do GLOBO (21 99999-9110), um leitor, que pediu para não ser identificado, relatou que um dos motivos para a sensação de insegurança no bairro é a presença de moradores de rua. Ele informou que, na esquina da Rua Otavio Kelly com Ary Parreiras, há mais de 45 dias, um casal passou a ocupar parte da calçada. Segundo o leitor, eles ficam em frente a um imóvel de dois andares, que possui diversas salas vazias, disponíveis para aluguel. (O GLOBO, Nov. 2015)

A publicação foi acompanhada de uma imagem do casal de rua com a legenda: “Casal de moradores de rua causa medo em Icarai”.

A *mob* não deixa de ser blasé ao perceber a presença do outro, mas acentua sua característica quando além de simples indiferença, sente repulsa por aquele que é diferente.

Decerto, se não me engano, o lado interior dessa reserva exterior não é apenas a indiferença, mas sim, de modo mais frequente do que somos capazes de perceber, uma leve aversão, uma estranheza e repulsa mútuas que, no momento de um contato próximo, causado por um motivo qualquer, poderia imediatamente rebentar em ódio e luta. (SIMMEL, 1903, p.583)

Com a aproximação das Olimpíadas, esta repulsa sobre a população em situação de rua em Niterói e no Rio de Janeiro, pareceu se acentuar. Para que se saiba o que acontece com esta população, assim como com qualquer outra, é preciso ver com os próprios olhos e escutar daqueles que mais sofrem com a indiferença das grandes cidades e a necessidade de “higienização” a partir da retirada daqueles que são considerados como “lixo”. Lixo este, por vezes considerado muito perigoso.

Foi observado no centro do Rio de Janeiro, faltando mais de dois meses para os jogos olímpicos, no inverno de junho, por volta de uma hora da madrugada, um caminhão pipa jogando jatos de mangueira em um enorme grupo de moradores de rua que dormiam na calçada. O observador, que preferiu se manter anônimo, disse que passava de ônibus quando viu o fato.

Em Niterói foram escutados diversos relatos sobre tratamento de choque durante as madrugadas, no centro da cidade. Muitos moradores declararam que por volta de uma hora da madrugada, mais ou menos uma vez por semana, a partir de alguns meses antes das Olimpíadas, estavam sendo acordados pela polícia, que recolhia seus pertences, jogando-os em um caminhão e colocava todos dentro de um ônibus com destino à delegacia, onde uma fixa era baixada. Aqueles que de alguma forma estavam devendo à justiça ficaram presos, enquanto que os que nada deviam foram liberados, no entanto, sem seus pertences, mesmo nos dias extremamente frios dos meses anteriores aos jogos.

Para confirmar os relatos e dar enfim voz a esta população profundamente marginalizada, foi feita uma entrevista com alguns moradores de rua, do centro de Niterói. As entrevistas foram feitas no dia 19 de julho de 2016, das 11 horas e 47 minutos às 12 horas e 40 minutos. A conversa aconteceu após um período de oito meses de convivência frequente, algumas vezes por semana, em seus ambientes de vivência diária. A entrevista foi somente gravada com o auxílio de um aparelho celular simples e feita durante o momento em que os moradores de rua se preparavam para almoçar, na Avenida Visconde do Rio Branco, Centro de Niterói onde comumente é possível encontra-los, neste horário.

Chegando ao local houve grande acolhida e boa receptividade pelos moradores, que ofereceram o almoço que estava preparando. Foi falado sobre o trabalho e pedido voluntários para a entrevista. A partir de agora faremos o relator de três moradores entrevistados e que seria mantido o seu anonimato com nomes fictícios:

Pesquisadora: O senhor pode contar sobre a intervenção que a polícia e guarda municipal têm feito?

Luiz: Eu perdi, ali a minha barraca de campi, uma e meia da manhã, fui parar na *sete meia*, ali, minha barraca de campi. Perdi mais de 500 reais pros guardas, ali, que levaram minhas coisas.

Pesquisadora: Foi quando isso, que eles levaram suas coisas?

Luiz: Vai fazer uns dois meses atrás. Ai levaram minhas coisas tudinho. Tava ali montado, ali atrás, minha barraca de campi, com dois dias de uso! Dois dias de uso e eles levaram. Ai sobre isso, fui parar na *sete meia*, ali, na sete meia ali, DP. Entendeu?

Filha, aqui, hó! Aqui, mô! (disse chamando sua companheira para que confirmasse a história)

Ai, como eu tava aqui, fui parar no Gragoatá. Lá, você sabe onde é o Gragoatá, né?

Pesquisadora: Gragoatá? Sim!

Luiz: Fui pra lá, lá eles não mexe. Levaram minha barraca de campi novinha, ali hó!

Vem cá mulher, fala aqui... (mais uma vez se referindo a sua companheira)

Pesquisadora: E lá no DP, o que fizeram?

Luiz: Lá no DP eles não me entregaram minhas coisas. Eles levaram pra prender, pra dar sumiço, pra sair daqui.

Pesquisadora: No DP perguntaram alguma coisa para o senhor?

Luiz: Perguntaram, mas eu, eu tenho meu jeito filha, ai eu tenho meu jeito e ele falou “Não pode mexer com o senhor, porque o senhor é da Marinha”. “Mas vem cá, e as minhas coisas que sumiu ali? Que o senhor levaram?”. Ai eu falei “Vem cá, o senhor me trouxeram pra aqui agora, mas eu não devo nada! Não devo nada! Porque o senhor não me devolveram minha barraca lá?” Só me deixaram com isso aqui hó, roupa do corpo! Só fiquei com a roupa do corpo! Que o resto tudo eles levaram! Botaram no caminhão que tinha e levaram. Eu fiquei com nada! Depois me levaram pro CREPOP⁸ com polícia àquela hora! Eu falei “O senhor tem minha barraca ai?”. Eu perdi mais de 500 *merrêi* [gíria para dinheiro, 500 reais].

Após a entrevista com os demais, o Luiz pediu para escutar o áudio da sua entrevista. Ao escutar o que ele mesmo disse, começou a chorar.

Pesquisadora: Por que o senhor chora?

Luiz: Por que eu perdi tudo filha! Você não sabe, filha, o que é perder tudo! O que é, morando na rua, conseguir juntar um dinheiro para comprar algo, juntando dinheiro de bico e que os outro dá, pra depois de tanta luta, te tirem o pouco que você conseguiu, do nada!

Outro relato também mostra a agressividade utilizada pelo poder público sobre a ‘limpeza’ social feita pelas autoridades frente a esta população.

Pesquisadora: Pode contar o que tem acontecido, sobre esta questão da polícia estar abordando vocês?

Jardeu: Sim, ali na Amaral Peixoto, filha, é onde eles bate mais, onde sabem que a gente está ali. Ai eles vêm assim na madrugada, uma hora da manhã, já vêm limpando tudo. A gente tenta se comunicar, saber qual o dia e qual horário, mas infelizmente a gente não sabe. E agora a coisa ficou mais “preta” pro nosso lado ainda, porque meteram fogo naquele maldito micro-ônibus que levava nós! Você não soube disso, do micro-ônibus que tacaram fogo⁹?

Pesquisadora: Não soube não.

Jardeu: Aquele micro-ônibus que recolhia nós! Mas só que passaram lá... Só que nós, morador de rua, vai levar a culpa, claro que não! Às vezes eu vejo tanta coisa errada aqui, filha! Patricinhas, *patricinhos*, ai hó, dando pontapé em lixeira, tocando fogo em lixeira... Isso vai sobrar em quem? Em quem tá ali deitado, “Há, foi o morador de rua!”! Mas ninguém imagina, que as patricinhas, que os *patricinhos*, vêm de lá tudo bêbados! Ai vêm chutando balde, chutando tudo! Só não bate na gente porque a gente é unido! Por que eles sabe onde eles mete a mão! Mas agora, derrubar, quebrar isso, quebrar aquilo... Vai estourar em quem? Qual é a corda mais fraca? Morador de rua!

E um depoimento... A própria assistente social falou “Se preparem, porque antes das Olimpíadas nós vamos começar assim, uma varredura geral! Nós vamos limpar

⁸Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas.

⁹ Não foi encontrada nenhuma referência que comprove este relato.

tudo!”. Aqui vai passar a tocha, aqui hó! “Aqui vocês não vão poder ficar”. Eles já estão começando a fazer uma limpeza, pintando tudo, porque a tocha vai passar aqui hó! Ela faz esse percurso aqui, até sair lá em cima no... É Mac, né?

Pesquisadora: Mac!

Jardev: Aquele negócio redondo lá? Então, a tocha vai sair daqui hó, das barcas e vai passar aqui hó. Ai não querem mais nós aqui. Tanto é, que hoje vieram aqui, mandaram a gente se esconder atrás das pedras, pra alta sociedade não ver que a gente ta aqui.

Pesquisadora: Quem falou isso? Foi hoje?

Jardev: Hoje! A própria guarda municipal! (disse sussurrando)

Pesquisadora: Pode falar!

Jardev: A própria guarda municipal! “Hô pessoal, fiquem lá, se escondem atrás das pedras, tá? Porque o pessoal ta ligando muito pra nós e vai passar comitiva de alto nível aqui.” Falei assim “É mesmo? Quer dizer que eu não valho nada? Eles sim e eu não?”. Por esta luz divina filha, to te falando! Ai a gente levou as coisas pra lá, se escondeu! Isso aqui é só por enquanto, daqui a pouco a gente fica ali, hó, lá, onde tá aquela senhora. A gente fica lá. Aqui não pode ficar.

No dia 02 de agosto a tocha olímpica passou pela cidade de Niterói, saindo da Praça Araribóia e indo em direção ao bairro Boa Viagem, onde se encontra o citado MAC (Museu de Arte Contemporânea), passando pela Avenida Visconde de Rio Branco. “O revezamento em Niterói está previsto para começar às 15h30, na Praça Arariboia, no Centro, passando por São Domingos e percorrendo a Avenida Litorânea do Gragoatá até o bairro de São Francisco.” (O GLOBO, jul. 2016).



Foto 1- O GLOBO, Esquemas especiais de trânsito em Niterói para passagem da tocha olímpica. *O Globo*, Rio de Janeiro, jul. 2016. <<http://oglobo.globo.com/rio/bairros/esquema-especial-no-transito-em-niteroi-para-passagem-da-tocha-olimpica-19754593>>, acesso em 28 ago. 2016, às 13 horas e 54 minutos.

E como último relato, vimos de outra pessoa em situação de rua que testemunha a violência empregada nas áreas de circulação e preparação para os jogos olímpicos.

Pesquisadora: Patrícia, você pode me contar sobre a intervenção da polícia nos últimos dias?

Patrícia: O que? Sobre o negócio de eles levá as coisas? Há, eles chega aqui, nós tá dormindo, eles vêm, abordam a gente, leva pá delegacia, leva pá *sete meia*, chega lá, puxa o que tem que puxá da gente. Quem tiver devendo fica, quem não tiver vem embora. Mas só que eles chegam aqui, levam tudo, não deixa nada! Nós tem que correr, né (pede confirmação de uma pessoa próxima, que balança a cabeça positivamente)? Com carrinho, com carinho da gente nas costas, correr com tudo. Não fica nada, nada aqui! Eles vêm levando tudo! Quando não é isso eles vêm querendo bater nos outros, querendo ficar agredindo os outros... Ai tacam spray de pimenta... É varias coisas que eles faz, pô! Varias coisas...

4. A PEDAGOGIA SOCIAL COMO OPORTUNIDADE DE INTERVENÇÃO SOCIOEDUCACIONAL NAS CIDADES.

A Pedagogia Social, assim como o próprio termo, surgiu na Alemanha no início do século XX. Um dos mais significativos teóricos do tema é o alemão Paul Nappert, que influenciou diversos estudos sobre o tema, primeiramente na Europa, onde a área assumiu um cunho de elevada importância (principalmente nos países nórdicos e germanos), e posteriormente na África e na América, com Paulo Freire, através de suas teorias educacionais e estudos sobre Educação Popular.

Embora o termo “Pedagogia Social” tenha sido criado no início do século XX, as raízes do pensamento pedagógico social são encontradas bem antes. O desenvolvimento das cidades e consecutivamente, o crescimento da miséria, da *mob* e do *blasé* geraram problemas pensados, assim como no campo da sociologia e da literatura, no da educação por teóricos como Pestalozzi, desde o século XIX. Neste ponto, a educação surge como principal solução para os problemas sociais. Novos métodos foram criados, contribuindo para o campo da política.

A Pedagogia Social surgiu como contraponto à Pedagogia individual, até então defendida; como um pensamento que incluía a dimensão social do indivíduo na educação. Sendo assim, no final do século XIX e início do XX, não existiam pretensões de que as teorias se tornassem um campo à parte, mas que contribuíssem para os

campos já existentes, onde a sociedade deveria ser levada em consideração, visto ser o todo ser humano um *homo educandus*¹⁰.

Tendo como fundamento a Antropologia Filosófica, a Pedagogia Social estava preocupada com a assistência prática, social, que de acordo com Nohl, deveria estar primeiramente baseada no amor e compreensão.

Unida ao Trabalho social utiliza, a partir da década de 1960, o método educacional como estratégia para “impedir e corrigir problemas sociais e aplica-los no combate à aflição social” (SILVA, NETO, MOURA, 2009, p. 38) e desta foram, através de uma abordagem crítica, reconhecer o indivíduo como original e social valorizando a dignidade humana.

Assim, a ajuda social se radicaliza, aproximando a Pedagogia Social do campo das ciências sociais, onde teoria e prática se unem.

Segundo Silva, Moura e Neto (2009), alguns pedagogos sociais são citados, como São Dom Bosco, Henrique Pestalozzi e Paulo Freire, que mesmo sendo assim considerados, nunca utilizaram o termo para se definirem, o que confirma a teoria defendida ao longo do texto, que uni a Pedagogia Social e o Trabalho Social, tornando difícil uma definição muito delimitada.

"A Pedagogia Social se realiza especialmente dentro de intervenções educativas intencionais e não-formais, e é organizada fora das normais agências educativas, como a escolar e a familiar, embora não exclua essas duas normais agências educativas de sua metodologia. Se diferencia da Educação formal que se desenvolve diretamente na família e na escola e daquela informal, caracterizada pela falta de intencionalidade educativa e que se desenvolve através da convivência familiar do grupo de pares e dos meios de comunicação." (*Ibidem*, p.54)

Segundo Ferreira (2012), São Dom Bosco, citado, é um exemplo que caracteriza a Igreja Católica como a primeira “pedagoga social”, sendo esta inauguradora das primeiras escolas para pobres e no caso do Brasil, em particular, a primeira a alfabetizar as populações indígenas e promover uma educação “fora da sala de aula”, na mata virgem, recém encontrada pelos exploradores portugueses.

A educação religiosa, tal como a educação familiar, é caracterizada como social, sendo, principalmente a familiar, a primeira que a criança irá receber, ou no caso de ausência familiar ou religiosa, a primeira que irá faltar, afetando diretamente no desenvolvimento individual do futuro adulto, seja de forma negativa ou positiva.

¹⁰Do latim, homem que educa. SILVA, Roberto da, NETO, Clemente de Souza, MOURA, Rogério Adolfo (orgs.). *Pedagogia Social*. Ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2009, p. 33.

Conforme Ferreira (2012), desde a chegada dos colonizadores portugueses em 1500 até as políticas educacionais mais recentes, é possível observar, que embora os estudos sobre Pedagogia Social venham sendo desenvolvidos desde o início do século XX, ainda hoje, no país, o papel da categoria ainda é muito desconhecido e enigmático. É possível, no entanto, constatar um avanço nos direitos e benefícios garantidos às camadas empobrecidas, em particular após a redemocratização de 1985, que incluíram, mais recentemente, a população em situação de rua como miserável e garantiram ampliação da Educação para os mais pobres, através do sistema de cotas, FIES e PROUNI.

No entanto, mesmo com ampliação de direitos, a população de rua ainda vive situações como a “higienização” antes das Olimpíadas, o que acentua a importância da Pedagogia Social, em particular para uma população que está há tempos longe das salas de aula e provavelmente não se adequaria a uma com total facilidade.

Sendo, de acordo com as teorias desenvolvidas, a PS tal qual o trabalho social e sendo todo homem um *homo educandus*, projetos simples poderiam ajudar na devolução da dignidade da população de rua. Alguns grupos já têm feito trabalhos que podem se enquadrar no campo da Pedagogia Social e que têm gerado resultados muito mais interessantes que as ações de “higienização”, como é o caso do CREPOP de Resende, que tem desenvolvido o trabalho de artes plásticas com esta população, dando origem a exposição “De olho na rua”, e um grupo civil de jovens que fazem apresentações teatrais e conversas, no Centro de Niterói, onde além do caráter educacional-evangelizador, promovem a retirada de documentos, digitação de currículos, envio para abrigos e demais necessidades dos moradores. São exemplos da Pedagogia Social aplicada no contexto urbano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rua das cidades grandes é um palco, cheio de vida, onde nas calçadas dormem seus filhos mais renegados, por vezes esquecidos, ignorados, abandonados, por vezes humilhados, perseguidos, difamados. Ao se abaixar para olhar nos olhos destes pequeninos filhos de cada um que vive na cidade (pois ela não é uma ideia, mas um emaranhado de rostos, uma multidão, uma *mob*), é possível enxergar um infinito de aflições e angústias, histórias, medos, vida.

Desde a formação dos centros urbanos, a população de rua tem sido tratada de forma desumana, como se dali não pudesse surgir nada de bom. A marginalização da

pobreza e falta de investimentos públicos para resolver a questão da miséria só tem agravado o quadro já há muito drástico.

Enquanto investimentos em estádios, viadutos e calçadas estavam (e estão) sendo feitos, estes mesmos locais públicos vão se tornando o lar daqueles que nada têm a não ser a esperança de que um dia, alguém deixará de ser blasé e olhará com olhos humanos; na cidade sorriso, na cidade olímpica, em Londres, Paris, em todo lugar do mundo onde a indiferença tenha se tornado a lei para sobrevivência e o valor monetário o rei absoluto.

João do Rio, que escreveu há cerca de cem anos as crônicas mais atuais e sobre a rua declara:

A rua faz as celebridades e as revoltas, a rua criou um tipo universal, tipo que vive em cada detalhe, em cada praça, tipo diabólico que tem, dos gnomos e silfos das florestas, tipo proteiforme, feito de risos e de lágrimas, de patifarias e de crimes irresponsáveis, de abandono e de inédita filosofia, tipo esquisito e ambíguo com saltos de felino e risos de navalha, o prodígio de uma criança mais sabida e cética que os velhos de setenta invernos, mas cuja ingenuidade é perpétua, voz que dá o apelido fatal aos potentados e nunca teve preocupações, criatura que pede como se fosse natural pedir, aclama sem interesse, e pode rir, francamente, depois de ter conhecido todos os males da cidade, poeira d'ouro que se faz lama e torna a ser poeira – a rua criou o garoto! (RIO, 2013, p. 21).

E conclui, “Talvez que extinto o mundo, apagados todos os astros, feito o universo treva, talvez ela ainda exista, e seus soluços sinistramente ecoem na total ruína, rua das lágrimas, rua do desespero – interminável rua da amargura.” (*Ibidem*, p. 40)

6. REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, Charles. **Fleurs du Mal**. Ed. Paris: Poulet-Malassis et de Broise: 1857.

BRESQUIANI, Maria Stella M.. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. Brasiliense: São Paulo, coleção Tudo é História, 5ª ed., 1989.

CALIMAN, Geraldo. “Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito”, In: SILVA, Roberto da (org.). **Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral**, volume 2. Ed. São Paulo: Arte e Expressão, 2011.

EDMILSON, Antônio. “História da urbanização no Rio de Janeiro. A cidade: capital do século XX no Brasil”, in: CARNEIRO, Sandra de Sá, SANT’ANNA, Maria Josefina Gabriel (org.). **Cidades, olhares, trajetórias**. Ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações Sociais e Identidade Profissional: Elementos e práticas educacionais com os pobres**. Ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

HOBBSAWM, Eric. **A Era das Revoluções**. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

HUGO, Victor. **Os Miseráveis**. Ed. São Paulo: Edigraf, 1957.

O GLOBO, com informações de leitor, População de rua aumenta sensação de insegurança em Icaraí, **O Globo**, Rio de Janeiro, Nov. 2015. <<http://oglobo.globo.com/eu-reporter/populacao-de-rua-aumenta-sensacao-de-inseguranca-em-icarai-17951217>>, acesso em 26 de agosto de 2016, às 15 horas e 50 minutos.

O GLOBO, Esquemas especiais de trânsito em Niterói para passagem da tocha olímpica. **O Globo**, Rio de Janeiro, jul. 2016. <<http://oglobo.globo.com/rio/bairros/esquema-especial-no-transito-em-niteroi-para-passagem-da-tocha-olimpica-19754593>>, acesso em 26 de agosto de 2016, às 20 horas e 58 minutos.

RIO, João. **A alma encantadora das ruas**. Ed. São Paulo: Martin Claret, 2013, p.19-40.

SILVA, Roberto da, NETO, Clemente de Souza, MOURA, Rogério Adolfo (orgs.). **Pedagogia Social**. Ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SILVA, S. A.. População em situação de rua no Rio de Janeiro: novos tempos, velhos métodos. **Psicologia Política**, São Paulo, vol. 13, n. 27, ago. 2013.

SIMMEL, Georg. "Die Großstädte und das Geistesleben". In: SIMMEL, Georg. **Gesamtausgabe**. Frankfurt: M. Suhrkamp. 1995. vol. 7. pp. 116-131. Tradução de Leopoldo Waizbort.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ZOLA, Émily. **O Germinal**. Ed. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MICROBIOTA FÚNGICA DE CONDICIONADORES DE AR RESIDENCIAIS NO MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO, RIO DE JANEIRO, BRASIL.

Antonio Neres Norberg¹, Aluízio Antonio de Santa Helena², José Tadeu Madeira de Oliveira³, Vanusa Guimarães Dutra⁴, Paulo César Ribeiro⁵, Thales Soares de Barros de Santana Costa⁶.

1- Centro Universitário UNIABEU/PROBIN, Escola de Medicina da Fundação Técnico Educacional Souza Marques - FTESM, Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu – FACIG.

2- Centro Universitário UNIABEU.

3-Centro Universitário UNIABEU/PROBIN e Instituto Benjamin Constant.

4- Escola de Medicina da Fundação Técnico Educacional Souza Marques – FTESM.

5- Universidade Iguazu – UNIG

6-Centro Universitário UNIABEU. Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO.

Autor correspondente:

Antonio Neres Norberg
E-mail: antonionorberg@gmail.com

RESUMO

Estudos envolvendo o isolamento de elementos fúngicos em aparelhos de ar condicionado em ambientes internos são relevantes, considerando que muitas pessoas permanecem longos períodos nesses locais, expostos à possibilidade de contaminação.

