

Revista Multidisciplinar
da Faculdade de Presidente Prudente

Dezembro

2018

Número 26

SABER
ACADÊMICO

ISSN 1980-5950

REVISTA SABER ACADÊMICO

NÚMERO 26 – SEGUNDO SEMESTRE DE 2018

Prof. Dr. Rodrigo Lima Nunes

Coordenador e Editor da revista

REVISTA ELETRÔNICA MULTIDISCIPLINAR

2019

FICHA CATOLOGRÁFICA

Revista Saber Acadêmico / Faculdade de Presidente Prudente – n. 26, jul./dez. 2018 –
Presidente Prudente: FAPEPE, 2019.

Semestral

ISSN 1980-5950

1. Pesquisa científica: Periódicos. I. Faculdade de Presidente Prudente.

EDITORIAL

A Revista Multidisciplinar Saber Acadêmico, com imensa satisfação, torna pública sua vigésima sétima edição, referente ao período do segundo semestre de 2018. Neste número, contamos com discussões e reflexões acadêmico-científicas nas áreas da Enfermagem, Educação, Administração, Agronomia, Letras, Psicologia e Educação Física com temas atualíssimos e de grande relevância, contribuindo, sobremaneira, para com a construção e divulgação do saber sistematizado à todas e todos.

Desde já ensejamos sentimento de gratidão a todos os participantes que tornaram possível a presente edição, sejam os autores dos textos, sejam os membros do corpo editorial e consultivo, além de todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram de forma direta ou indireta com a efetivação deste constructo. Sintam-se todos contemplados no presente agradecimento.

Com grande estima,

Prof. Dr. Rodrigo Lima Nunes
Coordenador e Editor da revista

EXPEDIENTE

EDITOR DA REVISTA

Prof. Dr. Rodrigo Lima Nunes (FAPEPE)

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Ana Laura Ricci (FAPEPE)

Prof. Dr. Berta Lúcia Tagliari Feba (FAPEPE)

Prof. Dr. Caroline Silva Danna (Universidad de Chile)

Prof. Dr. Daniela Bento Soares (UNIFAJ)

Prof. Dr. Gethin Ll. Thomas (Cardiff Metropolitan University)

Prof. Dr. Ieda Maria Munhos Benedetti (FAPEPE)

Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho (FCT/UNESP)

Prof. Dr. Joao Adalberto Campato Júnior (Universidade Brasil)

Prof. Dr. João Paulo Morselli (FAPEPE)

Prof. Dr. José Ricardo da Silva (UFSC)

Prof. Dr. Larissa Aparecida Trindade (FAPEPE)

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco (UEM/UNOESTE)

Prof. Dr. Maria Aparecida Bosschaerts de Camargo (FAPEPE)

Prof. Dr. Nivaldo Correia da Silva (FAPEPE)

Prof. Dr. Rafael Rossi (UFMS)

Prof. Dr. Robyn L. Jones (Cardiff Metropolitan University)

Prof. Dr. Rodirlei Silva Assis (FAPEPE)

Prof. Dr. Rui Menezes (Lisbon University Institute)

Prof. Dr. Simone Conceição Pereira Deak (FAPEPE)

Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos (UNOESTE)

CONSELHO CONSULTIVO

Prof. Ma. Aline Daniele Hoepers (FAPEPE)

Prof. Me. Felipe Perucci de Oliveira (FAPEPE)

Prof. Ma. Gilnete Leite dos Santos (FAPEPE)

Prof. Me. Julio Cesar Gonçalves (FAPEPE)

Prof. Ma. Marta Ap. Broietti Henrique (FAPEPE)

Prof. Ma. Fabrícia Migliari (FAPEPE)

Prof. Me. Nivaldo Fernandes Gualda Junior (FAPEPE)

Prof. Me. Sérgio Souza Parmezzani (FAPEPE)

Prof. Me. Tiago Souza Monteiro de Andrade (FAPEPE)

Prof. Ma. Lilian R. Campos Andrade (FAPEPE)

Prof. Me. Valério Zago Marassi (FAPEPE)

Prof. Ma. Natália Taves Pires (FAPEPE)

Prof. Me. Luiz Henrique Zago (FAC-FEA)

Prof. Ma. Fabiane Souza Salomão (UNESP)

REALIZAÇÃO

Prof. Dr. Rodrigo Lima Nunes

Prof. Lilian Regina O. Moreira Gualda

SUMÁRIO

A ANSIEDADE NO PERÍODO GESTACIONAL E OS FATORES DE RISCO.....	5
A ESCOLHA PROFISSIONAL E DE CARREIRA BASEADA NAS DIFERENTES TEORIAS DE CARREIRA	17
A GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA.....	29
A INFLUÊNCIA DO ESTADO NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: O MOVIMENTO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA ATRAVÉS DA ATUAÇÃO DO CUIDADOR.....	40
ANÁLISE DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL	45
EMPRESAS TRANSNACIONAIS, MERCADO DE CONSUMO NA GLOBALIZAÇÃO E SEGREGAÇÃO POPULACIONAL.....	57
ESCOLA-COMUNIDADE: A EDUCAÇÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	74
GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS	82
HORIZONTES DA INCLUSÃO DE GÊNERO E DA DIVERSIDADE SEXUAL NO ENSINO SUPERIOR	92
PESQUISA QUALITATIVA EM SERVIÇO SOCIAL: A RELEVÂNCIA DA ÉTICA E DO SUJEITO	108
PROCESSO DE ALIENAÇÃO CONTEMPORÂNEO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HUMANA	116
PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: TECENDO LAÇOS, CONSTRUINDO REDES.....	127
USO DE SUBSTRATO ACRESCIDO COM SUBPRODUTO DA CANA DE AÇUCAR NA FORMAÇÃO DE MUDAS	151
RESENHA DO LIVRO FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA RELEITURA DAS ÁREAS DO COTIDIANO.....	160

A ANSIEDADE NO PERÍODO GESTACIONAL E OS FATORES DE RISCO

Kherolainy Delli Colli Cardoso¹; Aline Daniele Hoepers²; Lilian Regina de Campos³

¹ Discente da Graduação em Psicologia do Grupo Universidade Brasil – Faculdade de Presidente Prudente.

² Docente do Grupo Universidade Brasil – Faculdade de Presidente Prudente. Mestre e Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá.

³ Docente do Grupo Universidade Brasil – Faculdade de Presidente Prudente. Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista.

RESUMO

Partindo da vertente psicanalítica e seguindo os fatores apresentados pela psicossomática, este artigo se propõe a discutir o fenômeno da ansiedade no período gestacional e seus fatores de risco. Visando maior compreensão sobre quais os impactos que esta condição de adoecimento psíquico pode acarretar, dados atinentes à literatura médica e psicológica serão abarcados. Ademais, buscar-se-á refletir sobre possíveis intervenções a serem realizadas através do acompanhamento pré-natal e pós-natal com as gestantes acometidas por quadro de ansiedade.

Palavras-chaves: Gestação. Ansiedade. Fatores de risco.

ANXIETY IN THE PREGNANCY PERIOD AND RISK FACTORS

ABSTRACT

Starting from the psychoanalytical aspect and following the factors presented by psychosomatics, this article aims to discuss the phenomenon of anxiety during pregnancy and its risk factors. In order to understand more about what impacts this condition of mental illness can cause, data related to the medical and psychological literature will be included. In addition, it will seek to reflect on possible interventions to be performed through prenatal and postnatal monitoring with pregnant women affected by anxiety.

Keywords: Pregnancy. Anxiety. Risk factors.

1 INTRODUÇÃO

As discussões propostas neste artigo visam fomentar reflexões e debates acerca do período gestacional e dos possíveis riscos que a ansiedade pode acarretar durante estes nove meses de transformações vivenciadas por mulheres gestantes. Para tanto, o ponto de partida será a compreensão das variações experienciadas, de forma geral, pelas mulheres durante o

¹ Discente da Graduação em Psicologia do Grupo Universidade Brasil – Faculdade de Presidente Prudente.

² Docente do Grupo Universidade Brasil – Faculdade de Presidente Prudente. Mestre e Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá.

³ Docente do Grupo Universidade Brasil – Faculdade de Presidente Prudente. Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista.

período gestacional e, na sequência, adentrar-se-á nas possíveis alterações desencadeadas, tanto físicas e hormonais, como emocionais.

Parte-se do entendimento de que a gravidez representa um momento de transição, no processo de desenvolvimento humano, que envolve transformações ligadas à identidade e à definição de papéis da mulher gestante, conforme explicita Pio e Capel (2015).

A emergência de sinais de ansiedade, até certo ponto, pode ser considerada funcional e saudável, neste contexto. Contudo, a partir do momento que ela se configura de modo recorrente e/ou patológico, pode passar a gerar riscos tanto à saúde física e emocional da gestante quanto ao bebê, ainda em formação.

A presente discussão busca enfatizar as questões de ordem psíquica, mas sem perder de vista sua articulação com os aspectos fisiológicos e psicossociais das gestantes. Ao trazer em cena uma visão geral e dinâmica quando à ansiedade neste momento da vida da mulher, aos respectivos fatores de risco e às abordagens preventivas quando ao fenômeno durante a gestação, visa-se, em última instância, contribuir com a redução das possibilidades de prognósticos negativos às gestantes e impactos no bebê.

Isso posto, salienta-se que esta produção foi construída a partir de levantamentos bibliográficos sobre o tema, dimensionando-se como uma contribuição resultante de pesquisa qualitativa de cunho teórico, a qual visa aprofundar debates sobre a temática proposta.

2 DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE A GESTAÇÃO

Dentre as experiências humanas, o período gestacional pode ser caracterizado como uma vivência permeada por curiosidades, preocupações, temores e descobertas. Quando a mulher se depara, pela primeira vez, com esta experiência, ou mesmo em gestações que ocorrem posteriormente, um misto de sentimento de insegurança com entusiasmo poderá emergir. Em contextos familiares ou sociais com baixa circulação de informações sobre o fenômeno, o medo pode figurar como reação emocional ante à descoberta. Esses efeitos emocionais podem alcançar pessoas próximas, como o futuro país, os avós, etc.

A maternidade faz parte do ciclo vital e pode ser caracterizada como um dos marcos do desenvolvimento psicológico, de acordo com Simas, Souza e Scorsolini-Comin (2013). A gravidez demanda reestruturação e reajustamento na vida da mulher, a fim de que esta vivência ocorra de modo saudável tanto para a mãe como para o bebê. Os autores apontam que a experiência da maternidade, conforme a perspectiva psicanalítica winnicottiana, pode ser

acompanhada pelo aumento da sensibilidade materna e retraimento psicológico da mãe, que passa a se voltar a demandas ligadas ao bebê.

A gestação humana dura, normalmente, 40 semanas, sendo dividido em três trimestres. Conforme Lisboa (2019), corroborada por informações disponíveis em matéria apresentada pela Revista Minuto Saudável (2018), essa divisão serve para detectar o progresso desde a fecundação até a formação do feto, chegando ao parto. Cada trimestre é caracterizado por evoluções da formação do bebê e pelos processos de adaptação do corpo da mãe, cuja preparação para o parto e para a amamentação vai se estabelecendo. A seguir, são apresentadas as principais características de cada trimestre gestacional.

2.1 Primeiro trimestre gestacional

As fontes acima mencionadas apontam que o primeiro trimestre se dá desde 0 semanas até a 13ª semana de gestação. Iniciando-se com a fertilização, segue com a formação da bolsa amniótica e depois passa haver o início da formação dos principais órgãos e membros, chegando a 13ª semana com seu aspecto humano formado e com movimentos imperceptíveis para a mãe, com a placenta já produzindo líquido amniótico.