Objetivo: isolar e identificar fungos obtidos a partir de doze aparelhos de ar condicionado instalados em residências da cidade de Belford Roxo, Rio de Janeiro, Brasil. **Material e métodos:** doze placas de Petri contendo meio de cultura Agar-Sabouraud-dextrose foram abertas e expostas ao fluxo dos condicionadores de ar durante 15 minutos. As placas foram lacradas com fita adesiva e mantidas em temperatura ambiente ($\pm 30^{\circ}\text{C}$) por sete dias. As colônias de fungos filamentosos foram identificadas em microculturas por caracteres morfológicos e culturais e os leveduriformes pela coloração de Gram e provas bioquímicas. **Resultados:** foram isolados os seguintes elementos fúngicos: *Penicillium* spp., 12 (100%), *Aspergillus niger*, 8 (66,7%), *Aspergillus fumigatus*, 3 (25%), *Alternaria* spp., 3(25%), *Fusarium*

spp., 5 (41,7%), *Cladosporium* spp., 6 (50%), *Cephalosporium* spp., 3 (25%), *Rhodotorula* spp., 8 (66,7%). **Conclusões:** Há risco de contaminação dos ambientes internos por elementos fúngicos, colocando em risco os frequentadores desses locais refrigerados por condicionadores de ar. Sugerimos a limpeza periódica dos filtros e aparelhos, a fim de minimizar os riscos de contaminação.

Palavras-chave: Fungos, Qualidade de Ar, Ar Condicionado, Contaminação, Micoses.

ABSTRACT

Studies involving the isolation of fungal elements in indoor air conditioners are relevant, considering that many people remain for long periods in these places, exposed to the possibility of contamination. **Objective:** the aim of this study is to isolate and identify fungi obtained from twelve air conditioners installed in houses at Belford Roxo city, province of Rio de Janeiro, Brazil. **Material and methods:** twelve Petri dishes containing Agar-Sabouraud-dextrose culture medium were opened and exposed to the air flow of the air conditioners for 15 minutes. The plates were sealed with adhesive tape and kept at room temperature ($\pm 30^{\circ}\text{C}$) for seven days. The colonies of filamentous fungi were identified in microcultures by morphological and cultural characters and the yeasturiform by Gram staining and biochemical tests. **Results:** the following fungi were isolated: *Penicillium* spp., 12 (100%), *Aspergillus niger*, 8 (66,7%), *Aspergillus fumigatus*, 3 (25%), *Alternaria* spp., 3(25%), *Fusarium* spp., 5 (41,7%), *Cladosporium* spp., 6 (50%), *Cephalosporium* spp., 3 (25%), *Rhodotorula* spp., 8 (66,7%). **Conclusions:** There is a risk of contamination of indoor environments cooled with air conditioners by fungal elements, putting at risk the people which frequents these places. We suggest the periodic cleaning of filters and devices in order to minimize the risk of contamination.

Keywords: Fungi, Air Quality, Air Conditioners, Contamination, Mycosis

1. INTRODUÇÃO

Apesar de ainda ser pequena a difusão do conhecimento sobre os efeitos da urbanização no clima das cidades, parece evidente que o crescimento urbano e a industrialização acelerada nas últimas décadas contribuem para a contaminação do ambiente. Considerando esses aspectos ecológicos, as áreas densamente construídas e

urbanizadas sofrem com os efeitos do tráfego congestionado de veículos motorizados, das construções dos desmatamentos, das intensas atividades industriais e também do uso de aparelhos condicionadores de ar, necessários para manter a climatização de ambientes para o conforto humano, principalmente nas cidades localizadas nas regiões tropicais, como é o caso da maioria das cidades brasileiras. (CARTAXO *et al.*, 2007; MOBIN & SALMITO, 2006).

Segundo observação de Cartaxo *et al.* (2007), as atividades econômicas e a formação desordenada na desigual distribuição populacional são os principais responsáveis pela perda da qualidade do ar atmosférico nas cidades que também contribuem para a ausência de um planejamento urbano que defina os limites de crescimento da cidade, anomalia esta que, na realidade, deriva de uma tradicional prática política clientelista. Nesses casos, sem controle, obviamente, o crescimento desordenado das cidades torna o espaço urbano cada vez mais concorrido, aumentando a degradação do solo, água e ar, e deteriorando a qualidade de vida da população. Considerando esse quadro, está evidente que problemas relacionados com a contaminação de ambientes internos são fortemente agravados pelas questões urbanas, sociais e industriais, tornando preocupantes as condições de saúde ambiental e humana, por consequência, nas cidades em desenvolvimento. Tendo em vista tais condições climáticas e demográficas, o uso dos aparelhos de ar condicionado é indispensável para a climatização ambiental e, neste caso, o consumo intensificado de energia elétrica está diretamente relacionado com a carga térmica do ambiente e também com as características do aparelho, as características de uso, a condição de limpeza do mesmo e, finalmente, com a saúde da população (CARTAXO *et al.*, 2007).

Segundo Siqueira (2000), citado por Santana & Fortuna (2012), no Brasil, na década de 30 do século passado, surgiram os primeiros ambientes climatizados com temperatura e umidade de ar controladas, que proporcionaram às pessoas que ali conviviam um maior conforto. A partir de então, vários locais tais como escritórios, residências, hospitais, repartições públicas, escolas e outros ambientes foram aderindo à instalação de ambientes artificialmente climatizados. Porém estes aparelhos também trouxeram para os usuários, além do conforto, vários problemas de saúde causados por elementos microbianos que neles se instalam por ser considerado um ambiente adequado à sua proliferação, caso não seja feita a manutenção periódica de limpeza dos mesmos. Nos hospitais em especial, esses organismos podem desencadear infecções do tipo nosocomiais ou hospitalares. As infecções hospitalares são infecções adquiridas em

hospitais ou em outros procedimentos médicos. Nas últimas décadas, essas infecções têm atingido mais de dois milhões de casos por ano. As causas dessas infecções são muito variadas. Cerca de 60 % das infecções hospitalares estão diretamente associadas à deficiência ou falta de assepsia e esterilização, favorecendo assim a proliferação de microrganismos oportunistas em pacientes hospitalizados, principalmente os imunocomprometidos (SANTANA & FORTUNA, 2007; VERONESI & FOCACCIA, 2013).

O problema, no entanto, não se restringe aos ambientes públicos e coletivos. A contaminação de ar condicionado se verifica mesmo quando se considera o setor residencial, onde as pessoas passam geralmente doze horas do seu tempo diário na sua residência à exposição aos microrganismos que além de patógenos diretos, podem sensibilizar o indivíduo e induzir a processos alérgicos (VAN STRIEN *et al.*, 2004; COURA, 2013).

Vários fatores contribuem para aumentar a contaminação de fungos presentes em ambientes internos climatizados. Dentre eles destacam-se os climatizadores de ar, as pessoas que circulam nesse espaços e a constituição do piso local (AFONSO *et al.*, 2004). Segundo Gauer *et al.* (2008) e Cartaxo *et al.* (2007), a falta de limpeza ou a desinfecção incorreta dos dutos dos filtros de ar dos aparelhos oferecem condições apropriadas para que fungos se desenvolvam nesses aparelhos, e pela aspiração desses microrganismos as pessoas podem contrair doenças respiratórias infecciosas ou alérgicas, por parte da microbiota desses ambientes.

Considerando os aspectos citados anteriormente, esse estudo teve como objetivo geral isolar e identificar os elementos fúngicos obtidos a partir de amostras de ar condicionado provenientes de aparelhos instalados em residências do município de Belford Roxo, estado do Rio de Janeiro, e orientar a população sobre a necessidade da limpeza e manutenção dos climatizadores para minimizar a contaminação do ambiente por elementos fúngicos.

2. METODOLOGIA

A metodologia deste estudo foi realizada de acordo com a Resolução 09 de 16 de janeiro de 2003, da Agência Nacional da Vigilância Sanitária (ANVISA), citado por Mobin & Salmito (2006), que regulamenta a Norma Técnica 001, a qual descreve sobre a coleta de fungos em ambientes internos. Esta medida estabelece que para a coleta de

fungos em um ambiente interno, deve-se coletar em meio de cultura Agar Sabouraud dextrose, Agar batata dextrose ou Agar extrato de malte distribuídos em placas de Petri previamente esterilizadas, que devem permanecer abertas e expostas durante um intervalo de tempo que pode variar entre 5 e 15 minutos. O número mínimo de amostras para uma área de 1000m² construídos é de uma amostra segundo a NT 001. Após este procedimento, as amostras devem permanecer em temperatura ambiente durante sete dias para favorecer o crescimento das colônias.

Tomando como referência as instruções da ANVISA, foram coletadas 12 amostras em meio de cultura Agar Sabouraud dextrose adicionado de cloranfenicol na concentração de 50mg/L. O antibiótico adicionado inibe o crescimento de bactérias e favorece o crescimento de colônias de agentes fúngicos. As placas de Petri contendo meio de cultura foram abertas e expostas ao fluxo de ar dos condicionadores de ar durante 15 minutos. Após a coleta, as placas foram lacradas com fita adesiva e mantidas em temperatura ambiente ($\pm 30^{\circ}\text{C}$) durante sete dias. As colônias de fungos filamentosos foram identificadas em microculturas por caracteres morfológicos e culturais, e os leveduriformes pela coloração de Gram e provas bioquímicas pelo sistema bioMérieux-Vitek.

3. RESULTADOS

Das 12 placas de Petri contendo meio de cultura Agar Sabouraud dextrose que foram abertas e expostas ao fluxo de aparelhos condicionadores de ar durante 15 minutos, foram isolados os seguintes elementos fúngicos: *Penicillium* spp., 12 (100%), *Aspergillus niger*, 8 (66,7%), *Aspergillus funigatus*, 3 (25%), *Alternaria* spp., 3 (25%), *Fusarium* spp., 5 (41,7%), *Cladosporium* spp., 6 (50%), *Cephalosporium* spp., 3 (25%), *Rhodotorula* spp., 8 (66,7%).

4. DISCUSSÃO

Segundo Honorato (2009) e Coura (2013), em nossa rotina diária entramos em contato com um grande número de gêneros e espécies de fungos, porém, a maioria destes não causam problemas nos indivíduos saudáveis. Entretanto, em indivíduos imunocomprometidos, podem se tornar devastadores. No ambiente hospitalar, ou mesmo na comunidade, encontram-se imunocomprometidos, tornando esses ambientes locais de riscos em relação aos níveis de contaminação fúngica. Doenças de base como desnutrição, câncer, infecções ou condições específicas, ou procedimentos que incluam

cirurgias, intubação, transplantados, administração prolongada de medicamentos, tornam essas pessoas já debilitadas vulneráveis às infecções fúngicas oportunistas. Os autores retrocitados consideraram ainda que a limpeza dos ambientes, dos ambulatórios de assistência à saúde e ambientes hospitalares são a melhor maneira de se controlar os níveis de contaminantes, desde que realizados corretamente os procedimentos. O ideal seria que, no ato desta limpeza, ocorresse a esterilização do ambiente, o que não é possível. Sendo assim, quanto maior a eficácia do processo de limpeza, maior será a segurança do ambiente quanto a riscos de contaminação aos indivíduos, bem como para outras pessoas que atuam nesse ambiente. De acordo com os nossos resultados sobre a contaminação fúngica em aparelhos condicionadores de ar, corroboramos a ideia desses autores.

Os pesquisadores Oliveira & Damasceno (2010) preocuparam-se com a possibilidade de risco de transmissão de patógenos em dependências públicas, especialmente em locais destinados ao atendimento à saúde. Concordamos com as indicações destes pesquisadores ao afirmarem que além da limpeza e da desinfecção de equipamentos, instrumentos e superfícies, a higienização das mãos se destaca para a garantia de um cuidado seguro.

Amostras de poeira de aparelhos de ar condicionado de veículos foram estudadas por Simmons *et al.* (1997) na região de Atlanta, nos Estados Unidos da América. As amostras foram coletadas com suabes estéreis e cultivadas para pesquisa de contaminantes fúngicos. Entre as espécies mais frequentes destacaram-se os gêneros *Acremonium*, *Aspergillus*, *Alternaria*, *Aureobasidium*, *Cladosporium* e *Penicillium*. Os autores comentaram que a contaminação por esses fungos nos condicionadores de ar, além da possibilidade de transmitir esporos que poderão causar doenças como pneumopatias, também podem causar doenças alérgicas, ou produzir odores desagradáveis.

Yang *et al.* (2014) estudaram a contaminação ambiental interna nos aparelhos de ar condicionado na província de Dailan, China. Isolaram vários gêneros de fungos com predominância de *Penicillium* e *Aspergillus*. Consideraram que o sistema de ar condicionado dos 1000 aparelhos estudados constituíam um potencial mecanismo de poluição ambiental em que a grande quantidade de esporos nos filtros, quando lançados no ambiente interno, são suficientes para iniciar infecções em pessoas que frequentam aqueles ambientes, fato que também acreditamos ser possível de acordo com nosso estudo.

A pesquisa de contaminação fúngica em aparelhos de ar condicionado central de um hospital foi estudada por Kelkar *et al.* (2005) no distrito de Maharashtra, Índia. Os resultados mostraram que todas as 52 saídas de ar condicionado estavam contaminadas pelos seguintes gêneros: *Aspergillus*, *Rhizopus*, *Fusarium* e *Penicillium*. Os autores comentaram que a falta de manutenção dos condicionadores, associada ao acúmulo de poeira, detritos e umidade, oferecem condições favoráveis para a colonização fúngica, e consequente contaminação ambiental. Os resultados da nossa pesquisa corroboram a citação desses autores, pois condições semelhantes também foram observadas nos condicionadores de ar residenciais estudados no município de Belford Roxo, estado do Rio de Janeiro.

5. CONCLUSÃO

Da análise dos resultados, concluiu-se que os 12 aparelhos de ar condicionado das residências estudadas estavam colonizados com elementos fúngicos e existe a possibilidade de contaminação dos frequentadores desses ambientes refrigerados. Sugerimos a limpeza dos filtros e aparelhos periodicamente, a fim de minimizar os riscos de contaminação.

6. REFERÊNCIAS

CARTAXO, E.F.; GONÇALVES, A.C.L.C.; COSTA, F.R.; COELHO, I.M.V.; SANTOS, J.G. Aspectos de contaminação biológica em filtros de condicionadores de ar instalados em domicílios da cidade de Manaus - AM. **Engenharia Sanitária e Ambiental**, v. 12, n. 2, p. 202-211, 2007.

MOBIN, N.; SALMITO, M.A. Microbiota fúngica dos condicionadores de ar nas unidades de terapia intensiva de Teresina, PI. **Revista da Sociedade de Medicina Tropical**, v. 39, n. 6, p. 556-559, 2006.

SANTANA, W.O.; FORTUNA, J.L. Microbiota de aparelhos de ar condicionado das áreas críticas de hospitais públicos e particulares e sua relação com as infecções hospitalares. **Revista Biociência Taubaté**, v. 18, n. 1, p. 56-64, 2012.

VERONESI, R.; FOCACCIA, R. **Tratado de Infectologia**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2013.

VAN STRIEN, R.J.; GHERING, U.; BELANGER, K.; TRICHE, E.; GENT, J.; BRACKEN, M.B.; LEADERER, B.P. The influence of air conditioning, humidity, temperature and other household characteristics on mite allergen concentrations in the northeast United States. **Allergy**, v. 59, n. 6, p. 645-652, 2004;

COURA, J.R. **Dinâmica das Doenças Infecciosas e Parasitárias**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

AFONSO, M.S.M.; TIPPLLE, A.F.V.; SOUZA, A.C.S. A qualidade do ar em ambientes hospitalares climatizados e sua influência na ocorrência de infecções. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 6, n. 2, p. 181-188, 2004.

GAUER, M.A.; SZYMANSKI, M.S.E.; PIAN, L.B.; SCHISMER, W.N. A poluição do ar em ambientes internos. **VI Semana de Estudos da Engenharia Ambiental UNICENTRO**, Irati, 2008.

HONORATO, G.M. Verificação de fungos amenófilos na UTI do hospital Santa Lucinda (Sorocaba/SP) antes e depois da limpeza. **Revista Eletrônica de Biologia**, n. 2, v. 3, p. 19-31, 2009.

OLIVEIRA, A.C.; DAMASCENO, Q.S. Surfaces of the hospital environment as possible depositories of resistant bacteria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 44, n. 4, p. 118-123, 2010.

SIMMONS, R.B.; NOBLE, J.A.; ROSE, L.; PRINCE, D.L., CROW, S.A.; AHEAM, D.G. Fungal colonization of automobile air conditioning systems. **Journal of Industrial Microbiology and Bacteriology**, v. 19, p. 150-153, 1997.

YANG, L.; CHENGUANG, L.; BAITIN, F.; JIA, W. Infections analysis of fungal microorganisms on filter of central air conditioning system. **Advanced Materials Research**, v. 955, p. 565-568, 2014.

KELKAR, U.; BAL, A.M.; KULKAMI, S. Fungal contamination of air conditioning units in operating theatres in India. **Journal of Hospital Infection**, v. 60, p. 81-84, 2005.

A TEORIA DA PIRÂMIDE DAS NECESSIDADES DE MASLOW – REFLETINDO SOBRE A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DA MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES

Letícia Rodrigues¹ ; Thais Paes Manhães¹ ; Fabio Marchon Coube²

1- FAC-Unilagos.

2- Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ/IFCS.

Autor Correspondente:

Thais Paes Manhães

E-mail: thaispaes201522@gmail.com

RESUMO

Inicialmente esta pesquisa foi idealizada diante das inquietações acerca do que vem a ser uma Gestão Escolar Democrática promissora e das teorias de motivação que a gestão poderia colocar em prática, para melhor desenvolvimento no âmbito escolar. A preocupação em tornar o ambiente escolar agradável, leva não somente aos alunos, mas aqueles que estão se doando a todo instante para que o objetivo traçado seja alcançado: gestores, orientadores, professores, entre outros, que fazem parte diariamente desse movimento educacional à satisfação. Nesta pesquisa será abordada a Teoria da Motivação de Abraham Harold Maslow voltada ao setor educacional, realizando breve reflexão sobre Gestão Escolar Democrática e colocando em análise a teoria já citada. Relacionado a esta perspectiva, será exposto alguns autores que acentuam a Teoria de Motivação na área do trabalho, desta forma realçando a proporção que pode tomar, um gestor com o olhar mais amplo, enxergando sua escola com olhares qualitativos, além do quantitativo já tão presente. Em dimensão de respaldo as teorias apresentadas ao final do texto, o mesmo apresenta uma pesquisa qualitativa de campo, onde diretores de duas Instituições Educacionais – pública e privada, responderam a um questionário analisando sua prática correlacionando-o aos estudos da Teoria das Necessidades de Maslow.

Palavras Chave: Necessidades; Gestão Escolar Democrática; Motivação.

1.INTRODUÇÃO:

O que vem a ser Gestão escolar Democrática? Que caminhos o Gestor pode percorrer para proporcionar motivação aos seus funcionários? E como saber o que motivaria cada funcionário e num todo? Estas questões foram as perguntas iniciais deste trabalho de pesquisa, feitas pelas autoras em suas inquietações em relação a uma prática aperfeiçoada de Gestão Escolar Democrática.

O tema desta pesquisa foi formulado fazendo a coligação entre duas áreas equivalentes: A área da Motivação²², que está direcionada para a área de Psicologia e Administração e a área da Gestão Escolar Democrática, voltada para a Pedagogia. O imenso interesse em unir essas duas áreas, deu-se pelo fato que as autoras deste artigo vivenciam diariamente este movimento em instituições privadas e públicas e, ao elaborar este artigo, contou com uma pesquisa de campo onde, desta forma, obtiveram um respaldo para expressar opinião a este movimento educacional. As autoras deste artigo, em suas leituras diárias, depararam-se com o autor Abraham Harold Maslow, que apesar de ser um teórico da área de administração, aborda um aspecto da motivação humana que as despertou sobre um tema que já as intrigava: Motivação, abrangendo o estudo do mesmo e realizando descobertas no campo da Psicologia Humanista²³, em busca do aperfeiçoamento de uma gestão escolar saudável, aprazível e construtiva.

A óptica deste artigo está voltada para as duas questões que se encontram no primeiro parágrafo da introdução. Trata-se da relevância que cada item possui para o desenrolar deste texto. A primeira inquietação é referente à significação e ao exercício da Gestão Escolar Democrática; o segundo refere-se à quais caminhos esta gestão pode trilhar para se alcançar o objetivo, que é o profissional se sentir motivado no âmbito escolar; há um terceiro enfoque que se direciona a uma pesquisa qualitativa de campo.

A pesquisa tem como escopo traçar uma linha de raciocínio, perpassando pelas seguintes alíneas; O que é Motivação e Gestão Escolar Democrática e como funciona?, Teorias e Conceitos sobre Motivação e Gestão Escolar Democrática e, por fim, a Relação entre a Teoria da Pirâmide das Necessidades Humanas de Maslow e a Atuação de Gestores Educacionais como Agentes Motivadores da Prática Docente. Na terceira seção se encontra a parte empírica, onde o presente artigo tem como pretensão investigar como ocorre na prática as afirmações da pesquisa qualitativa realizada nas duas escolas, sendo estas pública e privada.

²² Motivação: Vem do Latim *MOVERE* – mover; Ação ou resultado de motivar (AULETE, 2012, pg.948). Segundo Gil (2001, p. 202) motivação é:

[...] a força que estimula as pessoas a agir. No passado, acreditava-se que esta força era determinada principalmente pela ação de outras pessoas, como pais, professores ou chefes. Hoje, sabe-se que a motivação tem sempre origem numa necessidade. [...] é consequência de necessidades não satisfeitas.

De acordo com este significado de motivação, pode se considerar tudo aquilo que impulsiona, encoraja, motiva, salienta, inflama, vivifica, voltadas para a execução de determinada ação. Enfim, um estado energizador em que o individuo se encontra levando-o ao feito para que a necessidade que ainda não foi satisfeita possa se satisfazer (LUCAS, Dal' COL, 2013, p. 8).

²³ Abraham Harold Maslow foi o primeiro teórico a desenvolver uma teoria humanista na área da Psicologia, com sua Pirâmide das Necessidades, uma de suas obras mais famosas é o Livro: Introdução à Psicologia do Ser, (1962); Este livro é uma continuação da obra: *Motivation and Personality*, (1954).

O epílogo deste estudo acerca da metodologia utilizada foi a de pesquisas em artigos científicos e livros, análise da realidade confrontada com bases teóricas, mostrando sua relevância e importância, norteando o trabalho dos gestores escolares. Pois, nesta área de Gestão Escolar, o estudo está voltado para a gestão democrática e participativa. Pouco se estuda e se encontra em artigos ou livros relatando o papel do gestor quanto agente motivador em sua escola, visa-se o papel de planejar, organizar, direcionar/coordenar, avaliar entre outros, acrescido também à qualidade do ensino aprendizagem do seu alunato.

Por fim, este artigo torna-se relevante aos profissionais que estão à frente de uma organização educacional, atuando e assumindo um papel tão importante perante as relações sociais e os conflitos tão já existentes. A aspiração em querer transformar ou ao menos aprimorar o trabalho em gestão escolar, expõe a possibilidade de transformação humanista²⁴, favorecendo dentro deste ambiente uma relação favorável entre os profissionais. Sendo assim, a gestão democrática e/ou participativa, onde existe o respeito às diversidades e necessidades da equipe, constrói então um local onde os comportamentos negativos, como críticas, fracasso na aprendizagem, reclamações internas e da comunidade escolar serão cada vez menos presentes.