Os mesmos autores salientam, ainda, que durante o primeiro trimestre é habitual o surgimento de vários sintomas que caracterizam a gestação, como: enjoos matinais frequentes, cansaço físico e sonolência, sensibilidade e dores nos seios, variações emocionais, cólicas e prisão de ventre. Ainda que figurem como sintomas muito semelhantes aos apresentados durante o período menstrual, podem despertar na mulher a dúvida sobre possível gravidez. Inclusive, em gestações não planejadas, é neste período, em face dos sintomas, que se costuma descobrir a gravidez. Concebe-se, pois, que devido a este quadro de novidades, podem emergir sentimentos de ansiedade, não necessariamente com conotação patológica.

É apropriado que a gestante inicie acompanhamento pré-natal tão logo descubra a gravidez. Não apenas o acompanhamento médico se faz necessário, mas também o cuidado psicológico deve ser visto como fator importante desde o primeiro trimestre, já que, são apresentadas inúmeras mudanças à mulher, as quais poderão provocar uma profusão de reações emocionais.

Sarmento e Setúbal (2003, p. 263) discorrem que “no primeiro trimestre são frequentes a ambivalência, o medo de abortar, as oscilações do humor, as primeiras modificações corporais e alguns desconfortos: náuseas, sonolência, alterações na mama e cansaço e os desejos e aversões por determinados alimentos”. Estes fatores, associados a outros aspectos do quadro

psíquico da mulher, poderão influenciar o início de uma ansiedade gestacional, podendo ou não tomar proporções patológicas.

2.2 Segundo trimestre gestacional

O segundo trimestre se estabelece da 14^a semana a 26^a semana de gestação. Informações prestadas em matéria da Revista Minuto Saudável (2018) indicam que, neste período, o risco de aborto espontâneo diminui consideravelmente. Também é caracterizado pelo crescimento acelerado e pela movimentação do bebê, que passa a ser perceptível para a mãe. Um dos fatores, com conotação inclusive cultural, mais esperados pela gestante se dá nesta fase: a identificação do sexo do bebê. Além disso, neste contexto, já é comum o feto ser capaz de ouvir e de reconhecer, principalmente, as vozes dos pais. A movimentação do bebê irá fortalecer seus ossos e cartilagens, que, neste período, já estão formados. Também já estão desenvolvidos: o rosto do bebê, seus pelos, suas digitais dos dedos, o movimentar os olhos, o paladar, a inalação de líquido amniótico a fim de treinar seus pulmões, etc.

Ademais, a referida fonte aponta que o segundo trimestre é marcado, principalmente, pelas transformações hormonais e corporais na mulher. Podem surgir manchas no rosto e em outras áreas do corpo, dores das costas e nas pernas em virtude do peso que a barriga irá adquirir.

Nesta etapa, a ansiedade também poderá se presentificar, ainda que por motivos distintos daqueles do primeiro trimestre. “No segundo trimestre, a ansiedade está ligada à introversão e passividade, à alteração do desejo e do desempenho sexual, à alteração do esquema corporal, e à percepção dos movimentos fetais e seu impacto”, conforma assinalam Sarmiento e Setúbal (2003, p. 263).

2.3 Terceiro trimestre gestacional

No sétimo mês se inicia o terceiro trimestre, que vai da 27^a semana de gestação até o momento do parto. Lisboa (2019), em conformidade com informações disponíveis em matéria da Revista Minuto Saudável (2018), salienta que a ansiedade costuma se fazer mais presente neste período. Trata-se, em geral, de um momento de preparação para recepção do bebê. Com o maior crescimento da barriga, a gestante pode sofrer com dificuldade respiratória por ter seus pulmões e outros órgãos cada vez mais comprimidos, porém, tal situação pode admitir melhora assim que o bebê começar a se encaixar no quadril.

Ainda, conforme os mesmo referenciais, o bebê está na fase de concluir toda a sua formação: suas funções neurológicas estão sendo ativadas. Com o cérebro formado, o feto irá começar a reagir a dor como um recém-nascido. O seu crescimento começa a diminuir, tendo o foco em ganhar peso para o parto. Com o crescimento e o ganho de peso, o espaço para se movimentar se torna reduzido, o que permite que a mãe o sinta cada movimento. O vínculo entre mãe e filho está se intensificando por conversas, nas quais a mãe obtém respostas a partir destes movimentos específicos.

Os autores discutem que, quanto mais próximo do parto, mais o bebê irá dormir por se sentir confortável e seguro pelos batimentos cardíacos da mãe. Nessas últimas semanas o líquido amniótico adquire um sabor mais acentuado e perceptível ao paladar da criança. Além disso, nesta fase a retenção de líquido é comum, o que pode gerar inchaço no corpo da mulher. Ademais, a gestação acarreta diversas mudanças no corpo feminino. Uma delas ocorre quando o bebê já está se encaixando na posição cefálica e, então, a musculatura do quadril irá abrir se preparando para o parto, o que pode acarretar certo desconforto e dores, já podendo ocorrer as primeiras contrações. O trabalho de parto em gestantes que não possuem características especiais, pode começar na 39ª semana ou se prolongar até a 42ª. O recomendado para a saúde da mulher e do bebê é que o parto seja feito na 40ª semana. Contudo, caso o bebê não se posicione na posição cefálica e se mantenha sentado, deve ser realizado o parto cesariano.

Neste trimestre, a ansiedade se faz presente principalmente no último mês, no qual prevalece um alto índice de hormônios e coincide com a espera mais acentuada pelo bebê. Como apontam Sarmiento e Setúbal (2003, p. 263), “o terceiro trimestre é caracterizado pelas ansiedades que se intensificam com a proximidade do parto, os temores do parto (medo da dor e da morte) e, conseqüentemente, há um aumento das queixas físicas”.