2. O QUE É MOTIVAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E COMO FUNCIONA?

“Não pensem em mim como um anticomportamentalista. Sou antidoutor. Sou contra qualquer coisa que feche portas ou ampute possibilidades.”

Abraham Maslow, *Introdução à Psicologia do Ser*

²⁴Transformação Humanista: referente a humanismo; simpaticante ou adepto do humanismo filosófico; que aquele ou aquela que é versado em humanidades (HOUAISS, A.2009). O 1º volume da Coleção — Introdução à Psicologia do Ser, de Abraham H. Maslow — é uma das obras mais representativas da Psicologia Humanística, cuja edição original vendeu mais de 100.000 exemplares nos E.U.A., caracteriza-se por um inabalável otimismo em relação ao futuro, baseado nos valores intrínsecos da humanidade (MASLOW, 1962, pg.05). A transformação humanista mencionada acima, refere-se, a um pensar sobre a filosofia moral, onde coloca os humanos como principais, numa escala de importância, atribuindo maior importância a dignidade, aspiração e capacidades humanas, sobretudo a racionalidade, onde voltado para o Gestor Educacional, terá um olhar humanizado para sua equipe, observando os pontos a serem motivados.

As Teorias de Motivação no Trabalho de maneira geral estão direcionadas as razões, além da propensão, que conduzem algumas pessoas a apresentar um desempenho mais positivo no trabalho do que outras.

Para compreendermos, primeiramente devemos analisar o conceito da palavra. Segundo o Dicionário Houaiss, Motivação significa o ato ou efeito de motivar, indo mais além, o significado voltado para a área da psicologia, no qual o presente artigo também se encaixa, define-se da seguinte forma “conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual”(HOUAISS, 2001). Desta forma podemos perceber que, quando o ser humano se sente motivado para executar alguma ação, na verdade não é exatamente aquela ação em si que o motiva, e sim, um conjunto de fatores intrínsecos ou extrínsecos que o faz sentir motivado, dando uma veemência maior ao seu comportamento.

Conforme, descreve abaixo, Motivação refere-se:

[...] a força que estimula as pessoas a agir. No passado, acreditava-se que esta força era determinada principalmente pela ação de outras pessoas, como pais, professores ou chefes. Hoje, sabe-se que a motivação tem sempre origem numa necessidade. [...] é consequência de necessidades não satisfeitas. (GIL, 2001, p. 202)

Pode-se notar na citação do trecho acima que o termo Motivação sempre esteve acompanhado de outros elementos que servem de estímulo ou encorajamento para que alguma ação seja realizada. Ele descreve que a motivação se dá pelo fato de algumas necessidades não serem satisfeitas, essas servem de fomento para que a mesma aconteça.

Desta maneira o presente artigo aborda o teórico Maslow, que com sua pirâmide nos auxilia no entendimento dessas necessidades humanas, tais como fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e autorrealização a serem saciadas e como a Motivação acontece, segundo sua teoria.

Diante desta afirmação, esclarece:

Para Maslow, enquanto não estiverem satisfeitas, as necessidades situadas mais na base da hierarquia permanecem predominantes na determinação do comportamento. Porém, quando satisfeitas, passam a não mais motivar. O atendimento da necessidade logo acima, passaria então a direcionar as ações do indivíduo. (CAVALCANTI et al,2009, p. 88)

Compreende-se a partir da citação acima que ser humano é movido pelo anseio em obter algo, mas essa satisfação segue uma escala, ou seja para que possamos passar a um próximo nível, precisa-se antes ter saciado o anterior, que no caso será fator influenciador no comportamento humano. Sendo assim, adota atitudes que permitem o alcance e satisfação de uma necessidade preenchendo a falta antes existente.

Partindo desta visão, compreende-se a importância da motivação estar diretamente ligada a ação de gerir um ambiente escolar. Para melhor entendermos a autora abaixo, diz:

Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. (LUCK, 2009, p. 71),

De acordo com a citação acima, percebe-se que quando se fala em Gestão Democrática que é equivalente a Participativa, não se refere ao simples fato de realizar decisões em grupo, mas também assumir seu papel como responsável perante suas decisões, prestando assistência para que suas metas – da organização/ escola - se realizem.

Percebe-se também, que neste modelo de gestão, ao delegar responsabilidades o gestor esta indiretamente de maneira extrínseca permitindo que a necessidade de autorrealização, estima, sociais e de segurança sejam satisfeitas.

Neste momento podemos então compreender que, há dois fatores importantíssimos, o fator intrínseco e extrínseco. Tudo depende não somente do individuo, mas como também das pessoas que o cercam, da situação em que se encontra e do ambiente que o rodeia, dos aspectos psicológicos e físicos, entre outros.

2- TEORIAS E CONCEITOS SOBRE MOTIVAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.

“Não ocorreria a ninguém pôr em dúvida a afirmação de que ‘necessitamos’ de iodo ou vitamina C. Quero lembrar que a prova de que ‘necessitamos’ de amor é exatamente do mesmo tipo.”

Abraham Maslow, *Introdução à Psicologia do Ser*

Com vimos anteriormente, há dois fatores de suma importância o intrínseco e o extrínseco. O primeiro “refere-se ao que vêm do interior do ser humano, seus pensamentos, emoções, desejos, já o extrínseco diz respeito ao meio em que a pessoa se encontra, as condições que a rodeia, questões exteriores não interiores como o primeiro fator” (HOUAISS, 2001).

Para entendermos um pouco mais sobre o surgimento da pesquisa de Maslow²⁵ referentes ao comportamento humano e o que vem a motivá-los, vejamos as seguintes considerações: Tendo como ponto de partida as atividades com os animais de Harry Harlow, seu mentor, que o incentivou a concluir o mestrado e doutorado, Maslow aprimorou-se na área estudando o comportamento dos primatas, publicando alguns artigos sobre suas pesquisas a respeito dos mesmos e seu comportamento.(BUENO, 2002, p.10)

O referido teórico rumou aos estudos direcionados aos seres humanos, pelo fato de que a motivação pertence originalmente a estes, como podemos ver quando o mesmo se refere em *Introdução à Psicologia do Ser*: “O critério original de motivação e aquele que ainda é usado por todos os seres humanos, exceto os psicólogos behavioristas, é o subjetivo. Sou motivado quando sinto desejo, ou carência, ou anseio, ou desejo, ou falta.” (MASLOW, 1962, p. 48)

A partir de 1937 Maslow deu início a estudos relacionados ao crescimento e evolução, voltados à capacidade de aprendizagem das crianças²⁶ e adultos. Deste ano em diante, pode-se observar em seus trabalhos, uma abordagem direcionada aos seres

²⁵ Abraham Harold Maslow, nascido no Brooklin em Nova York, em 01 de abril de 1908, falecido em 8 de junho de 1970. Curiosidades acerca da vida e obra de Maslow, disponível em: BUENO, Marcos. “AS TEORIAS DE MOTIVAÇÃO HUMANA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EMPRESA HUMANIZADA: um tributo a Abraham Maslow”. Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão - CESUC - Ano IV - nº 06, 2002.

²⁶ Ao constatar diversas motivações, Maslow cita, por exemplo, a que se desenvolve na psicologia infantil. Vejamos:

A observação de crianças mostra-nos cada vez mais claramente que as crianças sadias *comprazem-se* no crescimento e no movimento para diante ou progresso, na aquisição de novas aptidões, capacidades e poderes. Isso está em franca contradição com aquela versão da teoria freudiana que concebe cada criança como se ela se aterrorizasse desesperadamente a cada ajustamento que realiza e a cada estado de repouso ou equilíbrio. Segundo essa teoria, a criança relutante e conservadora tem que ser continuamente espicaçada para cima, desalojando-a do seu confortável e preferido estado de repouso para jogá-la numa nova e aterradora situação. (MASLOW, 1962, p. 50)

humanos, seus traços de personalidade, comportamento perante a sociedade, autoestima, sobre a própria Motivação e suas teorias, voltadas as instituições trabalhistas.

Neste período podemos notar, o surgimento do interesse de Maslow sobre a área da motivação, tudo iniciou com pesquisas relacionadas ao comportamento dos primatas. No decorrer da sua vida acadêmica, foram surgindo alguns estudiosos, no qual, o despertou para novas vertentes, deixando de escrever sobre os primatas e partindo para a área de comportamento e motivação dos seres humanos.(BUENO, Marcos, 2002, p.10)

As teorias e estudos motivacionais se dividem em dois grupos: as teorias de conteúdo e teorias de processo, onde a primeira refere-se a “o que” motiva o comportamento humano e a segunda refere-se em “como” o comportamento é motivado. Para compreendermos melhor a importância da teoria motivacional de Maslow, Tribbett e Rush (1984), “sugerem classificar os modelos Teóricos em Teorias de Conteúdo e Teorias de Processo ²⁷a fim de melhorar e facilitar a interpretação e compreensão do conceito”.

Portanto, vamos compreender a teoria de Conteúdo, pois é nesta que o Teórico Maslow se encaixa: As teorias de conteúdo procuram apontar o que motiva as pessoas, relacionando com o que se passa no interior dos indivíduos ou no seu ambiente de trabalho, fornecendo energia e sustentando seu comportamento, com elementos que fazem com que o mesmo consiga se motivar.

Abraham Harold Maslow se enquadra na teoria de conteúdo ou/e intrínseca, referindo-se as necessidades humanas. Maslow elaborou uma pirâmide onde estabeleceu, mesmo que sem rigidez absoluta uma hierarquia entre os níveis, caracterizadas da seguinte forma.

²⁷ Já a Teoria de processo procura apontar como as pessoas se motivam, buscando retratar como o comportamento é orientado, sustentando e proporcionando uma compreensão dos processos cognitivos ou de pensamentos das pessoas que influenciam seu comportamento (TRIBBETT; RUSH, 1984).

Figura 1 – pirâmide das necessidades de Maslow



Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29713/1/FINALL.pdf>

Diante da Pirâmide das necessidades desenvolvida por Maslow (Maslow, 1943), exposta também no anexo I deste artigo, esta garante que a realização das necessidades humanas é necessária tanto para a saúde física quanto psicológica.

As necessidades humanas, para o Teórico abordado, são organizadas conforme a hierarquia acima, que abrange necessidades físicas, sociais e psicológicas.

Faz-se relevante a citação abaixo, em:

Uma conclusão de todos esses experimentos de livre escolha, dos desenvolvimentos na teoria da motivação dinâmica e do exame da Psicoterapia, é muito revolucionária, a saber, que as nossas necessidades mais profundas *não* são, em si mesmas, perigosas, ou nocivas, ou más. Isso abre a perspectiva de resolver as divisões dentro da pessoa entre apolíneo e dionisíaco, clássico e romântico, científico e poético, entre razão e impulso, trabalho e jogo, verbal e pré-verbal, maturidade e infantilidade, masculino e feminino, crescimento e regressão.” (MASLOW, 1962, p. 191)

Diante da fala de Maslow, entende-se que não há uma verdade absoluta, um único método a ser seguido, ou mesmo uma única forma para se motivar ou de se ensinar seus alunos, por exemplo. Vai além, há um dinamismo em todas as questões, sejam elas físicas ou psicológicas, vendo que, tudo influencia no desenvolvimento das necessidades, tanto os fatores que vem do próprio ser quanto fatores provocados pelo ambiente que o cerca.

Temos no nível mais baixo as necessidades fisiológicas, que inclui as necessidades físicas de sobrevivência, assim como a ar/respiração, a fome/alimento, a sede/água, o sono. Já o segundo nível, consiste em necessidades de segurança, que vem a nos proteger do perigo, tendo medidas protetivas contra danos físicos e emocionais. Esse nível acrescenta a necessidade de abrigo. O terceiro nível é referente às necessidades sociais que englobam amor, relacionamento, interação social, afetividade, companheirismo e amizade.

Relacionando a Teoria de Maslow com a área da Pedagogia, nota-se a partir do Livro intitulado Dimensões de Gestão Escolar e suas Competências, a autora abaixo, apresenta a seguinte fala:

A este respeito, vale lembrar que em pesquisa com mais de 800 professores em diversos municípios a respeito de seus motivos para serem professores e manterem-se na profissão, 75% deles afirmaram de forma espontânea, a partir de questão aberta, que permaneciam na profissão porque nela podiam ser úteis para os alunos e ao mesmo tempo podiam continuar aprendendo. Esse fator tem sido continuamente indicado como um valor motivacional importante para os professores continuarem na profissão, apesar de identificarem nesse exercício dificuldades de diversas ordens. LUCK (2009, p. 84)

Faz-se visível no trecho acima citado, que os educadores se sentem úteis por poderem fazer a diferença no cotidiano escolar de seus alunos e privilegiados por estarem em um processo de aprendizado contínuo, ou seja, esse prazer em transmitir seus saberes, como também no aprendizado que obtém com os mesmos, se encaixa na pirâmide das necessidades estabelecida por Maslow, onde neste caso, citado pela autora, a satisfação vem do ato de ensinar, se encaixando nos níveis de segurança (sentir-se seguro no trabalho e no que desenvolve), social (aceitar-se e interagir com os colegas de trabalho e alunos), estima (ser reconhecido pelos seus resultados), podendo-se chegar ao último nível, autorrealização (saber lidar com os desafios do seu trabalho com autonomia e criatividade, obtendo o crescimento pessoal e profissional).

Partindo da Teoria da Pirâmide de Maslow, será analisado o sentido da segunda vertente trabalhada neste presente artigo, o da Gestão Escolar Democrática e/ou Participativa.

De acordo com a autora Luck, podemos considerar que: Escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos”.(LUCK, 2009, p.84)

Logo, torna-se interessante, a partir dessa pressuposição, refletirmos acerca do sentido real do termo democracia que, segundo HOUAISS (2001) é, “onde há liberdade de expressão e associação, no qual, não há a existência de distinções ou privilegiados de classes dominantes ou contrárias”.

Diante desta afirmativa, LUCK (2009), explica de maneira clara e objetiva o termo democracia dentro do espaço escolar, o papel de uma Gestão Democrática e/ou Participativa, que segundo a mesma “é formada por uma equipe unida em prol do pleno desenvolvimento dos alunos, da organização deste espaço, mantendo o sentido coletivo”, isso implica na abertura que a escola dá aos funcionários, comunidade interna e externa para que todos juntos conquistem o ideal lançado á principio”.

Nota-se então, mais uma explicação sobre esse contexto democrático e participativo nas Escolas, a partir do apontamento de da autora abaixo:

No contexto das sociedades e organizações democráticas, dado o seu caráter dinâmico e participativo, direito e dever são conceitos que se desdobram e se transformam de forma contínua e recíproca pela própria prática democrática, que é participativa, aberta, flexível e criativa. LUCK (2009, p. 70)

Diferentemente de empresas que optam por uma maneira mais singular e rígida para estimular seus funcionários, a Gestão Democrática e/ou Participativa visa um ambiente escolar, no qual, a motivação se dá pela contribuição, participação, exercício e desenvolvimento da equipe. Sendo papel do gestor, ouvir, relacionar-se de maneira afetuosa onde haja uma troca não somente de experiências, como também, de valores e conhecimentos, para que juntos mantenham o equilíbrio da instituição. A citação a seguir, propaga as questões referidas anteriormente:

A construção de uma escola em que a participação seja uma realidade depende, portanto, Parte III 34 da ação de todos: dirigentes escolares, professores, estudantes, funcionários, pais de estudantes e comunidade local. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação são fundamentais para o exercício do aprendizado democrático que possibilite a formação de indivíduos críticos, criativos e participativos. (BRASIL, 2004, p. 21)

Diante desta afirmativa realizada pelo Ministério da Educação – MEC, é possível absorver e constatar todas as falas declaradas no decorrer do texto, validando a maneira como gerir uma instituição educacional, tendo em mente a significância da

participação efetiva da comunidade, equipe escolar, os próprios alunos e responsáveis.

Para legitimar novamente o estudo aqui apresentado, o Jornal Extra²⁸, do Estado do Rio de Janeiro, em sua publicação do dia 29 de junho de 2016, relata na edição em Educação, colocando em evidência uma Instituição de Ensino²⁹, da Região dos Lagos, Município de Saquarema, impressa como: “Especial Saquarema” – Muito além do ensino básico.(EXTRA, 2016, p. 6)

3. RELAÇÃO ENTRE A TEORIA DA PIRÂMIDE DAS NECESSIDADES HUMANAS DE MASLOW E A ATUAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS COMO AGENTES MOTIVADORES DA PRÁTICA DOCENTE.

Com a intenção de pesquisar, comparar e compreender como se desenvolve na prática os conceitos teóricos presentes em nossa pesquisa, optou-se pela utilização de entrevistas, para o fornecimento de informações que permitiram a análise e o confronto entre as teorias abordadas e a realidade da gestão escolar democrática/ participativa presente em duas escolas no município de Saquarema. Segue agora as análises obtidas, constando também no anexo II deste artigo.

Nesta etapa do presente artigo, apresentaremos o ponto de vista de duas gestoras sendo a **Gestora L** representante de uma instituição privada e a **Gestora T** representante de uma instituição pública de ensino. A partir destas foi realizada uma inter-relação entre a teoria de Maslow e a prática de gerir democraticamente, tendo como foco principal dentro da instituição o profissional em seu aspecto integral, compreendendo-o através da perspectiva humanista.

Os fatores que influenciaram na escolha das respectivas gestoras para a elaboração desta análise foram que, as pesquisadoras deste artigo, tiveram o privilégio e a oportunidade de trabalhar dentro das instituições citadas e serem geridas pelas entrevistadas. A partir da observação do modelo de gestão no qual estavam submetidas, e concordarem plenamente com a forma pela qual as gestoras conduzem sua equipe e instituição, as mesmas decidiram convidá-las a participarem efetivamente deste artigo.

Tais gestoras contribuíram de forma extremamente significativa, respondendo a entrevista fechada que foi elaborada com a pretensão de fazer uma junção entre o tema

²⁸ Realizar uma leitura mais aprofundada sobre a matéria, ir em ANEXOS II.

²⁹ A presente Instituição de Ensino mencionada, é gerida pela Gestora T, explicitada na terceira seção deste presente artigo.

motivação e gestão. Através das respostas obtidas, pode-se então construir a terceira seção deste artigo. Suas colaborações foram imprescindíveis nesta etapa, tendo em vista que as informações obtidas são carregadas de conhecimentos e experiências, enriquecendo o estudo desta pesquisa, pois ambas são conscientes da sua influência e de seu papel dentro da função que exercem com os professores que ali atuam.

A **Gestora L**, possui licenciatura em Pedagogia, é Pós graduada em Gestão Educacional e Educação Infantil. Há 12 anos exerce a função de gestora da Casa Escola Corujinha (no bairro de Itaúna), uma instituição de ensino particular situada no Município de Saquarema. Antes de assumir a gestão já foi Professora da Educação Infantil, Professora do 1º seguimento do Ensino Fundamental e Coordenadora Pedagógica.

As experiências citadas acima muito acrescentaram a forma de gerir sua equipe, pois através dessas vivências foi possível observar e compreender as etapas, necessidades, dificuldades e vitórias de um professor. A partir de então sua percepção a respeito de seus professores é a seguinte:

“Costumo dizer que cada professor é um gestor dentro do seu espaço. Procuro respeitá-lo, oferecer apoio e segurança para que possam desenvolver seu trabalho”.

Observa-se nas palavras da **Gestora L**, que adotando tal postura ela assegura que as necessidades de segurança, social/relacionamento, estima e autorrealização defendidas por Maslow encontre o equilíbrio, ou seja, ela possibilita que seus professores estejam satisfeitos no seu local de trabalho, através de uma gestão que permite ao professor ter prazer no que faz e se perceber como agente verdadeiramente contribuidor.

Tal postura se dá pela sensibilidade que a mesma tem na sua forma de gerir, atentando-se para as necessidades de cada membro da equipe, buscando fortalecê-los para que superem suas dificuldades. A mesma utiliza como mecanismos de valorização, dinâmicas com objetivo de motivar e integrar os professores em suas reuniões de equipe e encontros pedagógicos. E quando é percebido alguma situação de desequilíbrio, a mesma procura fazer uma intervenção direta com o profissional orientando, ouvindo e se necessário encaminha-o ao setor de assistência especializada, visando sanar as dificuldades existentes. Através deste relato pode-se observar que o profissional é compreendido com ser integral e que suas necessidades refletem no resultado do seu desempenho.

A **Gestora L**, deixou claro neste trecho da entrevista em admitir a relevância que a teoria da pirâmide das necessidades de Maslow tem na relação entre equipe, gestor e resultados. Ao ser perguntada se concordava com essa teoria, se obteve a seguinte resposta:

“Concordo! Acredito que para que o trabalho tenha êxito e sucesso, o profissional precisa estar em equilíbrio consigo mesmo, para então alcançar o outro.”

Dessa forma observa-se que mesmo indiretamente a **Gestora L**, aplicava em sua forma de gerir, conceitos já apresentados e defendidos por Maslow.

A **Gestora T** pertence a uma Instituição Pública de Ensino chamada Padre Manoel, situada no Bairro Porto da Roça, no Município de Saquarema, a mesma atua na área há 16 anos e tem como formação Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática e duas pós graduações uma em Gestão e outra em Docência Superior. Antes de assumir a gestão escolar, a entrevistada atuou como professora, e tal experiência ampliou seu olhar para com as necessidades e anseios dos professores pertencentes a instituição a qual é responsável.

Foi apresentada a **Gestora T**, a Pirâmide das necessidades Humanas do teórico Maslow. E nesse momento da entrevista a mesma não hesitou em concordar com o conceito apresentado:

Eu concordo, é o pensamento básico. Pela pirâmide que me foi apresentada nenhum ser humano pode render se primeiramente suas necessidades fisiológicas estão a contento, ele tem que estar seguro para que desenvolva seu pleno trabalho.

O presente trecho da entrevista da **Gestora T**, permite mostrar que a sua forma de gerir, segue os ideais democráticos, ou seja, a equipe participa das decisões tomadas pela direção:

Em todas as propostas eu coloco em prática junto a eles, tento valorizar e buscar condições para que os mesmos consigam realizar e trabalhar os projetos desenvolvidos pelos mesmos. Eu tento buscar condições, logísticas para colocar em pratica aquilo que eles pretendem, procurando sempre ter bom relacionamento com todos, isso é imprescindível!

Nessa afirmação da gestora **T**, destaca que em sua opinião essa é a melhor forma de valorizar seus professores, para ela a valorização está atrelada ao respeito, ao afeto e interesse pelas propostas apresentadas pelos mesmos.

A respectiva entrevista tem como pretensão evidenciar a importância do conhecimento sobre as necessidades humanas, ou seja, ao gerir pessoas, o gestor precisa ter a consciência de que está lidando com seres humanos dotados de capacidades, porém nesse mesmo indivíduo onde há potencial também existem necessidades e medos. Cabe ao gestor administrar todo esse conjunto de habilidades, emoções e sentimentos. Dentro das respostas obtidas pode-se perceber que ambas as entrevistas compreendem que o desempenho do profissional é resultado do seu equilíbrio, resultado do bem estar, consigo, com a equipe e com a instituição.

A presença dessas duas Gestoras nesta pesquisa pretende apresentar e consolidar a realidade da gestão escolar e as teorias aqui apresentadas. Ansiando em adquirir respostas para as inquietações a respeito de como o gestor compreende e trabalha com seus professores. Portanto, as respostas das profissionais, justificam e esclarece as questões abordadas e defendidas nas seções anteriores deste artigo.

Observamos através destas análises que um gestor qualificado tem um outro olhar para sua prática, ele atua democraticamente e tem um olhar sensível com sua equipe. Sabe e compreende que sua autoridade não será abalada por esse novo modelo de gestão, pelo contrário sua autoridade é evidenciada, e as ações tomadas são de conhecimento de todos. Dessa forma está garantindo assim resultados positivos na busca dos objetivos da instituição além de garantir que seus professores estejam em constante motivação.

Conforme esclarece a autora abaixo:

Observa-se que os níveis de motivação tendem a crescer na medida em que se destaca o esforço de todos na construção de uma identidade positiva da escola, tanto entre os participantes da comunidade interna, como da comunidade externa. Criar as condições para que as pessoas sintam satisfação em sua participação na dinâmica da escola se assenta sobre a criação de condições de sucesso e que se constituem em elementos importantes da motivação extrínseca, ao mesmo tempo em que são fatores essenciais de um ambiente educativo. (LUCK,2009, p. 84)

Dessa forma compreende-se que um Gestor deve construir um ambiente saudável, acolhedor e profissional, identificando as potencialidades e dificuldades do seu quadro de profissionais e trabalhar em conjunto com sua equipe, valorizando seus professores dando voz a eles e permitindo dentro do possível proporcionar situações que equilibrem as necessidades dos mesmos, através de uma autonomia mediada, do apoio as ideias dando segurança, permitindo a participação na elaboração de ideias,

participação na tomada de decisões e através do reconhecimento do trabalho apresentado pelo profissional.

Sendo assim, torna-se evidente que os resultados das instituições geridas pelas gestoras entrevistadas, que adotam em sua prática a modalidade democrática e uma gestão que trabalha motivando e respeitando as necessidades de sua equipe serão positivos, elevando, evidenciando sua identidade social, profissional e destacando a imagem da instituição, como um ambiente saudável, comprometido com seus ideais e dotado de profissionais competentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo aqui exposto buscou evidenciar a temática “A Teoria da Pirâmide das Necessidades Humanas de Maslow – Refletindo sobre a Gestão Escolar Democrática na Perspectiva da Motivação dos Professores”. Perpassando pelas seguintes alíneas: O que é Motivação e Gestão Democrática e como funciona, Teorias e conceitos sobre Motivação e Gestão Escolar Democrática, Relação entre a Teoria da Pirâmide das Necessidades Humanas de Maslow e a Atuação de Gestores Educacionais como Agentes Motivadores da Prática Docente.

Foi exposto o Teórico Maslow, a pesquisa busca evidenciar uma hierarquia estabelecida por uma pirâmide, contendo os níveis onde cada necessidade humana se encaixa, para ele se resumem em 5, desde questões fisiológicas até a tão desejada autorrealização. Atrelando-se à área da Gestão Democrática, as autoras deste artigo buscaram esclarecer o sentido do tema, tendo como contribuição estudos realizados pela autora Heloísa Luck, onde muito amparou e redarguiu a proposta mencionada.

De acordo com as experiências vivenciadas pelas autoras nos seus respectivos trabalhos como docente em Instituições privada e pública, pode-se notar a atuação de duas Gestoras, L e T, que se mostram na pesquisa qualitativa de campo realizadas para respaldar o artigo aqui composto.

Estas exercem de maneira notoriamente auspiciosa seu cargo. Percebeu-se então, a problemática de que, nem todos os professores se sentiam motivados, ou desempenhavam bem sua função. Visto como crucial o desenvolvimento de suas necessidades, tendo que ser trabalhadas pela direção, foi onde surgiu os questionamentos: O que vem a ser Gestão escolar Democrática? Que caminhos o Gestor

pode percorrer para proporcionar motivação aos seus funcionários? E como saber o que motivaria cada funcionário e num todo?

Este estudo torna-se notório, por evidenciar Teorias que percorrem por todo o artigo mantendo-se de acordo com a prática, servindo como mais um recurso para aqueles que sentirem o interesse de abranger seus conhecimentos através de outras fontes e não somente seguir uma linha de trabalho, mas levar em consideração outras perspectivas, em prol de seu progresso quanto ser humano e profissional.

Através deste artigo, foi possível averiguar e aprofundar-se na temática em questão, utilizando-se tanto de estudos teóricos voltados à área quanto de uma pesquisa de campo realizada com Gestoras atuantes.

Percebe-se que as inquietações, questionamentos e esclarecimentos apontados, não se findam com apenas a leitura e estudo de um artigo científico, tal como a área da educação permanece em constante metamorfose buscando sempre outras vertentes para se atualizar e acordo com a evolução da sociedade.

A partir destes apontamentos, faz-se necessário a continuidade desta linha de pesquisa em outros níveis acadêmicos, como em pós- graduação, Mestrado, Doutorado a diante, por ser um assunto que se mantém em interrupta transição. Graças às modificações incessantes no jogo das relações humanas e suas formas de gestão, torna-se instigante a continuidade da abordagem teórica aqui expressa inicialmente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, Marcos. “**As teorias de motivação humana e sua contribuição para a empresa humanizada: um tributo a Abraham Maslow**”. Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão - CESUC - Ano IV - nº 06, 2002.

FERREIRA, André *et al.* “**Teorias de Motivação: Uma análise da percepção das lideranças sobre suas preferências e possibilidade de complementaridade**”, XIII SIMPEP – Bauru, SP, 2006. Disponível em : http://www.simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/114.pdf

HENRIQUES, Catarina A. Gerardo. “**A Satisfação Profissional nas UCC do ARS Centro, COIMBRA, 2015.** Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/29713>.

SENSACIONALISTA: O ISENTO DE VERDADE AO OLHAR SEMIÓTICO DE PEIRCE

Otávio de Oliveira Castelane, Joane Marieli Pereira Caetano, Sonia Maria da Fonseca Souza

1- UNIFSJ

2-Instituto Federal Fluminense campus Itaperuna.

3-Universidade Iguazu - UNIG.

Autor Correspondente

Sonia Maria da Fonseca Souza
E-mail: sonifon1@hotmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo realizar uma análise semiótica de reportagens do *site* intitulado “Sensacionalista”, tendo como norteamento a teoria Semiótica de Peirce (1999) e verificar seu poder de reflexão ou contribuição na interpretação de textos verbais e não verbais em sala de aula. Especificamente, pretende-se analisar a teoria da Semiótica de Peirce (1999), apontar a distinção linguagem verbal e não verbal, selecionar uma reportagem de do *site* citado, e com a análise discutir como a semiótica pode contribuir no processo de aprendizagem em sala de aula. Para tanto, foi utilizado como método para coleta de dados: a pesquisa bibliográfica a respeito da teoria e estudos pertinentes à educação. A partir da análise de dados, foi possível perceber a importância de elucidar novos olhares a procedimentos básicos como a interpretação. Enfim, por meio de todo estudo realizado foi possível confirmar que a utilização da semiótica pode permitir o desenvolvimento de capacidades e habilidade durante a interpretação de textos verbais e não verbais.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica. Interpretação de Texto. Linguagem Verbal e não verbal.

ABSTRACT:

This study aims to perform a semiotic analysis of the site's reports entitled "Sensationalist", having as providing guidance to Peirce's Semiotic theory (1999) and check its power of reflection or contribution in the interpretation of verbal and non-verbal texts in the classroom. Specifically, we intend to analyze Peirce's Semiotic theory (1999), point the verbal and non-verbal language distinction, select a report from the website cited, and discuss how the semiotic analysis can contribute to the learning process in the classroom. It was used as a method for data collection: the bibliographical research concerning the theory and relevant studies to education. From the data analysis, it was possible to realize the importance of elucidating new looks the basic procedures

such as interpretation. Anyway, through the whole study was possible to confirm that the use of semiotics can allow the development of capabilities and skill during the interpretation of verbal and non-verbal texts.

KEY-WORDS: Semiotics. Text Interpretation. Verbal and Non verbal language.

1. INTRODUÇÃO:

O estudioso de diversas áreas, Charles Sanders Peirce é responsável por uma teoria semiótica própria, baseada em seus conhecimentos de filosofia, lógica e fenomenologia. De forma geral, propõe-se um olhar semiótico acerca de leitura e interpretações, as quais podem ser úteis ao desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula.

Sendo assim, buscou-se reunir informações com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: como a aplicação de análise sob o olhar semiótico de Peirce (1999) auxilia interpretação de textos com linguagem verbal e não verbal?

Objetivamente, busca-se verificar como a aplicação de análise sob o olhar semiótico de Peirce (1999) auxilia na interpretação de textos com linguagem verbal e não verbal. Em específico, procura-se conhecer a teoria semiótica de Peirce (1999), apresentar a distinção entre linguagem verbal e não verbal, escolher uma reportagem do *site* sensacionalista para ser o *corpus* do estudo de caso.

Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa aplicada, uma vez que utilizará conhecimento da pesquisa básica para resolver problemas. Para um melhor tratamento dos objetivos e melhor apreciação desta pesquisa, observou-se que ela é classificada como pesquisa explicativa. Detectou-se também a necessidade da pesquisa bibliográfica no momento em que se fez uso de materiais já elaborados: livros, artigos científicos, revistas, documentos eletrônicos e enciclopédias na busca e alocação de conhecimento sobre análise semiótica de Peirce, correlacionando tal conhecimento com abordagens já trabalhadas por outros autores.

A pesquisa assume como estudo de caso, sendo explicativa, por sua vez, identificar os fatores que causam um determinado fenômeno, aprofundando o conhecimento da realidade explicando o porquê das coisas; explicar os fatos de forma científica; estudar um cenário-problema; e, através do experimento e da tentativa e erro, identificar e explicar o que contribuiu para a ocorrência do fenômeno.

Como procedimentos, podemos citar a necessidade de pesquisa bibliográfica, isso porque faremos uso de material já publicado, constituído principalmente de livros,

também entendemos como um procedimento importante o estudo de caso como procedimento técnico.

A abordagem do tratamento da coleta de dados do estudo de caso será bibliográfica, uma vez que a pesquisa bibliográfica implica em que os dados e informações necessárias para realização da pesquisa sejam obtidos a partir do apuramento de autores especializados através de livros, artigos científicos e revistas especializadas, entre outras fontes.

2. O QUE É A SEMIÓTICA?

A semiótica é uma área que busca interpretação de signos e representada por diferentes teorias como a da União Soviética e da Europa Ocidental; neste trabalho, será tratada aquela idealizada por Charles Sanders Peirce. Santaella (1983) a conceitua como a ciência dos signos pela raiz grega *Semeion*.

Objetivamente, pode permitir ao seu conhecedor habilidades de identificação não exploradas anteriormente, porém, sua teoria não conta com ampla divulgação e seus recursos bibliográficos são escassos.

Essencialmente, a semiótica permite ao conhecedor novos moldes de análises interpretativas de situações já existentes e a mudança do olhar no processo criativo. Seu conhecimento, propriamente dito, requer cuidados e perseverança, haja vista a sua não divulgação ampla e seu escasso recurso bibliográfico.

2.1 A Teoria Semiótica de Peirce

A bibliografia de Peirce contribui para o entendimento da sua própria teoria e de suas habilidades intelectuais, assim sendo, Charles Sanders Peirce foi diretamente influenciado a estudar por seu pai cientista de Harvard; Benjamim Peirce; diante disso adquiriu com o estudo, compreensão de diferentes áreas como constata Santaella (1983, p. 16) que cita seus feitos na “física, matemática, Geodésia, Metrologia, Astronomia, Biologia, Geologia e Espectroscopia” e “no campo das ciências culturais, ele se devotou particularmente à Linguística, Filologia e História” (SANTAELLA, 1983, p. 17).

Graças a sua capacidade de se dedicar a diversas áreas, não foi reconhecido especialista em nenhuma delas, porém para Santaella (1983, p. 18) sua “[...] quase inacreditável diversidade de campos a que se dedicou pode ser explicada, portanto,

devido ao fato de que se devotar ao estudo das mais diversas ciências exatas ou naturais, físicas ou psíquicas, era para ele um modo de se dedicar à lógica.”

Sua teoria de Semiótica, antes de tudo, era lógica, porque lidava com aspectos lógicos da consciência humana. Tal dedicação a algo não aceito como ciência fez com que ele pagasse “o preço da solidão, da miséria de uma vida sem qualquer tipo de glória” (SANTAELLA, 1983, p. 18).

Como a lógica não era uma considerada uma ciência, Peirce levou seus questionamentos lógicos para dentro de outra ciência questionadora, a filosofia, portanto chegou ao fim de sua vida sendo considerado filósofo.

2.2 Conceitos e características da Semiótica

Ao ir para a filosofia, Peirce conseguiu que seus estudos fossem apoiados pelos questionamentos da área, e a partir de então redefiniu conceitos essenciais aos seus objetos de estudo, começando pelo signo:

Uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade (SANTAELLA, p. 58, 1983).

Juntamente à filosofia e à lógica, Peirce se fundamenta igualmente na fenomenologia que exprime uma “[...] crença de que existem três elementos formais e universais em todos os fenômenos que se apresentam à percepção e à mente. [...] *Primeiridade, secundidade e terceiridade*” (CARDOSO, 2008, p. 44). Ou seja, o signo é analisado pela mente em três etapas quase imperceptíveis, sendo assim uma análise isolada de cada etapa, como a realizada pela mente requer não muita observação para estabelecer a naturalidade do processo.

A chamada *primeiridade* busca no signo sua qualidade, o sentimento no presente imediato e que não se torna notório à percepção. Como retrata Santaella (1983, p. 44), a definição de signo de Peirce pode ser concluída como tudo o que exprimir o seu significado, o que difere da visão apresentada pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure como “[...] uma entidade de duas faces ou combinatória de dois elementos, o significante e o significado. O signo relaciona o objeto com o significado que denota.” (GUIMARÃES, 2004, p. 69).

O efeito causado sobre o outro é a chamada *secundidade* do signo; portanto, “quando qualquer coisa, por mais fraca e habitual que seja, atinge nossos sentimentos a excitação exterior produz seu efeito em nós” (SANTAELLA, 1983, p. 48). Já a *terceiridade*, tem o foco da interpretação, ou melhor, da sua representação de mundo.

Por exemplo: o azul, simples e positivo azul, é um primeiro. O céu, como lugar e tempo, aqui e agora, onde se encarna o azul, é um segundo. A síntese intelectual, elaboração cognitiva – o azul no céu, ou o azul do céu -, é um terceiro (SANTAELLA, 1983, p 51).

Outras definições são propostas a respeito da interpretação dos signos, como “o objeto imediato (dentro do signo, no próprio signo) diz respeito ao modo como objeto dinâmico (aquilo que o signo substitui) está representado no signo. (SANTAELLA, 1983, p. 9). Há ainda definições quanto ao interpretante, como o próprio nome diz, aquele que interpreta o signo de forma particular.

Ainda assim, Peirce usou de categorização para os signos, no caso, três segundo Santaella(1983):

No relacionamento do signo com ele mesmo, o signo pode ser *quali-signo* (qualidade), *sin-signo*(singular) ou *legi-signo* (lei). Já entre o signo com seu objeto, o ícone é a representação do *quali-signo*, o índice do *sin-signo* e o símbolo do *legi-signo*. E por último, o signo com seu interpretante segue respectivamente o *rema*, *dicente* e *argumento*.

Portanto, se o *quali-signo* é apenas uma qualidade, como um quadro verde, ele é um ícone, visto que não representa nada; ele apresenta e não por imprimir um significado, e sim abrir possibilidades de significados.

O *sin-signo* é o signo que existe que tem relação com outra coisa existente. Chamado de índice deve ser assim considerado apenas se o interpretante perceber a sua ligação com outro objeto, ao raciocínio considera-se *dicente* apenas pelo fato de existir.

Por último, o *legi-signo* não é uma coisa singular, mas uma lei, uma convenção representada por um símbolo e necessariamente do cérebro produz argumentos referentes à sua representatividade.

3. AS DEFINIÇÕES DE LINGUAGEM

A linguagem é definida por Fiorin (2013) como a capacidade inata da espécie humana se comunicar usando signos linguísticos, sendo assim, ela deve ser aprendido

pela necessidade básica da comunicação e interação e reflete essencialmente na forma que o falante enxerga o mundo ao seu redor.

A linguagem verbal é uma “[...] linguagem de sons que veiculam conceitos e que se articulam no aparelho fonador, sons estes que, no Ocidente receberam uma tradução alfabética [...]” (SANTAELLA, p.11), visão que vai de acordo com a proposta por Fiorin (2013 p. 14): “[...]linguagem verbal, ela deve ser apreendida sob a forma de uma língua, a fim de se manifestar por meio de atos de fala. ”

Dessa forma, a linguagem não verbal é pautada não uso de sons e palavras, e que, segundo Jagnow (2003, p. 61) tem a função de oferecer outro canal de comunicação e de exprimir novos significados.

4. O CORPUS: SENSACIONALISTA

O *site Sensacionalista* se auto descreve como um jornal isento de verdade, portanto se trata de um noticiário fictício, em que tudo não passa de uma tentativa de piada com eventos parcialmente verdadeiros.

Esse *site* de humor com notícias fictícias foi fundado em 2009, a seu favor a aparência do *slogan* e *layout* com a de jornais verdadeiros, e de grande audiência e prestígio social, pode até induzir o leitor a repensar a veracidade de suas notícias, o que pode gerar confusões. Todavia, a mesma semelhança coopera ao humor de modo inusitado.

5. ANÁLISE APLICADA

A Figura 1 refere-se ao slogan do *site*, portanto, o primeiro signo que o endereço eletrônico nos apresenta, e é responsável por mostrar suas aspirações de meio de comunicação ao leitor.

Figura 1



Sensacionalista
isento de verdade

Fonte: <http://www.sensacionalista.com.br/>

Ao analisarmos o título inicial do *site*, de acordo com o conceito de *primeiridade*, é possível verificar que a forma e a cor negra do título sensacionalista são semelhantes às usadas no jornal norte-americano *The New York Times*, o subtítulo tem assimetria como o título principal, e é escrito em cor vermelha e em forma diferente ao anterior. Todas estas características são relativas às qualidades do ícone.

Já como índice, a semelhança tem a finalidade de exprimir a confiança que se tem no título americano, o subtítulo vem justamente para chamar a atenção em vermelho e esclarecer de modo implícito que as notícias não são verdadeiras.

Segundo símbolo, é representativo ao público jovem-adulto, pois exige do público-leitor a capacidade em identificar a proposta inicial de comicidade do *site*. O prosseguimento se refere à Figura 2, a qual traz uma notícia de agosto de 2016, no mesmo *site*, a respeito de Neymar Jr. e a seleção brasileira nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro de 2016.

Figura2

Camisas de Neymar passarão a ter
teflon para não pegar tinta de caneta



Fonte: <http://www.sensacionalista.com.br/2016/08/20/camisas-de-neymar-passarao-a-ter-teflon-para-nao-pegar-tinta-de-caneta-nunca-mais/>

A forma apresentada para o título da notícia e a imagem abaixo dela são assimétricas, o título em si apresenta letras simples em cor preto. Já a imagem apresenta a parte de trás de uma camisa amarela, aparentemente da seleção brasileira de futebol,

vestida por um homem, com o número 10 nas costas, dois nomes escritos em formas diferentes (NEYMAR JR./ MARTA), um deles aparentemente sujo e um coração vermelho pequeno.

Segundo *índice*, a camisa vestida por um homem na entrada ou saída de algum local com chão liso e metais à sua frente. O título em si, desperta curiosidade pela associação de camisa com a palavra teflon.

Como *símbolo*, a camisa da seleção brasileira de futebol, e sendo do camisa 10 do time, Neymar Jr., é usada, e preferível, por quaisquer pessoas que torçam pela seleção. Pode-se compreender que o ambiente tem semelhança com corredores das arenas de futebol, portanto entrando ou saindo de uma partida de futebol.

O nome do jogador Neymar Jr. parece riscado, sujo de algo, e logo abaixo o nome da jogadora de futebol feminino Marta tem a companhia de um coração, ou seja, há uma clara preferência à jogadora Marta em relação a Neymar Jr.

Correlacionando o título com a imagem, o uso do teflon (produto químico usado em utensílios domésticos que permitem a aderência de qualquer produto em contato com o material) na camisa de tal jogador serviria para a não permanência de nenhuma tinta provavelmente de canetas. Sendo assim, o uso do vocábulo teflon é o responsável pela relação de comicidade da reportagem e sua relação é de total equidade com a imagem apresentada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou realizar uma pesquisa aplicada sobre um Corpus "*Site Sensacionalista*", o conhecimento acerca dos estudos de Peirce e uma reflexão que possibilitou a compreensão sobre novas metodologias que envolvem interpretações textuais. De modo geral, a análise mostrou um potencial novo ao olhar as características não exploradas, que agora podem ser vistas e com capacidade de elucidar novas interpretações.

A pesquisa bibliográfica serviu de base à teoria, até então desconhecida; a pesquisa aplicada serviu para mostrar na prática como deve ser utilizada a teoria para o seu melhor aproveitamento. Dada à importância do tema, verificou-se a necessidade da difusão temática vista que há recursos escassos sobre o tema e sua não difusão no meio acadêmico. Portanto, torna-se necessário o desenvolvimento de projetos que visem à ampliação de estudos nesta área.

7. REFERÊNCIAS

CARDOSO, João Batista Freitas. **A semiótica do cenário televisivo**. São Paulo. Annablume. Fapesp. USCS – Universidade de São Caetano, 2008.

GUIMARÃES, Dinara Machado. **Vazio Iluminado: O olhar dos olhares**. Rio de Janeiro. Garamond, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Linguística? Que é isso?** São Paulo. Contexto, 2013.

JAGNOW, Dieter Joel. **O dialogo pastoral: princípios da comunicação no aconselhamento cristão**. Série teologia. Porto Alegre. Concórdia, 2003.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**, trad. José Teixeira Coelho Neto. Tradução de: The Collected Papers of Charles Sanders Peirce.3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** Coleção primeiros passos, 103. 1. ed. São Paulo. Brasiliense, 1983.

SIMÕES, Darcilia. **Aulas de Português: Perspectivas inovadoras/André Valente (org.)**. Petrópolis. Vozes, 1999.

SENSACIONALISTA.Figura Adaptada.Disponível em:<<http://www.sensacionalista.com.br/>> Acesso em: 10 Set 2016

ZORZANELLI, M. **Camisas de Neymar passarão a ter teflon para não pegar tinta de caneta nunca mais**. 2016. Disponível em:<<http://www.sensacionalista.com.br/2016/08/20/camisas-de-neymar-passarao-a-ter-teflon-para-nao-pegar-tinta-de-caneta-nunca-mais/>> Acesso em: 10 Set 2016.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/mqk8h/pdf/almeida-9788579831188-10.pdf>

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**, Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MASLOW, Abraham Harold. **Introdução à Psicologia do Ser**. ELDORADO, Tijuca, RJ, 1962.