3 ALGUNS IMPACTOS PSICOLÓGICOS/PSIQUIÁTRICOS NA GESTAÇÃO

Ante o apresentado, concebe-se que, durante o período gestacional, a mulher passa por diversas mudanças ligadas a alterações hormonais, corporais, sociais e psicológicas. Além do mais, pode ou não ter planejado a gravidez, possui ou não apoio familiar, etc. Todas estas transformações poderão gerar contexto propício para o surgimento ou o agravamento de fragilidades emocionais ou até mesmo quadros psiquiátricos.

Cotta (2012) alude que os transtornos psiquiátricos mais comuns na gestação são aqueles ligados a quadros ansiosos e depressivos. Acrescenta que:

Tipicamente, os transtornos ansiosos têm maior incidência na idade fértil e podem ter menor intensidade durante a gestação. A síndrome do pânico, o transtorno obsessivo compulsivo e o transtorno de estresse pós-traumático podem se iniciar ou se exacerbar no pós-parto, sendo fatores de risco para a depressão pós-parto. O transtorno de ansiedade generalizada, por exemplo, tem 8,5% de prevalência na gestação. Precisam ser tratados por estar relacionados a maior risco de diabetes, doenças cardíacas e hipertonia, o aumento anormal do tônus muscular. A ansiedade na gestação também leva ao parto prematuro, baixo peso, complicações obstétricas e maior uso de analgésicos no trabalho de parto (p. 1).

Neste artigo, optou-se por dar ênfase, especialmente, à ansiedade, enquanto resposta emocional comumente presente na gestação, mas que se não cuidada, poderá desencadear quadro psicopatológico. Parte-se da compreensão que cada mulher possui sua individualidade e sua história sociocultural. Por isso, é imprescindível não generalizar possíveis fatores propulsores de ansiedade gestacional. Todavia, é possível lançar mão, de acordo com pesquisa realizadas na área, de indicativos mais frequentes dentre as gestantes.

3.1 A Ansiedade e os Transtornos Ansiosos

Roussos et al. (2013) apontam que a ansiedade (ou angústia) é um conceito nuclear nos debates psicanalíticos. Salienta que Freud afirmou-a como fenômeno fundamentação do problema da neurose. Para além das explicações freudianas, novos modelos explicativos emergiram e ampliaram os debates.

A ansiedade pode ser definida, no campo da psicológica, de maneira geral, segundo Castillo et al. (2000), como “um sentimento vago e desagradável de medo, apreensão, caracterizado por tensão ou desconforto derivado de antecipação de perigo, de algo desconhecido ou estranho”. Os autores explicam que para diferenciar a ansiedade normal da patológica deve-se avaliar se a reação ansiosa é de curta duração, autolimitada e relacionada ao estímulo do momento ou não. Assim, os transtornos ansiosos são quadros clínicos em que esses sintomas são primários, ou seja, não são derivados de outras condições psiquiátricas.

Em artigo apresentado pela Central Psicologia (2017), o conceito de ansiedade é definido como um conjunto de reações, vivenciadas como uma espécie de antecipação diante de algo novo, perigoso, desafiante ou de grande importância, a qual deve ser superada após realizar ou passar pela situação em questão. Entretanto, caso o estado de ansiedade se perpetue sem motivo ou situação iminente, ou mesmo que haja uma situação, porém, o indivíduo entre em um estado ansioso exageradamente alto e desproporcional a circunstância em que se encontra, poder-se-á caracterizar tal quadro como ansiedade patológica.

Conforme a mesma fonte, diversos fatores podem estar relacionados a emergência de quadros de ansiedade, dentre eles, elementos genéticos, eventos estressores recorrentes, certos perfis de pensamento e comportamento e, ainda, traumas prévios que ocorreram na infância ou adolescência.

Segundo a Classificação Internacional das Doenças – CID-10 (1993), a ansiedade se apresenta dentro da classe dos transtornos neuróticos, relacionados ao estresse e somatoformes. Dentro desse grande eixo, ela é exposta como “outros transtornos ansiosos”, que se caracteriza pela presença de reações ansiosas que não são desencadeadas exclusivamente pela exposição a uma situação determinada. Podem se acompanhar de sintomas depressivos ou obsessivos, como também por manifestações que traduzem uma ansiedade fóbica, desde que estas manifestações sejam claramente secundárias ou pouco graves. Subdivide-se em: transtornos de pânico, ansiedade generalizada, transtornos mistos de ansiedade e depressão, outros transtornos mistos de ansiedade, outros transtornos de ansiedade especificados, e transtorno de ansiedade não especificado.

4 A ANSIEDADE GESTACIONAL E SEUS RISCOS

Mediante as informações discutidas quanto à gestação e ansiedade, nesta seção buscar-se-á adentrar no eixo central da proposta do artigo, qual seja: discutir a ansiedade gestacional e possíveis riscos decorrentes dela.

Correia e Linhares (2007) afirmam que a gravidez e o parto são períodos sensíveis no ciclo vital da mulher. Esse contexto envolve grandes transformações, não só nos aspectos fisiológico, mas também transformações do ponto de vista psíquico e do papel sociofamiliar feminino. O conjunto de mudanças pode, então, provocar instabilidade emocional na mulher, abrindo espaço para emergência de psicopatologias que afetarão não só a gestante, mas também impactaram no desenvolvimento do bebê.

A mulher gestante passa por diversas transformações, como fora discutido, e tais mudanças podem acarretar em uma regressão emocional. Segundo Kliemann, Boing e Crepaldi (2017) este fenômeno se trata de uma regressão para o seu próprio “mundo interno”. A mulher se volta para si mesma, tende a ficar mais emotiva e torna-se mais suscetível ao surgimento de fragilidades e até transtornos psiquiátricos, como: a ansiedade, a depressão e o estresse. Desta forma, o período gestacional, em muitos casos, é vivido como um período de crise, por envolver tantas tensões. Porém, também é apontado como uma oportunidade de maturação e crescimento individual e familiar.

Assim, a presença da ansiedade, até o ponto em que não impacta em prejuízos ao bem-estar físico e subjetivo da gestante, pode ser considerada como fator habitual e até esperado em um contexto com tantos atravessamentos e mudanças. Entretanto, quando se dimensiona como quadro patológico, ou seja, composto de um grau elevado de prejuízos, aumenta as probabilidades de complicações na gravidez e no parto, podendo chegar a repercutir na saúde da mãe e da criança em contexto pós-parto.

Os riscos relacionados à instauração de quadro de ansiedade podem se fazer presentes de diversas maneiras: psicológicas, emocionais e físicas tanto na gestante quanto no bebê. Algumas dessas condições relacionadas a possíveis impactos na criança são apontadas por Kliemann, Boing e Crepaldi (2017, p. 2): “parto prematuro, o baixo peso ao nascer e efeitos nocivos no desenvolvimento neurológico do feto, podendo ter efeitos futuros na regulação da atenção, desenvolvimento cognitivo e motor, temperamento e regulação emocional nos primeiros anos de vida da criança”. No que concerne à mulher, os autores aludem que a ansiedade, da mesma maneira que a depressão, pode acarretar a depressão pós-parto.

Segundo pesquisa realizada por Silva et al. (2017), os dados confirmam que o estado psicológico da mãe afeta a criança tanto no período pré-natal quanto no pós-parto. Explicam:

Resgatando a crença presente em muitas sociedades de que o estado psicológico da mãe pode afetar o filho que vai nascer, o transtorno de ansiedade é considerado um dos fatores de risco para o desenvolvimento da gravidez, uma vez que o seu desenvolvimento pode comprometer o feto, estando associado a resultados neonatais negativos, como a prematuridade, baixo peso ao nascer, escores inferiores de Apgar, *déficit* no desenvolvimento fetal, além de efeitos duradouros sobre o desenvolvimento físico e psicológico dos filhos, e a complicações obstétricas, como sangramento vaginal e ameaça de abortamento (p. 2).

Os autores acrescentam que o estado psicológico da mãe influencia sobremaneira o período gestacional. Esta vivência emocional deve sempre ser analisada em articulação com aspectos pessoais, fisiológico, relacionais, contextuais, socioeconômicos, dentre outros.

Nesta direção, Silva et al. (2017) destacam que em múltiplas situações se pode evidenciar fatores causadores de ansiedade gestacional. As pesquisas mais recentes apontam como agentes mais recorrentes: a situação socioeconômica, o histórico de saúde mental, complicações obstétricas e uma rede de apoio frágil.

Em conformidade, pensando em situações que podem acarretar eventos estressores e ansiosos, os referidos autores apresentam as principais fontes de ansiedade durante a gestação. As mulheres, no período gestacional, desde que não se trate de uma gravidez de risco, são capazes de realizar suas atividades cotidianas normalmente, como, por exemplo, manterem-se

em suas atividades laborais. Segundo as pesquisas encontradas na literatura, o risco de ansiedade gestacional é maior entre as gestantes que não praticam atividades laborais. Isso pode indicar que as mulheres que possuem rotina monótona acabam ficando mais suscetíveis ao desenvolvimento de quadro de ansiedade. Assinalam, ainda, que mulheres que já tiveram problemas em outras gestações, como histórico de aborto ou ameaças de parto prematuro, provavelmente sofreram de ansiedade em face do medo de seu histórico se repetir. Outro fator apontado é o uso do tabaco e/ou outras substâncias psicoativas, haja vista que, além de todas as modificações vivenciadas na gestação, a mulher ainda tem de lidar, muitas vezes, com a abstinência quanto a estas substâncias.

Vê-se, pois, que sentir ansiedade durante a gestação, sem que isso cause prejuízos a mãe e ao feto, faz parte, comumente, da experiência de gravidez. Principalmente nas proximidades do parto e chegada do bebê esta vivência pode se tornar mais acentuada. Porém, merece atenção os casos em que a mulher se torna mais vulnerável e passa a apresentar sinais e sintomas recorrentes que afetam seu bem-estar físico e psíquico.

5 CONSTRUINDO ALGUMAS ALTERNATIVAS: ABORDAGENS PREVENTIVAS

Ante o caminho percorrido, alcança-se a compreensão de que, frente ao fenômeno da ansiedade gestacional, há necessidade de se refletir sobre possíveis estratégias preventivas no campo de saúde mental nos programas pré-natais.

Além do acompanhamento médico periódico, o acompanhamento psicológico se dimensiona como recurso importante neste período de mudanças, descobertas, temores. Inclusive, a articulação entre os profissionais que acompanham a gestante favorece a identificação de fatores associados à ansiedade pré-natal de forma mais integrada. Este tipo de abordagem, multiprofissional, pode, então, auxiliar na identificação e prevenção de ocorrência de transtornos psiquiátricos. Como apontam Silva et al. (2017),

Considerando-se os resultados obstétricos adversos e as graves consequências à saúde materna e fetal associados a ocorrência da ansiedade na gravidez e ao seu subdiagnóstico neste período, os resultados deste estudo são de extrema importância, uma vez que o conhecimento dos fatores associados a ocorrência do transtorno na gravidez permite a elaboração de medidas preventivas na assistência pré-natal, a qual caracteriza-se por ser um espaço oportuno para o desenvolvimento de intervenções que visem a promoção da saúde mental das gestantes; assim como permite também a ação integrada e articulada da equipe multiprofissional e interdisciplinar, visto que o alcance do bem-estar físico e mental favorável depende de intervenções em todas as dimensões que envolvem o ser holístico (p. 7).