ZACCA, Cristiano Nessi. “**Motivação no Serviço Público**: Estudo de caso na Secretaria de Recursos Humanos do TRT”, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29735>

ZARTH, Samanta Braga. “A Influência de Fatores Organizacionais na Motivação dos Empregados de um Banco Público”, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/101877>

OS SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS SUBMERSOS NA VISÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL E O POSICIONAMENTO DA LEI: UMA BREVE DISCUSSÃO ACERCA DAS POSSIBILIDADES LEGAIS

Luiz Carlos do Nascimento¹, Cesar Bernardo Ferreira².

1-Marinha do Brasil; PADI (Professional Association Divers Instructors) -

2- Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO)

Autor Correspondente

César Bernardo Ferreira

E-mail: cesarbiologo@hotmail.com

RESUMO

A verdadeira identidade do ser humano está na capacidade de aprender com sua história. A Arqueologia Subaquática é um ramo da ciência que estuda os diversos vestígios da presença humana nos naufrágios e em qualquer bem submerso portador da identidade cultural de um povo, bem como atesta a necessidade de preservação destes sítios arqueológicos. No mundo inteiro existe a preocupação com a preservação do Patrimônio Cultural, os submersos, principalmente nos países que possuem tradição de navegação, como Portugal, Espanha e Inglaterra. No Brasil a legislação aplicada negligência a proteção, permitindo a exploração dos bens submersos, aqueles descritos no art.216, inciso V da Constituição Federal. A sociedade com a ação civil pública e a ação popular, junto com as Instituições de Pesquisa, tais como o Centro de Estudo de Arqueologia Náutica e Subaquática (CEANS), lutam em conjunto para alterar a atual legislação, a Lei 10.166/00 que revogou parcialmente a Lei 7.542/86, permitindo o reembolso em dinheiro pelo governo por esforços empregados pelas empresas na exploração dos bens arqueológicos submersos com cunho mercantil.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural; Arqueologia Subaquática; Legislação Específica.

ABSTRACT

The true identity of the human being is the ability to learn from its history. The Underwater Archaeology is a branch of science that studies the various traces of human presence in shipwrecks and submerged in any well-bearer of cultural identity of a people, and attests to the need for preservation of these archaeological sites. Worldwide there is concern with the preservation of cultural heritage, submerged, especially in countries with navigation tradition, such as Portugal, Spain and England. In Brazil the legislation neglect protection, allowing the exploitation of submerged goods, those described in art. 216, section V of the Constitution. The partnership with civil action and popular action, along with research institutions such as the Archaeology Study Center

Nautical and Underwater (CEANS), struggle together to change the current legislation, Law 10.166/00 revoked partially the Law 7.542/86, allowing the cash refund by the government for efforts made by companies in the exploitation of archaeological remains submerged with commercial nature.

Keywords: Cultural Heritage; Underwater Archaeology; Specific Legislation.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo visa explicar como o governo, por intermédio de suas legislações, demanda a tutela ao Patrimônio Cultural Brasileiro, definido na Constituição da República de 1988, em seu art. 216 como bens que são portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Inseridos no inciso V do referido artigo, estão os bens arqueológicos, que para nosso objeto de estudo serão esses bens, assim considerados, os submersos, ricos em marcas de nossa história, bem como constantemente ameaçados por interesses que contrariam o texto constitucional e o interesse dos brasileiros, por empresários e terceiros, despreocupados com a preservação da Cultura e dedicados ao lucro, em busca de uma mercantilização de bens difusos, apagando permanentemente os vestígios históricos de gerações passadas que contribuíram para a formação desta nação (NABAIS, 2006; MARCHESAN, 2007; SOARES, 2009).

Teremos como norte desta explanação, para a compreensão da problemática que envolve o tema, a legislação específica aplicada, tal como a Lei Federal nº 3.942 de 26 de julho de 1961, que dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos; a Lei Federal nº 7.542 de 26 de setembro de 1986, que dispõe sobre a pesquisa, exploração, remoção e demolição de coisas ou bens afundados e outros; a Lei Federal nº 10.166 de 27 de dezembro de 2000, que alterou artigos da citada lei anterior, a Portaria Interministerial nº 69, de 23 de janeiro de 1989, bem como a Portaria nº 230 de 17 de dezembro de 2002 do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico Nacional), órgão responsável pela proteção do patrimônio arqueológico nacional e outros institutos que serão abordados durante este trabalho para uma melhor perspectiva (BELTRÃO, 2009).

As opiniões são divergentes entre cientistas e empresários, duas classes com interesses distintos, convergindo em um mesmo alvo. O primeiro, preocupado com a Proteção da Cultura e a Memória, que só a ciência pode resgatar; de outro lado o empresário, que com argumentos legais e influência política, age no intuito de ser

reembolsado pelos esforços empregados na operação de exploração. A verdade é que milhões de reais estão envolvidos, haja vista o alto custo dessas operações, que demandam o emprego de equipamentos de grandes proporções e mão de obra especializada (BELTRÃO, 2009).

Com o fim colimado de trazer a tona uma questão de cunho Constitucional, do ponto de vista Legal; e do ponto de vista Social, Humanístico Cultural, aduzir o leitor a posicionar-se diante da questão da recompensa de bens considerados arqueológicos, a questão da iniciativa privada, pois tais Bens por serem da União, demandam o Interesse Público e isso tem de ser do conhecimento de toda a sociedade, que busca cada vez mais a transparência por parte de seus governantes na defesa dos interesses da sociedade brasileira (COSTA, 2009).

O presente trabalho acadêmico tem como proposta uma abordagem crítica sobre o tema apresentado e para o sucesso deste, serão adotadas como metodologia basilar as pesquisas exploratórias - consulta à Constituição da República Federativa do Brasil, Códigos a Lei Federal nº 3.942 de 1961, a Lei Federal nº 7.542 de 1986, a Lei Federal nº 10.166 de 2000, assim como as metodologias descritivas e explicativas acerca da temática.

2. OS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS NORTEADORES DA PROTEÇÃO AO PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO

Em todo o mundo, atualmente, é crescente a necessidade de se guardar a memória de um povo. A velocidade da informação nos torna cada vez mais ciente do que acontece em nosso mundo no presente, mas a verdadeira identidade do ser humano está na capacidade de aprender com sua história, ou seja, com o legado de seus antepassados, para que evolua com o passado, no sentido de construir um futuro melhor para as gerações vindouras (SOARES, 2009).

Alguns historiadores e cientistas sociais comungam dessa mesma ideia. O inglês Peter Burke chega a afirmar que vivemos, desde os últimos anos do século passado, um verdadeiro “boom da memória”, caracterizado pelas excessivas ondas de comemoração de efemérides históricas (BURKE, 2009, p. 12). Por sua vez, o antropólogo Andreas Huyssen diz que estamos todos “seduzidos pela memória”; um dos fenômenos culturais e políticos mais surpreendentes dos anos recentes é a emergência da memória como uma das preocupações culturais e políticas das sociedades ocidentais. Para ele, ... a

memória se tornou uma obsessão cultural de proporções monumentais em todos os pontos do planeta (HUYSSSEN, 2000, p. 9-16).

O Princípio em pauta é o Respeito à Memória Coletiva, que no Brasil, a partir dos anos 80, em observação ao furor nacional e os anos de totalitarismo com notada ausência dos direitos fundamentais (HALBWACHS, 2006), os constituintes, fulcrados no Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, promoveram mudanças substanciais na legislação referente à preservação do Patrimônio Cultural (art. 216 e respectivos incisos e parágrafos). Ampliou-se o conceito de Patrimônio Cultural, incluiu-se a perspectiva de se construir uma memória coletiva, a partir da contribuição das diferentes matrizes étnicas que formaram a nação brasileira, criaram-se outros mecanismos de preservação do patrimônio, além do tombamento e conferiu-se à sociedade o poder de colaborar na gestão da política patrimonial dos diferentes entes federativos (NABAIS, 2006).

Atualmente observamos a popularização da consciência da proteção do Patrimônio Cultural, deixando de ser tratado como um tema específico e técnico, para fazer parte do cotidiano de todos os brasileiros, que por uma questão de cidadania, exerce o direito na defesa de seus interesses (BELTRÃO, 2009). O tema da preservação ganhou a atenção dos meios de informação e da sociedade como um todo. Ocorreu uma municipalização da política patrimonial. Muitos municípios passaram a criar seus órgãos e conselhos municipais de preservação, além de incluir em suas leis orgânicas e respectivos planos diretores dispositivos sobre a questão (SOARES, 2009).

A Constituição de 1988 estabelece no seu Artº 216 que “Constituem Patrimônio Cultural Brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”, nos quais se incluem: “I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico” (NABAIS, 2006).

O Brasil, signatário da Convenção sobre a proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural e da Convenção sobre o Patrimônio Cultural Imaterial; deve a proteção dos bens culturais em território brasileiro por iniciativa da Lei Federal nº 25, de 30 de Novembro de 1937, a qual organiza e define as regras de inventariação dos bens pertencentes ao "Patrimônio Histórico e Artístico Nacional", bem como a tutela a

que esses bens ficam sujeitos no sentido de sua preservação e conservação (SOUZA FILHO, 1999; BELTRÃO, 2009).

É importante salientar o fato de que os bens submersos considerados Patrimônio Cultural, aqueles definidos no art. 216 e incisos da CRFB/88, não possuem uma lei específica quanto a sua tutela *in situ*, aplicando-se a analogia e os princípios gerais do direito, em uma interpretação *latu sensu*, no sentido de compararem estes bens aos bens emersos e vistos como bens da União, capitulados no art. 20, inciso X, dispõe: “as cavidades naturais subterrâneas e os sítios arqueológicos e pré-históricos”, da Carta Magna/88, justificando sua competência no sentido da proteção desses bens e aplicando-lhes a devida legislação, atualmente as Leis nº 10.166 de 2000 que alterou a lei nº 7.542 de 1986, que dispõe sobre a pesquisa, exploração, remoção e demolição de coisas ou bens afundados, submersos, encalhados e perdidos em águas sob jurisdição nacional, em terreno de marinha e seus acrescidos e em terrenos marginais, em decorrência de sinistro, alijamento ou fortuna do mar; conferindo ao Ministério da Cultura, o IPHAN e a Marinha do Brasil a instituição, a avaliação e fiscalização desses bens (NABAIS, 2006; MARCHESAN, 2007).

No sentido do apoio ao Patrimônio Cultural, em razão do Princípio da Atuação Estatal como Suporte Logístico, o Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais, é ainda "facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a fundo estadual de fomento à cultura até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida, para o financiamento de programas e projetos culturais" (inciso V, parágrafo 6º do artº 216-A, CRFB/88) (CUNHA FILHO, 2000). Temos então, a possibilidade dos entes federativos de viabilizarem a proteção desses bens, destinando percentuais de sua arrecadação e ainda incentivos fiscais do governo federal para a manutenção e promoção dos bens Culturais (NABAIS, 2006).

O órgão nacional encarregado de promover a proteção patrimonial é o IPHAN Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, criado em 1937, tendo ao longo da história, recebido outras denominações e sofrido diversas alterações em seu status administrativo (CUNHA FILHO, 2000).

O Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural – IBPC foi constituído pelo Decreto Lei nº 99.492, de 03 de setembro de 1990, como autarquia federal, mediante autorização da Lei nº 8.029 de 12 de abril de 1990, no bojo da reforma administrativa de 1990. O IBPC veio suceder a antiga Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAM, nas competências previstas no Decreto Lei nº 25/37, que constitui o patrimônio Histórico e Artístico Nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja do interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnológico, bibliográfico ou artístico; no Decreto Lei nº 3.866/41, na Lei nº 4.845/65 e na Lei nº 3.924/61 (NABAIS, 2006). Assumiu ainda as funções da antiga Pró-Memória (a Lei nº 8.029/90, que extinguiu e estava vinculado ao Ministério da Cultura). Todavia o IBPC passou a denominar-se IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), mas permanece a natureza jurídica de autarquia federal (Lei nº 8.113/90) e ligada ao Ministério da Cultura.

De toda a forma, ainda em razão dos Princípios Constitucionais, temos o Princípio da Livre Iniciativa, que funda a Ordem Econômica na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, que possui o escopo de assegurar a todos uma existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os princípios enumerados taxativamente no art. 170 e incisos da Constituição da República de 1988. O Princípio da Livre Iniciativa, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, foram esses direitos elevados à classe de direitos humanos, passando a receber o mesmo tratamento dos direitos individuais e políticos (COSTA, 2009).

Por sua vez, o conflito aparente de Princípios Constitucionais, caracterizado quando dois valores imperativos constitucionais, se chocam, exaltando-se deste conflito aparente, a norma que mais se coaduna ao caso concreto mediante a valoração dos institutos conflitantes, como na ideia de Luís Roberto Barroso, “tal qual como um quadro bem pintado, as diferentes cores possam ser percebidas, ainda que uma ou alguma delas venham a se destacar sobre as demais” (BARROSO, 2003).

Em face dos institutos principiológicos apresentados, há de se ponderar a problemática que se desenvolve, haja vista, a necessidade de proteção ao Patrimônio Cultural, em especial aqueles submersos, com valor arqueológico, que se sobrepõem à livre iniciativa no sentido da preservação da memória coletiva, a dignidade da pessoa humana e outros valores que são indelegáveis e imprescritíveis (HALBWACHS, 2006). A análise das hipóteses terá como foco a dignidade da pessoa humana. A sua aplicação

visará o “sacrifício mínimo dos direitos contrapostos” (FARIAS, 1996; MOURÃO, 2008).

3. OS SÍTIOS EMERSOS E SUBMERSOS. QUAIS AS DIFERENÇAS? O QUE DIZ A LEI, A COMUNIDADE CIENTÍFICA E OS ÓRGÃOS RESPONSÁVEIS QUE POSSUEM O DEVER CONSTITUCIONAL DE PROTEÇÃO AO PATRIMÔNIO CULTURAL

A definição trazida pela Carta Magna a respeito dos objetos que serão alvos da tutela constitucional, tratados como Patrimônio Cultural, em seu art. 216, inciso V, estão os bens arqueológicos, assim definidos aqueles que possuem valor histórico que remontam os hábitos culturais, laborais e outros vestígios da cultura humana. Pode parecer contraditório a necessidade de afirmar que a arqueologia subaquática é Arqueologia, vez que o objeto de estudo nos dois meios físicos, na água e na superfície, por meio de escavações, trata-se de faces diferentes de um mesmo ramo da ciência (MOURÃO, 2008).

Na arqueologia os campos de trabalho são chamados de sítios. Os sítios arqueológicos, que possuem sua tutela definida pela Lei nº 3.924 de julho de 1961, que dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos, determina em seu artigo primeiro, atribuição da competência desta guarda ao Poder Público, com fulcro no art. 175 da Constituição Federal de 1946, *As obras, os monumentos e documentos de valor histórico e científico, artístico, bem como os monumentos culturais, as paisagens e os lugares dotados de particular beleza, ficam sobre a proteção do Poder Público.* Em perfeita consonância com a Constituição Federal de 1988, art. 216, parágrafo primeiro, que em clara recepção reafirmou a competência do Poder Público, bem como, expandiu os efeitos desta tutela ao positivar a participação comunitária na promoção da proteção e conservação do Patrimônio Cultural (MOURÃO, 2008; BELTRÃO, 2009).

Cabe ressaltar que a Arqueologia Subaquática é uma vertente recente deste campo da Ciência, devido as limitações físicas e técnicas da atividade do mergulho, essenciais para o desenvolvimento dos estudos aplicados. Tais limitações não foram empecilho para que no Brasil fossem desenvolvidos focos de estudo, despertando o interesse de alguns setores, principalmente os arqueólogos e, por seu alto valor pecuniário, diversas empresas com tecnologia para esse tipo de exploração.

Com os fundamentos científicos necessários a aplicação da ciência nos trabalhos subaquáticos, este ramo da arqueologia, segue os princípios, conceitos, terminologias e metodologias aplicados aos sítios emersos, guardada as devidas pertinências exigidas pelo meio aquático. Em geral, utiliza a técnica do mergulho autônomo, por permitir maior mobilidade e menor impacto ao alvo do estudo. Possui como limitações o suprimento limitado de ar, carregado através de ampolas de alta pressão, e a profundidade de trabalho, visto a possível necessidade de uma descompressão na água. Possui o escopo exclusivamente científico, produzindo conhecimento em relação à proteção, conservação e a ética, na exploração dos sítios submersos.

Numa interpretação *latu sensu*, da referida Lei nº 3.924/61, levando-se em conta o conceito já trabalhado de arqueologia, não há porque haver restrições a tutela somente dos bens arqueológicos emersos, haja vista, os vestígios da ocupação e cultura humana existirem no ambiente subaquático, notadamente o caso do Brasil, que por suas características de colonização, iniciada a partir do litoral, apresenta grande diversidade de vestígios a serem objetos de estudo e classificados como Patrimônio Cultural (MOURÃO, 2008).

Em que pese a discussão entre as diferenças dos sítios emersos e submersos, não obstante os meios em questão aplica-se extensivamente no que concerne a proteção do Patrimônio Cultural, a mesma legislação aplicada aos bens emersos para os submersos, não havendo uma distinção excludente entre as áreas de aplicação do conhecimento da Arqueologia.

O Instituto criado pela Lei nº 378 de janeiro de 1937, no governo de Getúlio Vargas, teve então sua iniciativa com o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, preocupado com a preservação do Patrimônio Cultural brasileiro, pediu a Mário de Andrade a elaboração de um anteprojeto de lei para a salvaguarda desses bens. Em seguida confiou a Rodrigo Melo Franco de Andrade a tarefa de implantar o Serviço do Patrimônio, em 30 de novembro de 1937, foi promulgado o Decreto-Lei nº 25, que organizava a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. O IPHAN está hoje ligado ao Ministério da Cultura (MOURÃO, 2008).

A Portaria 230/2002 do IPHAN, que considera os seguintes dispositivos da Constituição de 1988, dispostos nos artigos 20, 23, 215 e 216; juntamente com a Lei 3.924/61, no sentido de compatibilizar as fases de obtenção de licenças de empreendimentos capazes de afetar o patrimônio arqueológico, regulando a atividade de

contrato arqueológico, fortalecendo a proteção desses bens e ampliando a pesquisa em todas suas vertentes, emersa e submersa (SOUZA FILHO, 1999).

Partimos então da premissa de que o referido instituto, por sua precípua finalidade de proteger o Patrimônio Cultural, não poderá furtar-se da aplicação de suas normas, incidirem no campo arqueológico subaquático, ou seja, a interpretação destes dispositivos legais nos leva a conclusão de que as leis não fazem separação entre os sítios emersos e os submersos, logo, servem para todos os sítios arqueológicos. Em nenhum dos textos há uma distinção entre sítios “terrestre e os subaquáticos” (RAMBELLI, 2003).

Temos ainda, hodiernamente, uma movimentação acadêmica, em especial, representada pela criação do Centro de Estudo de Arqueologia Náutica e Subaquática (CEANS), por Gilson Rambelli¹ (2003) e outros arqueólogos, bem como, a inclusão deste centro de estudo ao Núcleo de Estudos Estratégicos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com o apoio do arqueólogo Pedro Paulo de Abreu Funari².

Esses estudos promovidos pela CEANS, certamente fortaleceram a arqueologia subaquática no Brasil, através dessas parcerias entre institutos de pesquisa, com ampla divulgação do tema de forma a organização de reuniões políticas com autoridades competentes no assunto, inclusive internacionais, eventos científicos, em destaque o I Simpósio de Arqueologia Subaquática, realizado pela Sociedade Brasileira de Arqueologia (SAB) em 2005, uma associação civil de caráter científico, de direito privado e sem fins lucrativos, que tem por objeto congregar arqueólogos e demais especialistas, dedicados ao ensino a prática da arqueologia e áreas afins, visando promover o conhecimento e a divulgação de assuntos referentes à arqueologia e ao patrimônio arqueológico e a promoção de vários cursos de Introdução a Arqueologia

¹ Gilson Rambelli é Arqueólogo; Especialista em Arqueologia Subaquática; Professor do Núcleo de Arqueologia da UFS; Diretor do Campus de Laranjeiras - UFS; Presidente da Sociedade de Arqueologia Brasileira - SAB (Gestão 2011-2013); Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Arqueologia - PROARQ/UFS (2010-2012); Conselheiro do Conselho Consultivo do IPHAN.

² **Pedro Paulo Abreu Funari** é um arqueólogo brasileiro, professor da Universidade Estadual de Campinas e líder de grupo de pesquisa do CNPq. Atualmente participa do conselho editorial de trinta revistas científicas brasileiras e quatorze estrangeiras entre elas o *Public Archaeology*, o *Journal of Social Archaeology* e o *International Journal of Historical Archaeology*. Sua contribuição ao meio científico atual é mais de 330 artigos publicados em revistas de todo o mundo. É autor e co-autor de mais de 80 livros na área de história e arqueologia. Organizou mais dezenove reuniões científicas.

Subaquática da *Nautical Archeology Society* (NAS), uma organização não governamental britânica que conta com a chancela internacional do ICOMOS – *International Council of Monuments and Sites* e da UNESCO – *United Nations Conference for the Establishment of an Educational and Cultural Organisation*.

A referida Lei 7.542 de 26 de setembro de 1986, trata também das competências dos órgãos regulamentadores e fiscais, que no seu art. 2º determina a competência a Marinha do Brasil para o controle e fiscalização das operações e atividades de pesquisa, podendo este órgão, delegar as funções atribuídas pelo referido artigo, aos entes da federação e por concessão, a particulares, segundo o parágrafo único do mesmo dispositivo.

Essas mudanças na legislação específica sobre a exploração de bens da União, em especial aos que possuem valor histórico, arqueológico e cultural, foi o cerne do conflito suscitado no início deste artigo. Com a revogação dos dispositivos apresentados entraram em debate a ponderação dos preceitos defendidos pela constituição federal, que claramente beneficiou a classe empresária, que possuem tecnologia para este tipo de atividade, em particular as empresas estrangeiras, detentoras de meios e indiferentes ao Patrimônio Cultural Brasileiro.

A Marinha do Brasil, por sua vez, com sua competência definida no art. 2º da Lei 10.166/00, editou a NORMAN 10/2003, que visa estabelecer os procedimentos para a exploração e pesquisa em sítio arqueológicos incorporados ao domínio da União, em observância a Portaria Interministerial nº 69, de 23 de janeiro de 1989, que aprova normas comuns sobre a pesquisa, exploração, remoção e demolição de coisas ou bens de valor artístico, de interesse histórico ou arqueológico, afundados, submersos, encalhados e perdidos em águas sob jurisdição nacional, em terrenos de marinha e seus acrescidos e em terrenos marginais, em decorrência de sinistro, alijamento ou fortuna do mar; regulando especificamente como norma sua competência.

Ante os fatos, o mérito do tratamento desigual dos bens emersos e submersos, não encontra abrigo na legislação em vigor, tendo os efeitos da tutela prestada pelo Poder Público aos bens de natureza patrimonial histórico cultural brasileira, assim entendido aqueles com valor arqueológico, estão sob permanente proteção da legislação vigente, não podendo ser outro o entendimento dos órgãos do governo e da comunidade científica (MIRANDA, 2001; MARCHESAN, 2007).