Kliemann, Boing e Crepaldi (2017, p. 6), em conformidade, aludem que “a assistência pré-natal é peça primordial para a promoção de saúde mental materna e conseqüentemente infantil e familiar”. Porém, nem sempre esta realidade é encontrada nos programas pré-natais, tendo em vista que, segundo as autoras, o modelo biomédico ainda é a maior influência dentro das instituições de saúde. Nesta forma de atuação, muitas vezes, nem sempre é dada a devida atenção aos fatores psicoemocionais. Verifica-se, portanto, a necessidade de tornar os cuidados pré e pós-natais de maneira mais ampla, integrada e dinâmica, a fim de fortalecer as redes de apoio às gestantes em todos os aspectos biopsicossociais.

As autoras assinalam, também, que há necessidade de alterar a forma como funciona os acompanhamentos pré-natais e pós-natais, promovendo mudanças que façam com que as equipes, de preferência multidisciplinares, adequem-se, de maneira mais humanizada, às demandas apresentadas pelas gestantes e seus bebês, trazendo assim a promoção de cuidados integrais, afetivos e de qualidade que levem segurança e aprendizagem para as famílias.

Esse tipo de abordagem favorece uma visão acerca de cada indivíduo como sujeito singular em suas condições emocionais, orgânicas, familiares, socioculturais, etc. Nessa direção, torna-se possível vislumbrar a gestante como um ser biopsicossocial, que demanda de uma atenção sensível e humanizada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto, concebe-se que a ansiedade gestacional deve ser encarada com a mesma seriedade que qualquer outra patológica, seja ela física ou emocional. Quando se configura a partir de sintomas que acarretam em prejuízos à gestante e, conseqüentemente, ao feto pode ser considerada enquanto um quadro, factualmente, patológico. Corpo e psiquismo exercem afetações mútuas e estão em permanente relação e, por isso, as expressões de adoecimento, como é o caso da ansiedade patológica, impactam em riscos à saúde da mãe e do bebê.

Conclui-se, por conseguinte, que frente aos inúmeros fatores de riscos que uma gestante pode se deparar, a ansiedade se configura como um fenômeno que pode tomar graves proporções e que, por isso, deve ser objeto de atenção e intervenção das equipes multiprofissionais de saúde (médicos, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, nutricionistas, fisioterapeutas, etc.).

Uma abordagem preventiva, a ser efetivada em abordagem individual ou em grupos, pode evitar que o problema se instaure ou acentue quadros de sofrimento psíquico, evitando prejuízos a saúde biopsicossocial da criança e da mãe. Para tanto, a oferta de informação, o acolhimento

e a humanização devem ser elementos norteadores das equipes responsáveis pelos acompanhamentos pré e pós-natal.

REFERÊNCIAS

CASTILLO, A. R. G. Transtornos de Ansiedade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, suplemento II, p. 20-3, 2000.

COTTA, C. **Transtornos psiquiátricos na gestação**. 2012. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2012/11/04/interna_tecnologia,327291/transtorno-psiquiatrico-na-gestacao.shtml>. Acesso em: 30/05/2019.

CORREIA, L. L.; LINHARES. M. B. M. Ansiedade materna nos períodos pré e pós-natal: Revisão da literatura. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 1-8, jul./ago. 2007.

KLIEMANN, A.; BOING, E.; CREPALDI, M. A. Fatores de risco para ansiedade e depressão na gestação: Revisão sistemática de artigos empíricos. **Revista Mudanças: Psicologia da Saúde**, v. 25, n. 2, p. 69-76, jul./dez. 2017.

LISBOA, L. **Fases da gestação**: marcos do desenvolvimento fetal. 2019. Disponível em: <<https://www.maemequer.pt/estou-gravida/como-cresce-o-bebe/por-trimestre/fases-da-gestacao/>>. Acesso em: 30/05/2019.

PIO, D. A. M.; CAPEL. M. S. Os significados do cuidado na gestação. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 74-81, jan. /jun. 2015.

REVISTA ONLINE CENTRAL PSICOLOGIA. **Vamos falar sobre Ansiedade**. 2017. Disponível em: <<https://centralpsicologia.com.br/artigo/vamos-falar-sobre-ansiedade>>. Acesso em: 30/05/2019.

REVISTA ONLINE MINUTO SAUDÁVEL. **Gravidez semana a semana**: Sintomas, fases e formação do bebê. 2018. Disponível em: <<https://minutosaudavel.com.br/gravidez-semana-a-semana/>>. Acesso em: 30/05/2019.

ROUSSOS, A. et al. Um olhar psicanalítico ao transtorno de ansiedade generalizada: uma aproximação empírica sobre sua conceitualização. **Revista Psicanálise**, Universidade de Belgrano, v. 15, n. 2, p. 331-356, 2013.

SARMENTO, R.; SETÚBAL, M. S. V. Abordagem psicológica em obstetrícia: aspectos psicológicos da gravidez, parto e puerpério. **Revista Ciências Médicas**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 261-268, jul/set 2003.

SILVA, M. M. J. et al. Ansiedade na gravidez: prevalência e fatores associados. **Revista Escola de Enfermagem**, USP, São Paulo, v. 51, p. 1-8, 2017.

SIMAS, F. B.; SOUZA, L. V.; SCORSOLINI-COMIN, F. Significados da gravidez e da maternidade: discursos de primíparas e múltiparas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 19-34, jan./abr. 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10**: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. Porto Alegre: Ates Medicas, 1993.

A ESCOLHA PROFISSIONAL E DE CARREIRA BASEADA NAS DIFERENTES TEORIAS DE CARREIRA

Vinicius dos Santos Oliveira¹

¹Psicólogo (Unoeste), Mestre em Educação (Unesp) e Doutorando em Psicologia (Uem); Docente do Curso de Psicologia da Unoeste.