4. O CONTEXTO INTERNACIONAL DO TRATAMENTO LEGAL AO PATRIMÔNIO CULTURAL DOS BENS SUBMERSOS

Primeiramente, em atenção ao propósito deste artigo, de franquear ao leitor as perspectivas legais em favor de uma elucidação sobre o bem a ser tutelado, não poderia subtrair a comparação com as legislações internacionais, para que sejam criados parâmetros e tornar obvia a necessidade da proteção do Patrimônio Cultural submerso (MIRANDA, 2001).

Num breve histórico da mudança da legislação brasileira que trata sobre a pesquisa, exploração, remoção e demolição de bens afundados, a Lei 7.542/86, teve revogados os artigos 16, no parágrafo 5º e principalmente nas mudanças do art. 20, ambos pela Lei 10.166/00, que permitem a exploração e a comercialização dos sítios de naufrágio por empresas nacionais e estrangeiras, e ainda, a previsão de pagamento pela União, do esforço empregado na exploração de bens submersos, tendo por base os preços praticados no exterior; expressamente vedado na legislação anterior revogada.

Situada a questão a nível nacional, o contexto internacional apresenta-se diverso e em mutação. Será tratado em obediência aos costumes e peculiaridades de cada sistema jurídico. Os defensores da teoria da exploração e comercialização alicerçam seu discurso utilizando o exemplo americano, no episódio do “SS Central América”, da de 1857, através de registros de naufrágios, o navio que transportava uma carga de ouro da Califórnia para Nova York, foi a pique, no grande período da corrida do ouro. O navio encontrava-se na profundidade de aproximadamente 2.000 metros, sendo empregados técnicas e equipamentos de grandes proporções. No final da década de 80 a empresa, *COLUMBUS AMÉRICA DISCOVERY GROUP*, resgatou uma quantidade significativa de ouro deste naufrágio, ao ponto do reconhecimento da Suprema Corte Americana, *Supreme Court of the United States*, que até então entendia tratar-se de bens do Estado, reconhecer o feito e realizar o pagamento a empresa pelo serviço, aprovando o pagamento a título de reembolso pela dificuldade e esforço empregado. Como na visão do magistrado americano, o Juiz Kellam (Suprema Corte dos EUA. 1999), “Se deixássemos isso acontecer, estaríamos prestando um desserviço ao Grupo de Descobertas Columbus América e à importância de suas realizações” (CAMPELO, 2013), em relação ao pagamento do resgate do naufrágio.

Um exemplo a ser seguido, pela evolução de sua legislação no sentido do aumento a proteção dos bens submersos, tem na legislação de Portugal. Pioneiros no

desenvolvimento de técnicas náuticas e comprovada tradição marítima, possui um riquíssimo patrimônio submerso, por suas características históricas e geográficas, com grande potencial para o desenvolvimento da Arqueologia Subaquática e História mundial.

Na década de 90, Portugal, demandando uma série de ações de intervenção, avaliação e defesa do patrimônio submerso, através do seu Museu Nacional de Arqueologia, organizou diversas conferências, inclusive com especialistas estrangeiros, chamadas conferências de arqueonáutica, como posteriormente fora criado a entidade Arqueonáutica – Centro de Estudos, em 1991, com a finalidade do estudo e a salvaguarda do patrimônio arqueonáutico, ou seja, o Patrimônio Cultural submerso.

Porém em 1993, foi publicado o Dec. Lei nº 289/93, que igualmente no Brasil, com a edição da Lei 10.166/00, fomentava a exploração comercial de tais bens, por empresas ou particulares, que em Portugal vulgarmente chamados de “caçadores de tesouros”. Contudo, no início do ano de 1995, a Secretaria de Cultura, suspendeu os efeitos do Dec. Lei 289/93, que veio a ser revogado pelo Dec. Lei 164/97, em respeito ao patrimônio arqueológico náutico e subaquático, com o seguinte dispositivo, *O presente diploma elimina o concessionamento da exploração comercial do patrimônio cultural subaquático. Toda a atividade arqueológica realizada em meio subaquático é reconduzida à condição de empreendimento estritamente científico....*

Neste diapasão, a lei não se omite quanto a achados fortuitos e garante aos cidadãos a garantia do compartilhamento da tutela, quando possam contribuir especificamente com a Arqueologia, ainda sob o texto do mesmo decreto.

São salvaguardados, porém, os direitos dos achadores fortuitos, com o objectivo de compatibilizar a garantia dos direitos dos cidadãos com a necessidade de preservar a memória histórica e a informação científica que os bens por eles achados possam trazer à arqueologia portuguesa (MIRANDA, 2001, p. 12).

Com o intuito de preservação dos bens culturais submersos, Portugal criou dois institutos, através do Dec. Lei 117/97, o IPA – Instituto Português de Arqueologia e o CNANS – Centro Nacional de Arqueologia Náutica e Subaquática.

A preocupação de Portugal com a ideia de Patrimônio Cultural está intimamente ligada com o conceito de Estado e Nação, como destaca Max (1977, p. 202).

A nação pertence à esfera dos valores [...], pode estar ligado a outros valores culturais de massas, como um credo religioso, elementos étnicos, memórias de um destino político comum, ou outros: pode até

incluir noções de descendência comum ou de uma homogeneidade essencial, embora frequentemente indefinida.

Tais valores suscitados são os individuais, que somados podem constituir o verdadeiro Estado humano, onde valores são ponderados na devida ótica da dignidade da pessoa humana, como em outra citação de Max (1977, p. 207), [...] *Uma nação é uma comunidade de sentimento que se manifesta adequadamente num Estado próprio, sendo uma comunidade que, normalmente, tende a produzir um Estado próprio.*

Essa proteção remonta os tempos de D. João V, como podemos observar no extrato do Alvará Régio de agosto de 1721, que atribui a Real Academia de História Portuguesa Eclesiástica e Secular a incumbência de *se conservarem os monumentos antigos que podem servir para ilustrar [...] a verdade da [...] história* (ROSA, 2013, p. 37), e também amplia os seus efeitos declarando, *E as pessoas de qualidade que contravierem a esta minha disposição, desfazendo os edifícios daqueles séculos, estátuas, mármore, cipós ou fundindo lâminas, chapas, medalhas, e moedas* (ROSA, 2013, p. 57) e imputa penalidade aos que transgredirem a norma, *além de incorrerem no meu desagrado, experimentarão também a demonstração, que o caso pedir, e merecer a sua desatenção, negligencia ou malícia; e as pessoas de inferior condição incorrerão nas penas impostas na Ord. do Liv.5. Tit. 12. §* (ROSA, 2013, p. 57). Ao contrário do que se observa na atualidade em comparação com a época, medidas coercitivas não são tão eficazes, contudo a conscientização da sociedade para que fiscalize e proteja sua memória se apresenta como a solução ideal para a tutela destes bens (MIRANDA, 2001).

A criação de uma estrutura acadêmico-científica em torno do Patrimônio Cultural arqueológico subaquático deu a Portugal o ícone na defesa desses bens, com a ampliação do conceito de arqueologia, passou precocemente a legislar nesse sentido, haja vista, seu contexto histórico, iniciando a atividade de exploração subaquática com o cunho mercantil, porém com a conscientização da sociedade e ações concretas do governo, materializou esse esforço através das leis que vigoram na proteção do patrimônio arqueológico subaquático.

Em contra partida, na contra mão desse entendimento, o Brasil, com a edição da Lei 10.166/00, com a agravante de ignorar por completo os critérios arqueológicos científicos consagrados pela Arqueologia Subaquática no século XX e sugeridos pela “Convenção da UNESCO sobre a proteção do Patrimônio Cultural subaquático”, da importância e pertinência do estudo sistemático *in situ* desse patrimônio, fragilizou seu

arcabouço jurídico uma vez que com sua liberalidade, fomenta a mercantilização dos bens assim considerados.

Conservando ainda o ponto de vista do Direito Internacional, a nova Lei nos colocou literalmente na contramão do mundo, pois contraria princípios, há muito consagrados e recomendados internacionalmente, como a Carta Internacional do ICOMOS (*International Council of Monuments and Sites*) sobre proteção e gestão do Patrimônio Cultural subaquático e, mais recentemente, a Convenção da UNESCO para a Proteção do Patrimônio Cultural Subaquático, adotada em novembro de 2001.

5. O TRATAMENTO A SER DEMANDADO AOS BENS QUE POSSUEM STATUS DE PATRIMÔNIO CULTURAL, OBJETO CIENTÍFICO OU CARGA SUBMERSA A SER RESGATADA.

Podemos observar no mundo, uma crescente insatisfação com os regimes totalitaristas que ainda insistem em sobreviver em alguns países, como o caso dos países do Oriente Médio, divulgado pela imprensa como a Primavera Árabe; na Europa, com os planos de austeridade implantados pelos Estados em dificuldade com o plano do Euro, imersos em dívidas; no Brasil, diversas lutas e protestos nas ruas, com o pleito por justiça sociais, o fim dos abusos do capital e monopólios covardes, como na gestão política corrupta.

Todos estes fatos depõem contra um pilar fundamental da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o respeito à Dignidade da Pessoa Humana, a prioridade da necessidade humana como forma de interpretação para as posturas a serem observadas por nossos representantes em prol do povo.

A Ciência possui grande importância no desenvolvimento social do planeta, por assim compreendermos que o desenvolvimento de uma humanização dos sistemas sociais e a presente multiculturalização do planeta, um bem que possui uma carga científico cultural, merece ser preservado por se tratar da memória desta nova realidade que vivenciamos.

Trata-se da democratização dos bens culturais ao conjunto da população e conseqüentemente o direito à memória histórica como parte dessa concepção de Cidadania Cultural, segundo o qual todos os homens têm o direito de ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, à sua tradição e à sua História (FERNANDES, 2013, p 4-5).

A Arqueologia, responsável por estudar vestígios da presença e diversas ações da cultura humana, possui seu escopo social na proteção desta memória, fundamentada na Carta Magna, conhecida como a Constituição Cidadã, por coadunar com a premissa de resguardar os direitos anteriormente citados, que por sua proteção positivada no artigo 216 e outros dispositivos já abordados no presente trabalho, complementam a ideia da defesa do Patrimônio Cultural, sendo ele emerso ou submerso, que por sua vez, completam o amalgama jurídico de integração entre o Povo, o Estado e o respeito a sua Cultura, no processo de formação de identidade de um povo com a proteção de sua memória em respeito à dignidade da pessoa humana. *Esses princípios propiciam a construção de uma memória plural que enseje o exercício da cidadania a todos os brasileiros* (FERNANDES, 2013, p 1).

A importância ao tratamento a ser demandado aos bens arqueológicos é de tamanha importância e tema atual a ser debatido no presente, pois se tratam de bens irrecuperáveis que possuem em si, a memória coletiva nacional e até da história mundial. Para ilustrar a presença deste marco na história, podemos citar o litoral brasileiro, rico em sítios arqueológicos, por sua ocupação territorial, colonização, ter se dado do litoral para o interior, diversas nações visitaram a costa brasileira, sobretudo os ingleses (HALBWACHS, 2006).

Estudos históricos sobre naufrágios e desaparecimentos, revelaram o evento naufrágio, comum, nos primórdios da colonização europeia na Ilha de Santa Catarina, Florianópolis, sendo este um dos últimos pontos de fundeio para abastecimento das naus provindas do Velho Mundo antes que rumassem para o Rio da Prata a procura de riquezas, por volta dos séculos XVI e XVII, que por vezes, tais navegantes eram surpreendidos pelas intempéries na região.

Relatado em um periódico local, o descobrimento de vestígios portentosos do passado da região, literalmente emergindo partes da história da Ilha. Os estudos indicam que estes naufrágios estão entre os mais antigos do Brasil e talvez das Américas, localizado pelo PAS (Projeto de Arqueologia Subaquática), com sede na praia dos Ingleses, pode se tratar de um navio espanhol, conduzido por ingleses que soçobrou em 1687. O segundo naufrágio, localizado pelo projeto Barra Sul, pode se tratar da nau de *San Esteban*, transportando peças de artilharia e material para a construção de duas fortalezas no Estreito de Magalhães, que teria naufragado na saída da baía sul da Ilha de Santa Catarina, em janeiro de 1853.

A atividade é nova no país, os restos do naufrágio formam o que se chama sítio arqueológico subaquático. A retirada de seus objetos requer cuidados e técnicas especiais, alguns nem mesmo podem ser removidos. Em paralelo, a identificação e a restauração a cargo dos arqueólogos e o papel dos historiadores, que também buscam interpretar mais do que as peças isoladas, mas um conjunto e seu contexto (CORRÊA, 2013, p. 20-21).

Tamanha é a necessidade do registro desses fatos, sob pena de perder-se a própria história, que por motivos econômicos sobrepõem a necessidade de realizarem-se pesquisas e estudos destes naufrágios, impondo as gerações futuras uma lacuna na linha temporal de seus antepassados de forma irreversível. Ademais, podemos facilmente perceber o interesse das grandes empresas em viabilizarem o mercado de exploração de alvos submersos, generalizando-os, pois os valores empregados e reembolsados passam da casa dos milhões, como ilustrado no exemplo anterior, sem a distinção quanto à importância arqueológica atribuída a determinados naufrágios, com importância na formação histórica de uma nação, como no caso do naufrágio da nau de *San Esteban*, na costa de Florianópolis.

Em todos os casos, tanto os naufrágios comerciais quanto os arqueológicos, devem ser acompanhados pelas autoridades competentes, o Ministério da Cultura, IPHAN e a Marinha do Brasil, concorrentemente, para que possam ser classificados e as autorizações concedidas, possam ser as respectivas e convenientes para cada caso especificamente, para que o Estado, juntamente com a comunidade, possa regular, através de uma política de transparência e informação a fim de que a humanidade não perca permanentemente, parte de sua história, e que nossos descendentes, tenham a oportunidade de desenvolverem-se a partir da história viva depositada nos leitos dos mares e oceanos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos, portanto, como consequência de uma iniciativa mundial, a humanização das leis, a cobrança de uma postura transparente de nossos governantes, a preocupação com nossos futuros sucessores, a ideia da sustentabilidade, valores interligados para a construção de uma nova sociedade, em que a Dignidade da Pessoa Humana, enquanto princípio possua maior valor que os interesses capitais de multinacionais ou governos

vendidos, administrados por políticos corruptos que governam por seus próprios interesses.

A questão abordada neste trabalho levanta o tema da proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro dos bens submersos, aparentemente específica, mas em seus meandros é notório as nuances políticas que se entrelaçam, nos remetendo a diversas perspectivas de cunho político, direitos individuais, por este exato momento vivido no mundo, com a finalidade de se construir uma democracia coerente com os anseios dos povos do nosso século, trazidos principalmente pela multiculturalização que a Internet foi capaz de produzir.

Em clara delimitação do objeto estudado, Reale (1977), após diferenciar o elemento cultural do natural, conceitua: Pois bem, cultura é o conjunto de tudo aquilo que nos planos material e espiritual o homem constrói sobre a base da natureza, quer para modificá-la, quer para modificar a si mesmo. E exemplifica com excelência, “É o conjunto dos utensílios e instrumentos, das obras e serviços, assim como as atitudes espirituais e forma de comportamento que o homem veio formando e aperfeiçoando através da história, como cabedal ou patrimônio da espécie humana.

Aqui no Brasil não foi diferente, a Constituição de 1988, trouxe uma nova perspectiva na interpretação das leis, com a imposição de uma interpretação à luz dos Princípios Constitucionais, com ênfase na Dignidade da Pessoa Humana e todos os outros princípios deste decorrente. Neste diapasão, a classe universitária e científica, ligados ao estudo da arqueologia submarina, vem trabalhando para a conscientização e a divulgação da problemática da exploração comercial de sítios submersos, através de trabalhos conjuntos com universidades em território nacional, como o exemplo da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e Institutos de pesquisa como o CEANS (Centro de Estudos de Arqueologia Náutica e Subaquática).

Politicamente, com a revogação dos artigos da Lei 7.542/86, que teve revogados os artigos 16, no parágrafo 5º e principalmente nas mudanças do artigo 20 e incisos, ambos pela Lei 10.166/00, que permitem a exploração e a comercialização dos sítios de naufrágio por empresas nacionais e estrangeiras, e ainda, a previsão de pagamento pela União, do esforço empregado na exploração de bens submersos, tendo por base os preços praticados no exterior; expressamente vedado na legislação anterior revogada, foi proposto no Senado Federal o Projeto de Lei nº 45/08, cujo Relator, o Senador Cristovam Buarque, apresenta medida totalmente contrária aos pontos modificados pela Lei 10.166 de 2000, que designa apenas a Marinha do Brasil no deferimento das

atividades de exploração, porém do ponto de vista arqueológico, tal competência compromete a avaliação técnico científico, sendo superficialmente analisada apenas sua execução em relação aos procedimentos de segurança da vida humana no mar.

O referido projeto de lei que teve sua iniciativa na Câmara dos Deputados pela Deputada Nice Lobão, passou pelo Senado Federal e já teve seu texto analisado em três comissões obtendo parecer favorável em todas elas, na CCJ - Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, na CMA - Comissão de Meio Ambiente, Defesa do Consumidor e Fiscalização e Controle e na CE - Comissão de Educação, Cultura e Esporte e teve seu último andamento em 05 de novembro de 2013, encaminhado ao gabinete da relatora anteriormente designada, a Senadora Ana Amélia, para prosseguimento de sua tramitação. Seu último andamento, com registro de 26 de dezembro de 2014, encontra-se finalmente arquivado, consulta realizada em 8 de agosto de 2016.

Podemos perceber a atualidade e a importância do tema, juntamente com a vontade legislativa para que se modifique o contexto legal em vigor quanto ao tratamento dos bens com valor arqueológico, uma vez que, como suscitado anteriormente, a consciência política crescente dos valores humanos em nossa sociedade reflete-se numa tendência mundial na especialização de leis para a conservação destes patrimônios, relacionados com os princípios de grande relevância para a humanidade.

Por conseguinte, não poderia ser outro o tratamento a ser demandado aos bens considerados Patrimônio Cultural, bens com valor arqueológico, com vestígios da produção cultural humana, senão por um conjunto legal capaz de classificar e demandar uma proteção efetiva para a conservação da memória brasileira.

Como ilustração desta ideia de conservação, no Rio de Janeiro, nas obras de revitalização da Zona Portuária, Porto Maravilha, no bairro da Saúde, em escavações para a implantação do projeto, foi descoberto o Cais do Valongo, principal desembarque de escravos para comercialização, que em 1843 foi transformado no Cais da Imperatriz para receber Teresa Cristina, que se casaria com Dom Pedro II. Em 1911, foi aterrado e deu lugar à Praça do Comércio. O cais é um sítio registrado no IPHAN, o que garante sua proteção. O tombamento está em análise para que seja candidato a Patrimônio da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Tais medidas demonstram a importância da conservação dos bens arqueológicos, emersos ou submersos, cuja definição do objeto a ser protegido não se pauta ao meio em que se encontra e sim a carga cultural de que é portador. Do mesmo modo,

estendendo o entendimento aos bens submersos, temos a real dimensão da necessidade da proteção a fim de que a história seja respeitada e não se permita a mercantilização dos bens arqueológicos submersos, renegando qualquer tratamento diferente daquele demandado aos estudos científicos.

Portanto, a sociedade brasileira, que recentemente viveu um período de totalitarismo, em aperfeiçoamento constante de sua democracia, permitido pela promulgação da Constituição Federal de 1988 bem como os valores dela decorrentes, não poderá se furtar de discutir e participar da questão levantada neste trabalho, que possui o escopo de trazer à tona a problemática da mercantilização dos bens arqueológicos submersos, que em princípio parece muito específica, mas possui em seu cerne o condão de influenciar a vida de toda a nação brasileira, visto que diz respeito à formação das bases desta sociedade.

7. REFERÊNCIAS

BELTRÃO, Antônio Figueredo Guerra. **O Patrimônio Cultural: Conceito, Competência dos Entes Federados e Formas Legais para sua Proteção**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

BURKE, Peter. **Centenários e Milênios. O historiador como colonista**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2009.

COSTA, Rodrigo Vieira. **A Dimensão Constitucional do Patrimônio Cultural**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Direitos Culturais como Direitos Fundamentais no Ordenamento Jurídico Brasileiro**. Brasília: Brasília Jurídica, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

MARCHESAN, Ana Maria Moreira. **A tutela do Patrimônio Cultural sob o enfoque do Direito Ambiental**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

MIRANDA, Marcos Paulo de Souza. **Tutela do Patrimônio Cultural – Doutrina – Jurisprudência – Legislação**. São Paulo: Ed. Del Rey, 2001.

MOURÃO, Henrique A. **Patrimônio Cultural como um bem Difuso**. São Paulo: Ed. Del Rey, 2008.

NABAIS, José Casalta. **Direito ao Patrimônio Cultural - Legislação** – São Paulo: 2º Ed. Del Rey, 2006.

REALE, Miguel. **Enciclopédia Saraiva de Direito**. São Paulo: Ed. Saraiva, 1977.

REALE, Miguel. **Questões de Direito Público**. São Paulo: Ed. Saraiva, 1977.

SOARES, Inês Virginia Prado. **Olhar Multidisciplinar sobre a efetividade da Proteção do Patrimônio Cultural** – São Paulo. Ed. Fórum, 2009.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **Bens Culturais e sua Proteção Jurídica** – São Paulo. Ed. Juruá, 1999.

PEDAGOGIA SOCIAL E IDOSOS: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS.

Thamyres Brum¹, Arthur Vianna Ferreira¹.

1-Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP

Autor correspondente

Arthur Vianna Ferreira

E-mail: arthuruerjffp@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apontar os principais problemas apresentados pelas ONG's no município de São Gonçalo (RJ) em seu trabalho de valorização da população idosa como ser de direitos e deveres e a inclusão do idoso em espaços educacionais e sociais não escolares que privilegiem práticas educativas oriunda do campo teórico da Pedagogia social. A investigação partiu de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e interpretativa. Como resultado, obteve-se que as instituições educativas não-escolares são imprescindíveis na vida de um idoso que, por diferentes motivos, foi destinado a se encontrar naquele ambiente. A educação, o tratamento com afeto e atenção de todos os membros para/com a terceira idade deve possibilitar a inserção social, o reconhecimento dos novos papéis sociais que os idosos assumem com o passar dos anos, além de permitir uma reflexão sobre como a sociedade estruturada em classes sociais oportuniza os meios possíveis para que a população, em especial os idosos, das classes menos abastadas tenham condições de sobrevivência e garantias de melhor qualidade de vida, dignidade e cidadania. Por meio de processos educativos não formais, pautados na Pedagogia Social, os idosos possuem novas alternativas de atividades, atualização de conhecimentos, valorização e elevação da autoestima, além de desenvolvimento pessoal. Assim, o acolhimento e o conhecimento passam a ser um instrumento eficiente e necessário para o bem-estar, tanto social quanto interior, em especial, aos idosos, na tentativa de superar os desequilíbrios sociais.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Educação não escolar. Terceira Idade. ONG's. Reinserção.