RESUMO

O presente ensaio teórico tem como objetivo apresentar a definição de escolha profissional a partir dos diversos enfoques teóricos em Orientação Profissional e de Carreira. Inicia com um breve histórico da área, passando por algumas definições teóricas. Apresenta, logo em seguida as compreensões sobre a escolha profissional segundo cada enfoque teórico. Finaliza discutindo a importância de se estudar e compreender o que significa escolher uma profissão segundo as abordagens, pois a atuação profissional em Orientação Profissional e de Carreira deve ser pautada numa teoria, seja ela psicométrica, tipológica, desenvolvimentista, psicodinâmica, sócio-histórica, sociocognitiva ou histórico-cultural.

Palavras-chave: Escolha Profissional. Escolha de Carreira. Orientação Profissional e de Carreira.

PROFESSIONAL AND CAREER CHOICE BASED ON DIFERENCES CAREER THEORIES

ABSTRACT

The present theoretical essay aims to present the definition of professional choice from the different theoretical approaches in Professional and Career Guidance. It begins with a brief history of the area, passing through some theoretical definitions. It presents, next, the understandings about professional choice according to each theoretical approach. It ends by discussing the importance of studying and understanding what it means to choose a profession according to the approaches, since the professional performance in Professional and Career Guidance should be based on a theory, be it psychometric, typological, developmental, psychodynamic, sociohistorical, sociocognitive or historical-cultural.

Keywords: Professional choice. Career Choice. Professional and Career Guidance.

1 INTRODUÇÃO

O processo de escolha profissional tem sido defendido ao longo da história por muitos autores e teorias diferentes. Existem, pelo menos seis grandes abordagens ou enfoques teóricos em Orientação Profissional e de Carreira (OPC) que respondem de maneiras diferentes a essas questões. Por isso veremos mais adiante uma síntese sobre cada uma delas.

Vale antes ressaltar algumas coisas importantes. Primeiro que o orientador, quando for atuar em OPC deverá eleger uma abordagem teórica a qual dará a ele subsídios e aportes teórico-metodológicos para sua atuação. Em segundo lugar, apontar que uma teoria em OPC é

constituída, pelo menos por uma base epistemológica e uma concepção de ser humano que regerá os princípios, os objetivos e as funções tanto do orientador quanto do orientando. Tal teoria dará suporte para o desenvolvimento de procedimentos, instrumentos e técnicas em OPC.

A nomenclatura Orientação Profissional e de Carreira (OPC), será usada como padrão no decorrer do texto, visto que é, atualmente, o termo mais utilizado nas pesquisas e estudos na área. Por fim, este ensaio visa apresentar a definição de escolha profissional a partir dos diversos enfoques teóricos em Orientação Profissional e de Carreira.

2 BREVE HISTÓRICO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA

A Orientação Profissional e de Carreira surge com objetivo de aumento da eficiência industrial. A OPC, ainda como orientação vocacional, tem origem na Europa, no início do século XX em Munique na indústria florescente com o objetivo de evitar acidentes, analisavam as aptidões dos trabalhadores. O marco oficial da OPC é entre os anos 1907 e 1909, com a criação do primeiro Centro de Orientação Profissional norte-americano. A OPC passa ser baseada na promoção do autoconhecimento e no fornecimento de informações profissionais (SPARTA, 2003).

Na década de 20 e 30, a psicometria passa a influenciar a OPC, devido ao desenvolvimento de testes de inteligência, habilidades, interesses e personalidade. Está época é marcada pela Teoria do Traço e Fator, denominada pelo determinismo. Já na década de 1940, com o lançamento da teoria de Carl Rogers, terapia centrada no cliente, a psicoterapia, aconselhamento e a orientação profissional passa por transformações nas suas práticas. Em, 1950, surgem diversas teorias sobre a escolha profissional, sendo elas, a Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Ginzeberg e logo depois, foi publicada a Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Super (SPARTA, 2003).

Segundo Sparta (2003), no Brasil a OPC surgiu em 1924 no Serviço de Seleção e Orientação Profissional para alunos do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. A Orientação Profissional brasileira nasceu atrelada à Psicologia Aplicada. Já na década de 30 e 40 a OP se ligou a educação e foi introduzida no Serviço de Educação do Estado de São Paulo, com objetivo de orientar a escolha profissional dos estudantes. O grande salto da OP brasileira se deu na década de 40, com a criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) tendo como finalidade o desenvolvimento de métodos da Psicologia Aplicada a educação e ao trabalho, produção de instrumentos brasileiros e formação de novos profissionais. Na década de 70, o ISOP passa ser órgão normativo da Psicologia, o nome se altera para Instituto Superior

de Pesquisa Psicológica. Após a regulamentação da Psicologia, a Orientação Profissional se vincula a atividade clínica.

Em 1993 foi fundada a Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP), com o objetivo de desenvolver a OPC no Brasil. Desde sua criação, vem promovendo diversos simpósios nacionais. No Brasil, a OP pode ser realizada por psicólogos e pedagogos. Não tem nenhuma regulamentação ou lei de orientadores no Brasil, a formação fica a mercê das universidades (SPARTA, 2003)

Quanto às áreas de atuação em OPC, esta pode ser realizada tendo base teórica e prática em diferentes referências teóricas. As áreas de atuação da OPC são diversificadas, podendo ocorrer na clínica, organização, escola, hospital, políticas públicas entre outras. Podem ser realizadas em grupo ou individualmente, cada uma apoiando nos seus referenciais teóricos e procedimentos técnicos, mas, visando essencialmente a relação do sujeito com o trabalho, seja na escolha profissional, nos conflitos gerados durante o desempenho profissional ou na reorientação profissional e planejamento de carreira (SOARES, 2000). De maneira sucinta, citaremos a OPC nas diferentes áreas de atuação.