ABSTRACT

This article has the core issues the importance of NGOs in São Gonçalo (RJ) to value the aged as a human being and the inclusion of the elderly in social and educational spaces; as a means of non-formal education that favor social pedagogy. The research aimed to reflect on the improvement in the lives of the elderly and intervention of social pedagogy focused on the elderly segment. The investigation started a literature, descriptive and interpretive research. As a result, it was found that the non-school institutions are crucial in the life of an old man who, for different reasons, was intended to find that environment. Education, treatment with

affection and attention of all members to / with the elderly should enable social inclusion, recognition of new social roles that older people take over the years, and allow a reflection on how society structured social classes provides opportunities possible means for the population, especially the elderly, the less affluent classes are able to survive and guarantee better quality of life, dignity and citizenship. Through non-formal education processes, guided by the Social Pedagogy, the elderly have new activities alternatives, updating knowledge, appreciation and increased self-esteem, and personal development. Thus, the host and knowledge become an effective and necessary tool for the well-being, both socially and interior, in particular the elderly, in an attempt to overcome social inequality. Therefore, the commitment to the elderly and old age should be borne by all of society.

Keywords: Social Pedagogy. Non-Formal Education. Third Age. NGOs. Reintegration.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a terceira idade vem assumindo cada vez mais um papel relevante na sociedade brasileira. Nosso país caminha para ter uma população majoritariamente idosa. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o grupo de idosos de 60 anos ou mais será maior que o grupo de crianças com até 14 anos já em 2030 (figura 1). Apesar de todos os preconceitos que revestem a velhice, esta faixa etária vem sendo entendida de maneira distinta no campo de pesquisa. Hoje, se percebe que o idoso está sendo incluído em pesquisas nas ciências humanas e sociais, devido ao crescimento contínuo e acelerado deste contingente, o que demanda novas ações e estudos.

Primeiramente, Caliman (2011) conceitua a Pedagogia Social como uma ciência prática, social e educativa, não-formal, que justifica e compreende em termos mais amplos a tarefa da socialização e, em modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais. Esse mesmo autor destaca o fato de que a Pedagogia Social pode ser entendida por outros estudiosos também como uma articulação e especialização do discurso pedagógico, como o são também a Pedagogia Comparada, a História da Pedagogia, a Pedagogia Especial, entre outras.

O Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos, no Art. 22, diz ser necessário: *“priorização do atendimento do idoso por sua própria família, em detrimento do atendimento asilar,*

exceto dos que não a possuam ou careçam de condições de manutenção da própria sobrevivência". Este artigo discute, o respeito à vida e ao espaço do idoso, trata ainda a importância que o mesmo tem em deleitar-se de todos os processos sociais, respeitando as suas necessidades. Muitas famílias vertem grandes preconceitos sobre o idoso, pois com o intuito de "ficar livres" do idoso, decidem o "entregar" num abrigo na certeza que não terá mais responsabilidade, tirando-o direito do idoso que é ter um lar adequado e com afeto. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aonde diz: *'Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado com a mais aspiração do homem comum'* (BRASIL, 1998 p 29). Com isso sabendo que o idoso necessita de uma maior atenção devido às muitas carências que os mesmos adquirem.

Neste sentido, as ONG'S surgem como possibilidade de inserção do idoso num espaço educacional e social não formal, que visa a necessidade da população de idosos ter uma vida mais dinâmica, criativa, recreativa com perspectivas para o idoso desfrutar de uma interação social onde convive, tendo inclusão do seu potencial de trabalho, de suas capacidades e talentos, reunidos aos conhecimentos e experiências alcançadas ao longo de sua vida. Partilhando de forma efetiva no meio familiar e na comunidade, o idoso terá mais tempo e qualidade de vida, com elevação de sua autoestima, que trará benefícios em todos os aspectos de sua vida, e também a sociedade onde ele interage. Podendo oferecer ao idoso uma nova perspectiva, de "olhar", para que este vá além da obsolescência de suas atividades, de uma aposentadoria que o incapacita, da desvalorização de seus vencimentos, de suas vivências. Ajudar o idoso a olhar a vida com novo olhar, aprender novos saberes, superar os limites oferecidos. Perceber que envelhecer não é se preparar para morrer, não é sinônimo de incapacidade, de doenças, mas sim, uma fase da vida, como as outras, pode ser mais um momento de formação de consciência que o ajude a recuperar o gosto por viver. Para Carvalho (2004), "A velhice é um direito com que nascemos e que, como tal, deve ser garantida, usufruída e respeitada. A velhice é um potencial da pessoa humana – não apenas uma deficiência tardia -, potencial inclusive da sua juventude, mas estruturalmente distinta dessa. Por isso a velhice não tem de ser vivida dramaticamente como um fardo a suportar pela sociedade ou como uma inferioridade cívica a esconder pelo indivíduo ou pela comunidade"(p. 34).

O presente artigo tem por objetivos refletir sobre a educação enquanto possibilidade de melhoria na vida dos idosos; identificar as ONG'S no município de São Gonçalo que são focadas no bem-estar dos idosos, tanto no sentido de acolhimento quanto no sentido de elevar o conhecimento e meios de intervenção da pedagogia social. Foi feita uma investigação exploratória com as instituições não-escolares e partiu de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e interpretativa.

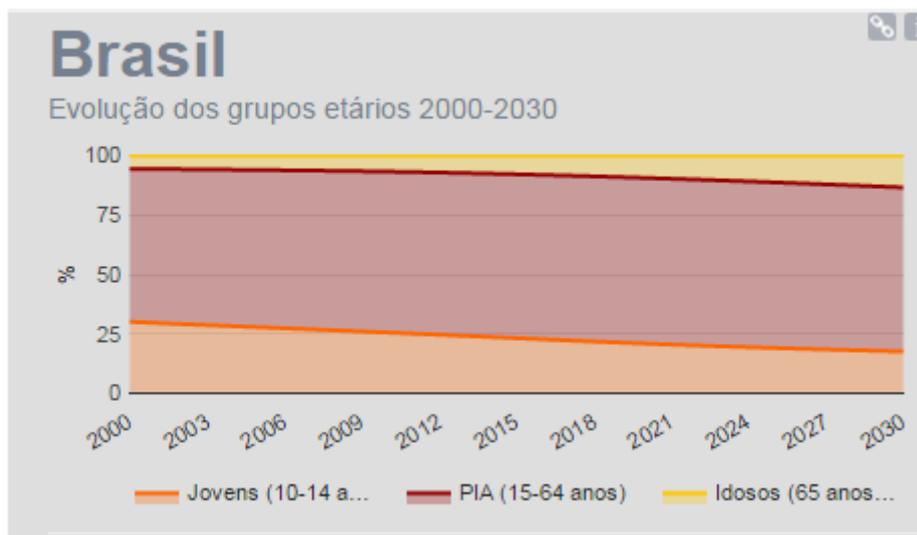


Figura1: Acessado no site do IBGE: [http://www.ibge.gov.br/apps/população\(2010\)](http://www.ibge.gov.br/apps/população(2010))

2.O CONTEXTO ATUAL DA TERCEIRA IDADE

O desenho demográfico da população mundial tem apresentado avanços significativos do número de idosos. Este fenômeno se faz presente nas sociedades indistintamente do grau de desenvolvimento, desta maneira, um dos grandes desafios delineados para o século XXI é equacionar as reais necessidades deste emergente perfil populacional, preocupando-se com a garantia de direitos e de qualidade de vida.

Na sociedade brasileira, observa-se que o número de idosos, está aumentando continuamente, reforçando a quebra do paradigma da juventude populacional, pois o Brasil está envelhecendo, ou seja, os idosos estão chegando a uma faixa etária mais alta que os tempos passados. Segundo o IBGE (2009), há cerca de 20 milhões de idosos, o que representa cerca de 10,2% da população. A área de estudo em foco é o município de São Gonçalo, que é a 2ª cidade com mais idosos, em números absolutos, no Estado do Rio de Janeiro e tem 12% da população de idosos.

O Bairro com maior percentual de idosos é o Estrela do Norte (19,51%), seguido do Camarão (19,43%) e Zé Garoto (17,83%). (Figura 2) Percebe-se, então, a

necessidade de uma visão clara do que representa a velhice e o próprio processo de envelhecimento, pois há atualmente um significativo número de idosos.

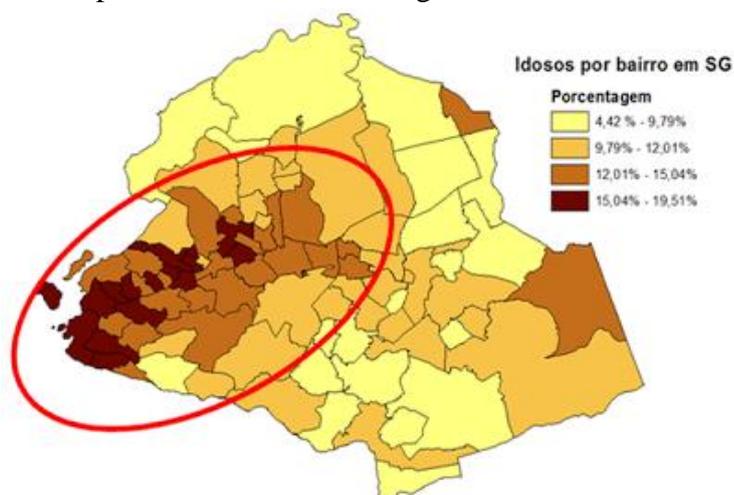


Figura 2: Acessado no site do IBGE referente a bairros contendo o maior percentual de idosos. (2010)

Ao longo da vida, o processo de envelhecimento e as perdas de muitas coisas, a solidão, a aposentadoria, o fim da vida, a desvalorização perante a sociedade faz com que os idosos sejam visto preconceituosamente com “inúteis” e sem vontade própria. A pedagogia vem resgatar esse sujeito mostrando novos caminhos, dando outro significado às suas vidas com novas descobertas, conquista de novos espaços sociais, dando apoio e desenvolvendo ações que proporcione o bem-estar e uma melhor qualidade de vida. As atividades educativas estimulam a capacidade cognitiva, motora e relações sociais, exercitam a habilidade intelectual tornando esse idoso mais ativo, despertando, desenvolvendo e estimulando suas aptidões esquecidas, a fim de torná-los sujeitos competentes para entender a velhice, fazendo com que eles sejam reconhecidos como cidadãos que possuem de direitos e deveres.

“O processo de envelhecimento pressupõe modificações gradativas no indivíduo, as quais não significam impossibilidade ou até a invalidez. Tais transformações ocorrem no organismo, nas relações sociais e nos aspectos psicológicos durante toda vida. Há progressivamente uma diminuição nas capacidades vitais, provenientes do envelhecer, porém a pessoa não se torna incapaz, a menos que tenha alguma patologia que acarrete algum comprometimento orgânico” (FURTADO, 1997).

A sociedade coloca o idoso numa situação marginal, na medida em que põe em prática uma discriminação social que, através de inúmeras barreiras, desenvolve atitudes preconceituosas. Ou seja, que o idoso não tem um espaço para exercer suas idéias neste

meio, onde ele se encontra cada vez mais excluído. Na perspectiva atual, a sociedade impõe metas de produção, agilidade e modernidade e o idoso, por questões biológicas, certamente irá apresentar algumas limitações e dificuldades, mas isso não significa a incapacidade de realizar tarefas. Porém, atualmente, o idoso é considerado muitas vezes como incômodo, por não atuar na velocidade e na maneira em que os jovens julgam mais correta ou mais adequada e por isso são, desumanamente, substituídos. Devido a isso, muitos deles encontram-se em situação de vulnerabilidade social, sofrem com as perdas de laços afetivos, são vítimas de exclusão e abandono familiar, além de inúmeras violências tanto físicas como psicológicas.

Não só no Brasil, os preconceitos acerca da velhice ilustram as faces da discriminação e opressão que muitos idosos sofrem, por serem considerados sujeitos improdutivos e sem possibilidade de aprender. Em vista dos padrões que a sociedade estabelece, eles ficam caracterizados como inadequados para o meio em que vivem, a qual por muitas vezes o oprime, alegando que seus conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da vida são desnecessários e ultrapassados. Por vezes, são vistos como incapazes de estabelecer suas aspirações, cabendo somente o que lhe é imposto ou referido. Eles encontram-se numa situação de vulnerabilidade, a qual segundo Castel (1998) conjuga a precariedade das condições de trabalho e a fragilidade das bases de coesão social. As pessoas idosas defrontam-se com os efeitos desta vulnerabilidade social, pois são consideradas socialmente como improdutivas e muitas vezes não tem acesso ao mercado de trabalho e mantém na informalidade. A segunda dificuldade enfrentada refere-se a dificuldade de muitos idosos em possuírem uma autonomia econômica, social e até mesmo simbólica, o que resulta em diversos tipos preconceitos, tanto na família, como na sociedade.

3. PEDAGOGIA SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DAS ONG'S PARA A TERCEIRA IDADE.

A educação alternativa caracteriza-se por não ter a obrigação e preocupação de ter um currículo pré-definido, ou seja, baseado em desejos, como a aprendizagem dos direitos numa perspectiva política, desenvolvimento de habilidades, exercícios e práticas comunitárias e sociais, aprendizagem, transmissão de informações, como também a formação social e cultural. A mesma acontece em compartilhamento de experiências, em espaços e ações coletivas e cotidianas.

Para que de fato ocorra uma organização dos idosos em busca da consolidação de seus direitos é fundamental e urgente que a instrumentalização e a educação sejam possibilitadas a todos. Conhecer os próprios direitos é preceito elementar para que se reclame melhores condições de sobrevivência e uma melhor qualidade de vida.

No instante em que o idoso é considerado parte integrante e ativada capaz de desenvolver atividades e desempenhar novos papéis percebe-se que uma mudança na visão social sobre a velhice começa a ser desenvolvida, pois o idoso incapaz, inútil e sem utilidade, passa a ser um novo autor social. "Gradualmente, a visão de idosos como um subgrupo populacional vulnerável e dependente foi sendo substituída pela de um segmento populacional ativo e atuante que deve ser incorporado na busca do bem-estar de toda a sociedade" (CAMARANO; PASINATO, 2004, p. 257-258).

O papel da identidade do idoso se refere a "aquilo que o faz reconhecer-se por reconhecimento do outro (STANO, 2007, p. 10). Assim, a identidade estabelece-se pela atividade. Percebe-se então que se estabelece "a transformação de uma abordagem historicamente centrada nos aspectos individuais e biológicos da velhice para uma perspectiva que identifica as pessoas idosas como um setor social de crescente importância" (FONTE, 2002, p. 9).

Entretanto, é através desta "rebeldia" que o idoso passa a integrar-se cada vez mais e buscar novas alternativas de participação e integração dentro da sociedade. "A participação cidadã é lastreada num conceito amplo de cidadania, que não se restringe ao direito ao voto, mas constrói o direito à vida do ser humano como um todo" (GOHN, 2003, p. 18).

As Organizações não governamentais - ONG's, correspondem a grupos sociais organizados, sem fins lucrativos, constituídos formal e autonomamente. Essencialmente exercem importante papel de forma não lucrativa, em diversas áreas, tais como: meio ambiente, saúde, educação, combate à pobreza, assistência social, reciclagem, entre outras. Dando ênfase no fato de que a maioria dos membros que a formam, são voluntários. Homens e mulheres reúnem-se, tomam a iniciativa e trabalham com a finalidade de promover objetivos comuns à sociedade e/ou causas de grupos sociais que procuram se afirmar diante de uma sociedade repleta de instabilidades, contradições e preconceitos.

A partir daí, pautados na pedagogia social, as ONG's surgem para fazer com que o idoso se sinta útil e acolhido, possuam novas alternativas de atividades, atualização de conhecimento, valorização e elevação da autoestima, além de desenvolvimento pessoal.

O acolhimento destes passa a ser um instrumento eficiente e necessário para o bem-estar, tanto social quanto interior, na tentativa de superar os desequilíbrios sociais, pois muitos deles foram abandonados por suas famílias, não possuem casa para moradia ou até mesmo saíram de suas cidades natal e não obtiveram sucesso em sua caminhada.

Aliado à educação alternativa para o idoso, o processo de emancipação individual e coletiva estruturam-se como campos de participação política, possibilitando a superação de conflitos, estereótipos e marginalização que o segmento enfrenta, permitindo a ressignificação das relações, revisão de papéis sociais, produção e atividade no cotidiano. Assim, o conhecimento passa a ser um instrumento eficiente e necessário para a emancipação individual, em especial, para os idosos, na tentativa de superar os desequilíbrios sociais.

Em nossa sociedade, apesar de alguns avanços, os preconceitos contra a velhice mostram as faces da discriminação e opressão que muitos idosos sofrem, por serem considerados sujeitos improdutivos e sem capacidade de aprender. Sendo assim, o idoso fica caracterizado como um peso para a sociedade. É preciso que a sociedade tenha compromisso com os idosos e a velhice, uma população que vem crescendo a cada ano e ficando à margem da sociedade e na maioria das vezes vivendo de assistencialismo. A sociedade impõe produção, agilidade e modernidade. Na perspectiva atual, o idoso é considerado, muitas vezes, como incômodo, por não atuar na velocidade e na maneira em que os jovens julgam mais correta ou mais adequada. Os idosos no Brasil são vitimizados culturalmente, o que resulta na vulnerabilidade reforçada por preconceitos e estereótipos negativos relativos à velhice.

4. METODOLOGIA

O projeto de extensão “Fora da sala de aula” é coordenado por um professor do departamento de educação da UERJ/FFP e integrado por mais três alunos bolsistas. Tem como objetivos gerais investigar as práticas educativas não formais desenvolvidas por instituições socioeducacionais e coletivos de profissionais da educação que atuam com projetos extracurriculares desenvolvidos junto às camadas empobrecidas do município de São Gonçalo, assim como, promover a formação continuada dos profissionais da educação responsáveis pelo trabalho pedagógico destes espaços não escolares e/ou atividades extracurriculares realizadas em escolas e a inserção dos graduandos de pedagogia nestes espaços socioeducacionais de atuação profissional através da extensão universitária.

Os dados foram obtidos através de uma sinuosa pesquisa via telefone e nos sites de cada instituição educativa não-escolar e do IBGE (<http://www.ibge.gov.br/home/>), referente a informações a respeito da população. O site também foi usado para a confecção e interpretação do mapa e localização das instituições não escolares, onde conseguimos distinguir onde ou não é subaglomerado urbano.

Para início da pré-análise de dados, foi feito uma pesquisa a fundo da localização e função/objetivo de Instituições não escolares situadas no município, tais como abrigos, ONG'S, obras sociais, centros comunitários, entre outros, no período de fevereiro a junho. A coleta desses dados foi feito por bolsistas do Projeto de extensão Fora da sala de aula através de ligações telefônicas e visitas às mesmas, a fim de ter um resultado mais preciso.

As análises dos dados buscou as seguintes informações: mapear as instituições, dividi-las em seus grupos correspondentes (sociopedagógica, socioculturais ou sociopolítica) e obter suas funções para/com a sociedade em questão. A partir daí, separou-se as que são focadas em assistências a idosos.

5. RESULTADOS EM CONSTRUÇÃO.

As Instituições educativas não escolares estão sendo devidamente mapeadas, pesquisadas e discutidas em grupo. Os primeiros resultados que obtivemos é que da pesquisa realizada até o presente momento, muitas delas já não existem mais por motivos desconhecidos. Porém, as que conseguimos contato, a maioria delas está na classificação de instituição sociopedagógica, ou seja, focada na ação das necessidades humanas (cf. Moura, 2011).

Três delas, as que são focadas nos idosos, foram postas em destaque. Todas são independentes, ou seja, nenhuma delas possui apoio do governo ou qualquer outro órgão financiador. Possuem a função de abrigo, assistência médica, psicológica, cursos para entretenimento entre outras atividades lúdicas.

1. Abrigo Cristo Redentor:

Esta instituição é totalmente independente, sem qualquer vínculo com outras instituições com nomes parecidos. È tida como referência Nacional em razão do atendimento dado aos seus residentes, além dos procedimentos de enquadramento ao Estatuto do Idoso e ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, através do

RDC – 283 de 26/09/2005. Servem refeições diárias e possui equipe Multidisciplinar em caráter ambulatorial e é formada de Fisioterapeuta, Nutricionista, Psicológico, Terapeuta Ocupacional, Assistência Social, Enfermagem e Médico - todos profissionais de saúde vinculados à equipe de trabalho da Instituição. As receitas são obtidas de doações, sócios contribuintes, sócios cooperadores, idosos em caráter particular. Pretende intervir, frente à atual realidade, com medidas de prevenção, oportunidades concretas de informação, educação geral e para o trabalho, a saúde, o lazer, a cultura, as artes, com eventos, de tal forma que possamos proporcionar uma qualidade de vida que seja mais dinâmica, mais criativa, produtiva e feliz, nesta fase, pela qual todo ser vivo deve passar, caso tenha a felicidade de viverem muitos anos.

2. Casa amarela

Foca na provocação de culturas através do conhecimento e da produção oferecendo atividades de cultura e lazer. Gera inclusão social e promoção da cidadania contribuindo para a qualidade da educação. Possui também uma capacitação em produção artesanal que possibilita a geração de renda. Vem trabalhando para a construção de uma sociedade igualitária, sem discriminação e que busque resgatar a cidadania dos idosos.

3. Amor ao próximo:

É uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos que ampara senhoras de mais de 70 anos, sem recursos financeiros, registrada no Conselho Nacional de Assistência Social, sendo considerada de utilidade pública federal estadual e municipal. Possui um bosque, chamado "Bosque da Paz", com árvores, flores, pássaros e bancos onde as idosas podem passear e descansar. São permitidas visitas, diariamente das 13:30 às 16:00 horas.

Duas vezes por semana, uma professora está presente a fim de proporcionar-lhes Educação Física, procurando dar às idosas um ambiente de paz e alegria para que não se sintam deprimidas ou tristes por tudo aquilo que a vida lhes tirou. Muitas delas tiveram família, dinheiro, posição social, mas hoje vivem só das lembranças do passado, felizes ou amargas. Busca construir espaços de convivências e não de mera coexistência. Defende-se que as práticas pedagógicas realizadas com idosos através de projetos que consideram sua realidade, seus anseios, medos e dúvidas, e se preocupa com a sua

inserção social, de modo a torná-los cidadãos participantes e ativos na sociedade são cruciais.

A partir dessa pesquisa, concluiu-se que a maioria dos residentes dos abrigos sofre exclusão da sociedade e em alguns casos o abandono e a rejeição pela própria família. O foco destes é dar ao idoso uma nova perspectiva, de “olhar”, para que este vá além da obsolescência de suas atividades, de uma aposentadoria que o incapacita, da desvalorização de seus vencimentos e, muitas vezes, de suas vivências e humilhações sofridas. O descaso com o idoso tornou-se comum atualmente, e isso acaba afetando de diversas formas em seu desempenho social. Infelizmente, o abandono de idosos em abrigos pelas suas próprias famílias é algo comum, devido a grande demanda de atividades das pessoas, o idoso vai sendo excluído e os abrigos são uma excelente alternativa para solucionar este problema. Os idosos se vêem obrigados a conviverem com pessoas desconhecidas, perdendo laços de amizade, passando a terem novos hábitos. Com base em tais análises a prática educativa de pedagogos no espaço não formal do abrigo dos idosos, se desenvolveu de acordo concepções, princípios, conceitos pedagógicos e podem ser realizados por meio de atividades que despertem na equipe do abrigo a necessidade de rever as rotinas diárias dos idosos. Para que os mesmos voltem a acreditar e valorizar na sua “existência” no meio social.

5.1.Uma proposta de atividades

A proposta das ONG's é ajudar o idoso a olhar a vida com novo olhar, aprender novos saberes, superar os limites oferecidos, deixa-los mais a vontade com a vida. Perceber que envelhecer não é se preparar para morrer, não é sinônimo de incapacidade, de doenças, mas sim, uma fase da vida, como as outras, pode ser mais um momento de formação de consciência que o ajude a recuperar o gosto por viver. O momento formativo, nessa fase poderá oportunizar aprendizagens a respeito da vida, suas limitações, vantagens e desvantagens. Para Carvalho (2004), “A velhice é um direito com que nascemos e que, como tal, deve ser garantida, usufruída e respeitada. A velhice é um potencial da pessoa humana – não apenas uma deficiência tardia -, potencial inclusive da sua juventude, mas estruturalmente distinta dessa. Por isso a velhice não tem de ser vivida dramaticamente como um fardo a suportar pela sociedade ou como uma inferioridade cívica a esconder pelo individuo ou pela comunidade”(p. 34). Assim, educação de idosos a, interdisciplinaridade, deve ser à base de tudo, sempre levando em

consideração que os idosos possuem uma história pessoal e uma grande bagagem de conhecimentos constituída ao longo de suas vidas, que devem ser valorizadas, aproveitadas e potencializadas.

Diversas atividades educativas podem ser trabalhadas com a terceira idade, como a participação em atividades esportivas, recreativas, literárias, sociais, artesanais, manuais, qualificando-se para um novo trabalho, talvez garantindo renda, se assim desejarem. Quanto ao processo de ensino-aprendizagem é necessário entender que ritmo da população da terceira idade é mais lento em decorrência da idade, esse deve ser um fator sempre a ser considerado, exigindo do profissional mais paciência no trabalho com os alunos, respeitando o tempo de cada um, suas dificuldades e estimulando cada passo da atividade. A motivação se torna um dos aspectos fundamentais no processo de aprendizagem do idoso, sendo que o educador deve estar sempre solícito a ajudar, tendo o conhecimento do contexto, a história de vida, experiências e saberes dos idosos. A pedagogia transforma e redireciona as experiências cotidianas dos idosos a fim de despertar o senso crítico, modificando atitudes, hábitos e práticas

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ocupa papel fundamental na formação crítica do idoso, para que tenha condições de manter-se ativo e consciente da sua própria velhice. Nesta mesma perspectiva, é também através da ação pedagógica que se oportuniza uma maior inserção social, além da formação do idoso enquanto um ator social, que mobilizado em rede terá possibilidade de articulação e passará a exigir mais respeito e dignidade, e um compromisso sociopolítico a propósito dos seus direitos.

O próprio idoso, ao se conscientizar de seu espaço na sociedade, terá de si mesmo uma visão mais otimista, considerando-se produtivo, útil, capaz de muito ainda colaborar para a sociedade na qual está inserido.

Assim, as ONG's fundamentam-se na concepção de educação não formal e auto-realização do idoso. Estruturam-se numa abordagem multidisciplinar, priorizando o processo de valorização humana e social da terceira idade, analisando constantemente a problemática do idoso nos diversos aspectos; biopsicológicos, filosóficos, político, espiritual, religioso, econômico e sociocultural. Preocupa-se em proporcionar ao idoso uma melhor qualidade de vida, tornando-o mais ativo, alegre, participativo e integrado à sociedade. Segundo Silva (2006), tanto a arte, como a cultura e o esporte são meios para

a educação não formal, os quais possibilitam aos sujeitos o autoconhecimento, além da percepção de pertencimento e inserção na sociedade.

Os diferentes programas oferecidos são formas alternativas de atendimento ao idoso, visando além da valorização desse setor, maior conscientização da sociedade em geral a respeito do processo de envelhecimento da população do nosso país que é uma realidade.

7. REFERÊNCIAS

BOTH, A. **Identidade existencial na velhice: mediações do estado e da universidade.** Passo Fundo: UPF, 2000.

CALIMAN, Geraldo. “Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito”, In: SILVA, Roberto da (org.). **Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral**, volume 2. Ed. São Paulo: Arte e Expressão, 2011.

CAMARANO, A. A; PASINATO, M. T. **Envelhecimento funcional e suas implicações para a oferta de trabalho brasileira.** Texto para discussão n. 1326. Rio de Janeiro: IPEA, 2008.

CAMARANO, A. A; KANSO, S; LEITÃO e MELLO, J. Como vive o idoso brasileiro? In: CAMARANO, A. A. **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?** Rio de Janeiro: IPEA, 2004a. p. 25-74.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CHEPTULIN. A. **A dialética materialista.** São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

FONTE, I. B. Diretrizes internacionais para o envelhecimento e suas conseqüências no conceito de velhice. Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 12, 2002, Ouro Preto, **Anais do XII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, ABEP, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, E. S. Terceira Idade: enfoques múltiplos. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p.121-147, nov. 1997.

Educação não-formal na pedagogia social. Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1, 2006, São Paulo, **Anais do 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social**, USP, 2006.

HERÉDIA, V. B. M. A família, a educação e o envelhecimento humano: desafios para a sociedade. *In*: CASARA, M. B.; CORTELLETTI, I. A.; BOTH, A. **Educação e envelhecimento humano**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006. p. 109-132.

IBGE. **Projeção da População por Sexo e Idade para o Período 1980 - 2050**. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Revisão 2008, Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009.

MOSQUERA, J. J. M. **Educação: novas perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1975.

OLIVEIRA, R. C. S. **Terceira Idade**: do repensar dos limites aos sonhos possíveis. Campinas: Papyrus, 1999...

STANO, R. C. M. T. Questões do envelhecimento e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem. **A terceira idade**, São Paulo, v. 18, n. 40, p. 7-14, out.2007.

SILVA, R. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil. Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1, 2006, São Paulo, **Anais do 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social**, USP, 2006.

TONI, I. M. Educação e psicologia : interações e estratégias para uma velhice bem-sucedida. *In*: CASARA, M. B.; CORTELLETTI, I. A.; BOTH, A. **Educação e envelhecimento humano**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006. p. 133-150.

SILVA, Roberto da, NETO, Clemente de Souza, MOURA, Rogério Adolfo (orgs.). "Origens da Pedagogia Social", *In*: Pedagogia Social. Ed. São Paulo: Ex

A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO

Rosa de Fátima Fernandes de Aguiar Santos¹, Ilda Maria B. Nazareth Duarte¹.

1-Universidade Iguazu - UNIG

Autor correspondente

Ilda Maria B. Nazareth Duarte

E-mail: ilda.duarte@globo.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo tratar da relevância da orientação profissional na adolescência no contexto escolar. O foco do trabalho é o ensino médio por ser composto em sua grande maioria de estudantes na faixa etária entre 14 e 18 anos, e ainda se tratar de uma das fases de maior instabilidade do desenvolvimento humano. O ingresso no mundo adulto vem repleto de conflitos e a escolha de uma profissão tem nesse cenário, um papel de destaque necessitando o jovem, de uma direção segura. A orientação profissional oferece através de suas técnicas, entre outros benefícios, o autoconhecimento que é indispensável para a compreensão das próprias aptidões. Nesse contexto, tanto o papel dos pais como da escola são primordiais. Os pais dando a liberdade e apoiando a escolha. A escola preparando o jovem para o mercado de trabalho. A orientação profissional disponibiliza seus conhecimentos visando o alcance desses objetivos. Assim, esse trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisas bibliográficas e breves observações clínicas.

Palavras-chaves: orientação profissional, adolescência, vocação.

ABSTRACT

This article aims to address the relevance of career guidance in adolescence in the school context. The focus of the work is the high school to be composed mostly of students aged between 14 and 18, and also it is a phase of greater instability of human development. Entering the adult world is full of conflicts and the choice of a profession has in this scenario, a prominent role requiring the young, in a safe direction. Professional guidance offers through its techniques, among other benefits, the self-knowledge that is indispensable for the understanding of their own skills. In this context, both the role of parents and the school are paramount. Parents giving freedom and supporting the choice. The school preparing young people for the labor market. Professional guidance available their knowledge aimed at achieving these objectives. Thus, this work was developed from literature and clinical observations brief research.

Keywords: professional orientation, adolescence, vocation

1. INTRODUÇÃO:

Desde a mais tenra idade, a criança manifesta o desejo de exercer um papel pertencente ao mundo do adulto, como que um ensaio para o futuro. A pergunta "*o que você vai ser quando crescer?*" é muito comum nessa ocasião e expressa não só as possibilidades profissionais, como também as percepções dos adultos em relação a futura vida dos pequenos.

Na realidade, antes mesmo do nascimento, a questão profissional já se faz presente no imaginário dos pais gerando uma série de expectativas em relação ao futuro bebê. O nome escolhido para um filho vem carregado de significado e do desejo dos pais. Esse comportamento das figuras parentais remete ao que Freud chama de **projeção**, um mecanismo de defesa do ego que desloca para um objeto externo, aspectos que são desconhecidos em si mesmo: "*No sentido propriamente psicanalítico, operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro - pessoa ou coisa - qualidades, sentimentos, desejos e mesmo "objetos" que desconhece ou recusa nele.*" (Laplanche; Pontalis, 2001, p. 374).

Durante a infância a criança pode manifestar de forma lúdica, sem qualquer receio, sua escolha profissional. A "posteriori", na pré-adolescência, toda aquela convicção anteriormente vista passa a dar lugar a dúvidas e incertezas. A medida que cresce surgem novas pressões tanto externas como internas somadas aos conflitos que são comuns e esperados nessa etapa da vida. Esse é sem dúvida um momento onde tanto as condições biológicas como as psicológicas e emocionais, não são favoráveis à tomada de decisões tão significativas como é o caso da opção pela carreira profissional. Nessa perspectiva de tantas transformações, o adolescente não se encontra preparado para definir os futuros papéis profissionais.

1.1.OS CONFLITOS E A DESCOBERTA DA VOCAÇÃO:

É frequente a escolha de carreiras a partir de influências exercidas pelas figuras mais significativas da vida do sujeito: os pais. Por outro lado, a escolha do jovem pode não expressar os esquemas parentais. Nesse quadro se estabelece os conflitos de gerações, acentuada pelas crises naturais do mundo adolescente. E dentre as crises naturais com que o jovem se depara, encontra-se a perda do mundo da infância.

De acordo com Aberastury (1990), conforme o indivíduo avança em seu desenvolvimento, vivencia uma série de perdas, que são necessárias para a construção

de sua identidade. Esse processo de luto pela infância, perda da proteção dos pais e do corpo infantil, contribui para os conflitos na medida em que concomitantemente a essas transformações, surgem as exigências do meio social. Assim a transição que é inevitável, traz consigo as ansiedades que levam o adolescente adaptar-se ao novo momento com suas normas e novos comportamentos. Nesse contexto que surge outra exigência: a escolha profissional.

Em qualquer faixa etária, a escolha profissional é uma tarefa complexa que requer a descoberta da vocação. Todo ser humano aspira a satisfação e essa meta depende da percepção das próprias aptidões. Quando uma pessoa exerce uma profissão para qual não está vocacionada, afasta-se do próprio desejo. Consequentemente, o desempenho profissional permanece fadado a ser insuficiente bem como os resultados e a realização pessoal.

Mas afinal o que é vocação? Originária do latim *vocare*, significa *chamado*, uma aptidão ou inclinação para realizar uma determinada atividade profissional. Esse exercício depende das características individuais de cada pessoa: *“a vocação é formada por um conjunto de aptidões naturais e interesses específicos do indivíduo que o direcionam na escolha de uma profissão”*. (<http://www.significados.com.br/vocacao/>)

Dessa forma a vocação se configura como um componente indispensável a performance dos papéis ocupacionais. O impacto dessa escolha incidirá não só sobre o sujeito como sobre o meio social. Todo bom profissional é pessoa vocacionada e oferece o melhor de si para a sociedade no qual está inserido.

1.2. BREVE OBSERVAÇÃO CLÍNICA

Em práticas clínicas, se observa que o jovem traz consigo diversas questões que influenciam na hora da escolha. A gama de opções de carreira por exemplo, torna esse processo por si só muito desgastante. Família, amigos, ídolos, as tendências e habilidades aparecem como parâmetros para a definição. Porém ao longo do processo o jovem precisa entender que necessitará chegar a uma opção próxima do seu desejo e jamais atender as expectativas de terceiros.

Uma das questões mais proeminentes é o retorno financeiro intervindo na escolha. São informações que na maioria das vezes são provenientes de amigos e familiares sobre as profissões que valem à pena ou não investir, do ponto de vista da remuneração. A realização aqui aparece atrelada a recompensa financeira.

Na realidade, a realização ultrapassa o retorno financeiro. O adolescente não

percebe o que está latente, as imposições que uma carreira imprime sobre toda a vida. Toda profissão impõe um estilo de vida. Aspectos como, hábitos, rotinas, modo de vida, estão inseridos em todas as carreiras e o adolescente deverá compreender as interferências que a profissão escolhida propiciará. Estando consciente terá condições de abraçar ou repudiar a profissão que pensou para si.

:"(...) a tarefa da orientação vocacional é facilitar a escolha do indivíduo, auxiliando-o na compreensão de sua situação de vida. incluindo aspectos familiares, pessoais e sociais para chegar à decisão responsável pela escolha de qual carreira seguir." (Portal Educação, 2013)

1.3. EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR:

Um outro aspecto relevante desse tema reside no fato de se poder identificar os prejuízos ocasionados pela escolha equivocada que resulta na interrupção do ciclo dos estudos no ensino superior e conseqüentemente, em prejuízo de ordem econômica, social e humana. Segundo pesquisas (Noronha & Ambiel, 2006) realizadas em faculdades públicas e particulares brasileiras, entre 35 a 40% dos universitários abandonam o curso escolhido no primeiro semestre e 25 a 30% dos estudantes realizam um novo vestibular. A partir desses dados pode-se observar a necessidade urgente de uma intervenção especializada com o intuito de proporcionar transformação dessa realidade.

O jovem ingressa ao curso de graduação sem qualquer preparo e desconhece o universo da escolha que realizou. Apesar de toda a euforia natural de familiares e amigos pela aprovação e acesso ao ensino superior, a realidade pode ser frustrante. A medida que a *chama da conquista* se apaga, a decepção entra em cena dominando as emoções, desmotivando e levando ao abandono dos estudos. Uma intervenção preventiva nas etapas anteriores, evitaria todo esse prejuízo, propiciando resultados eficazes ao preparar o sujeito para o futuro profissional.

1.4. INSTABILIDADE EMOCIONAL NO ADOLESCENTE:

Segundo Bohoslavsky (1991), “o adolescente é uma pessoa em crise”. Knobel (1989) corrobora com esse pensamento: “*Em virtude da crise essencial da adolescência, esta da crise essencial da adolescência, esta idade é a mais apta para sofrer os impactos de uma realidade frustrante*”.

A adolescência pode ser entendida como uma etapa de vivências emocionais perturbadoras. As dificuldades são exacerbadas nessa fase transitória, carregada de

mudanças corporais que são aceleradas, das quais o adolescente não tem controle. Essas transformações impactam a personalidade dando lugar aqui a crise de identidade.

Por outro lado, a mesma crise tem a sua importância por ser necessária a estruturação da nova identidade do sujeito. As instabilidades próprias dessa fase do desenvolvimento torna o indivíduo mais suscetível as adversidades. Essa característica marcante desse período revela a grande necessidade de maior suporte por parte de pais e educadores facilitando a jornada até a sua finalização: a vida adulta.

Conforme Knobel e Bohoslavsky, a etapa da adolescência, constitui um momento de grande instabilidade e que apresenta um conjunto de sintomas que desestabiliza a sua realidade. Um caos que para Knobel (1989), é necessário na medida em que, proporcionará ao adolescente a formação de sua identidade.

"O adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas. O que configura uma entidade semipatológica, que denominei "Síndrome Normal da Adolescência" que é perturbadora para o adulto, mas necessária, absolutamente necessária, para o adolescente, que nesse processo, vai estabelecer a sua identidade, sendo este um objetivo fundamentalmente deste momento da vida" (Knobel, 1989).

Knobel (1989) afirma que a adolescência é processo de maturação com muitas contradições. As flutuações de humor são esperadas para essa etapa, pois fazem parte do processo de luto. A ambivalência é marcante. A oscilação entre dependência e independência extrema mergulha o adolescente em conflitos com os pais. Para Knobel e Aberastury (1989) essas contradições funcionam como defesa e favorecem a elaboração do luto. Assim quanto mais compreensão e apoio o adolescente encontrar em sua família, mais seguro se sentirá em seus passos na construção de sua identidade e nas escolhas para a sua vida.

1.5. PROFILAXIA:

As práticas terapêuticas contribuem tanto para o amadurecimento emocional quanto para o desenvolvimento das potencialidades. A orientação profissional é um tipo de intervenção técnica psicológica que favorece a descoberta da vocação a partir da auto percepção. Nesse sentido Bleger aponta a orientação vocacional como uma prática de natureza profilática (*apud* Bohoslavsky, 1993). E por profilaxia Bohoslavsky definiu:

"A profilaxia pode ser entendida como toda atividade que a partir de um plano de análise psicológica e mediante o emprego de recursos técnicos

psicológicos, procure promover o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, seu amadurecimento como indivíduo e finalmente, sua felicidade. (Bohoslavsky, 1993)."

A partir dessa visão, entende-se que as práticas psicológicas visam à saúde e o bem estar, e conseqüentemente, a realização pessoal. E sobre essa perspectiva, Noronha e Ambiel (2006) afirmam: "(...) *a psicologia oferece seus instrumentos, visando proporcionar reflexão e autoconhecimento por meio da orientação vocacional*". Dessa forma constituem instrumentos primordiais a todo o processo terapêutico, as intervenções efetuadas pelo terapeuta possibilitando a evolução emocional do orientando. As técnicas empregadas favorecem as reflexões e o amadurecimento psicológico. Assim o sujeito vai caminhando na direção de um projeto profissional de forma consciente.

De acordo com Leitão e Miguel (*apud* Noronha e Ambiel, 2006) indicam a adolescência como uma fase onde as dúvidas a respeito do futuro se intensificam. Nesse sentido a etapa é marcada pela presença de grandes instabilidades emocionais que interferem de forma significativa na escolha do futuro profissional. Corroboram Bohoslavsky ao afirmar:

"(...) acreditamos que precisamente na adolescência emergem as dificuldades (e soluções) de natureza vocacional. Especificamente, entre os quinze e os dezenove anos, de modo aproximado, delineam-se com mais clareza os conflitos relativos ao acesso ao mundo adulto, em termos ocupacionais." (Bohoslavsky, 1993).

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adolescência é a etapa mais complexa da vida humana. Muitas são as transformações que vão gradativamente transportando o indivíduo para o mundo adulto. Porém, antes de acessá-lo, terá que experimentar uma série de instabilidades próprias da crise que é essencial para a construção da identidade adulta. Durante esse período pressões do mundo externo, dentre elas a escolha ocupacional, surge desafiando o adolescente a optar de forma urgente para atender aos apelos do meio social.

As contradições dessa fase são naturais e são percebidas através dos comportamentos ambivalentes do adolescente. Essa divergência de atitudes aparece de forma muito frequente a cada necessidade de posicionamento frente aos desafios da

vida. Ter apoio por parte de pais e educadores são fundamentais para que essa etapa ocorra de forma segura, com menor grau de ansiedade possível até o acesso ao mundo adulto.

A atividade profissional tem um caráter de suprimento das necessidades básicas, porém a satisfação pelo desempenho e o reconhecimento pessoal precisam ser assinalados. Dessa forma a orientação profissional entra nesse terreno visando auxiliar o indivíduo ainda tão inexperiente a entrar em contato com sua realidade, se autoconhecendo, facilitando a auto percepção, amadurecendo emoções, conhecendo o mundo das profissões, aptidões e o mercado de trabalho.

Sem dúvida nenhuma, participação da família e da escola são fundamentais. A família tem uma influência extremamente importante na construção de valores e crenças que incidem sobre a visão do mundo das profissões. O respeito a liberdade de escolha e o apoio são essenciais para o fortalecimento da autoestima do adolescente que necessita nesse instante da vida, ser acolhido em suas necessidades emocionais. Quanto a escola, precisa reforçar seu papel de preparo para o mercado de trabalho, como um espaço de crescimento não só intelectual mas também pessoal.

De acordo com Vale e Malvezzi, o trabalho possui vários significados na vida do sujeito que não apenas a de sobrevivência. Apresenta múltiplas funções que vão desde a sobrevivência até a construção da identidade profissional, abastecendo a sociedade como um todo com seus serviços. Quanto mais capacitado o sujeito melhores serão as suas produções para a sociedade:

"O trabalho cumpre muitas funções na vida das pessoas. O trabalho é meio de sobrevivência, de realização, de construção de identidade. Desde o início, o indivíduo se prepara para o trabalho em sua vida educacional. O indivíduo precisa se capacitar para uma carreira e, na adolescência em geral, terá de tomar decisões na escolha de uma ocupação profissional para buscar uma formação que lhe permita ingressar em organizações, que se estruturam para gerar os produtos de que a sociedade necessita." (Vale e Malvezzi, 2010).

Todo bom profissional procura se qualificar, atualizar os conhecimentos e aprimorar as práticas para oferecer os melhores serviços a sociedade. Essa atitude revela o amor pela profissão o que leva ao reconhecimento e sucesso. A paixão pelo que se faz é o ingrediente que não pode faltar ao tão esperado sucesso profissional. E assim trabalha a orientação profissional, visando o alcance da escolha ocupacional de acordo

com o desejo, propiciando a realização pessoal. E a escola precisa oferecer os meios para que esse processo seja uma realidade na vida de muitos jovens nos dias de hoje.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL. M. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre; Artes Médicas, 1989.

ABERASTURY, A. e cols. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional**: estratégia clínica, 9, São Paulo; Martins Fontes, 1993.

COSTA, A. V.de F; DUARTE, I. M. B. N, NEVES, V. L. de S; BENFICA, Z. R **Manual de Orientação de Elaboração do Trabalho Científico**. (orgs). 4.ed.(on line) Rio de Janeiro: UNIG, 2014.

NORONHA, A. P. P. & AMBIEL, R. **Orientação Vocacional e profissional**: análise de produção científica Psico-USFF, v11, n.1, p. 75-84 disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pus>. Acesso em 16 de abril de 2013.

CURSO ORIENTAÇÃO VOCACIONAL Disponível em <http://www.portaleducação.com.br> Acesso em 16 de abril de 2013.

LAPLANCHE, J; PONTALIS, J.B. **Vocabulário de psicanálise**, São Paulo, Martins Fontes, 2001.