Na clínica, o trabalho de OPC é realizado com adolescentes e adultos e, normalmente feita em consultórios ou clínicas psicológicas. É essencial no trabalho de OPC na clínica ser abordado dinâmica familiar do sujeito, as idealizações e expectativas dos familiares em relação ao futuro, as profissões desempenhadas pela família, as identificações na família (tanto profissional, quanto pessoal), e por fim, as influências sociais, as condições de trabalhos e as influências externas na formação da identidade pessoal e profissional. As intervenções feitas pelo orientador vão depender da sua linha teórica, também podem ocorrer adaptações das técnicas da OPC (SOARES; LISBOA, 2000).

Na organizacional, o trabalho em OPC é realizado em adultos vinculados em organizações. A sociedade é atualmente influenciada por diversas mudanças tecnológicas, que atingem também o âmbito das organizações. A OPC, neste momento, pode auxiliar nas mudanças de emprego por conta das mudanças na organização e assim o profissional passa não ser mais necessitado para o cargo, necessitando de treinamentos ou muitas vezes re-treinamento para o novo mercado de trabalho. O trabalho do orientador na organização pode ser vinculado à orientação de carreira, a preparação para o desemprego, promoção da saúde e a preparação para a aposentadoria (SOARES; LISBOA, 2000).

Na escola, o trabalho do profissional é realizado com crianças e adolescentes e normalmente vinculado ao ensino fundamental, médio e universidades. A escola é um espaço

onde os alunos desenvolvem suas potencialidades afetivo-cognitivas e sociais, mas também é um espaço de preparo para o trabalho, fornecendo o preciso para o ingresso no mundo profissional. Mas a prática não é como na teoria, muitas escolas não fornecem informação e orientação ocupacional. Com uma efetiva OPC, a escola informaria sobre o mundo de trabalho e as possibilidades de formação profissional, sendo eles, cursos universitários e profissionalizantes. Também seria capaz de ajudar o jovem e sua família para o preparo para o vestibular e trabalhar com escolhas possíveis com os alunos, diferenciando a escolha idealizada e possível (SOARES; LISBOA, 2000).

3 ENFOQUES TEÓRICOS EM ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E DE CARREIRA

Ribeiro e Melo-Silva (2011) organizaram dois volumes de um compêndio de Orientação Profissional e de Carreira. Os autores apresentam seis demandas-chave para a atuação em OPC, sendo que as cinco primeiras demandas se encontram no primeiro volume do livro e a sexta é apresentada no segundo volume.

A 1ª *Demanda-chave* é definida pela questão de como ajudar o indivíduo a realizar seu ajustamento vocacional/ocupacional. Tal pergunta encontra suporte no enfoque do traço-fator. A 2ª *Demanda-chave* é formulada com a questão de como ajudar o indivíduo a entender os determinantes de sua escolha e poder escolher e encontra respaldo no enfoque psicodinâmico. A 3ª *Demanda-chave* de como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira, é mediada pelo enfoque desenvolvimentista e evolutivo. Quanto a 4ª *Demanda-chave*, esta tem seu início com a pergunta de como ajudar o indivíduo a compreender seu processo de tomada de decisões e desenvolver um método de escolha, ancorada no enfoque *decisional* e cognitivo. Em relação a 5ª *Demanda-chave* de como ajudar o indivíduo a entender e enfrentar as múltiplas transições em sua carreira, encontra seus aportes teóricos no enfoque transicional. E por fim a 6ª *Demanda-chave* que é como ajudar o indivíduo a construir dinamicamente sua carreira em um mundo de transição (RIBEIRO; MELO-SILVA, 2011).

Nesse caso, podemos definir os grupos de teorias importantes em OPC, segundo os mesmos autores, como sendo teorias do traço-fator, abordagens psicodinâmicas, teorias *decisionais* e cognitivas e enfoque transicional. Dentro de cada grupo, podem existir distintas teorias, porém com a mesma base epistemológica.

Já Bock (2001) classifica as teorias em OPC como sendo tradicionais, teorias críticas e teorias para além da crítica. Como tradicionais, o autor define que as teorias têm uma concepção de aproximação dos indivíduos com as profissões de maneira liberal, por meio de perfis. Ou

seja, um perfil ocupacional que se encaixa com o perfil pessoa, ou seja, “Na escolha profissional, espera-se que o indivíduo estabeleça correlação entre si e os vários perfis ocupacionais disponíveis, para que possa achar aquele que se ajuste melhor à sua pessoa” (BOCK, p.23, 2001).

Para o autor, a função da orientação profissional tradicional é “ajudar o indivíduo a conhecer-se [...] isto é, conscientizar-se de suas características pessoais, além de ajudá-lo a conhecer as profissões” (BOCK, 2001, p. 23). Em relação ao papel do orientador, a crítica do autor é demasiada forte, pois aponta que o uso de instrumentos de avaliação psicológica feito por eles, é uma ação com “aparência de ciência [...] que só o orientador pode manipular e que carrega a ideia de que o indivíduo tem uma essência que só um profissional pode descobrir” (BOCK, 2001, p. 23).

Como teorias tradicionais o autor classifica as teorias do traço e fator, psicodinâmicas, desenvolvimentistas e decisórias. Em relação às teorias críticas, afirma que a escolha, para essa vertente, seria um fenômeno específico da classe dominante. O papel da OPC neste caso seria o de criar condições para que a pessoa possa refletir sobre o processo e o ato de escolher uma profissão. Também possibilitar a reflexão a respeito da atividade profissional, seu exercício no contexto mais geral da sociedade. Com a OPC, espera-se que o orientando, nessa vertente, consiga condições de realizar escolhas profissionais mais conscientes levando em conta os condicionamentos sociais (FERRETI, 1988, apud BOCK, 2006).

Com isso, podemos compreender que a atuação em OPC se modifica e se complexifica com o passar dos anos. Bem como as demandas para esta área muda com cada período histórico e dependendo de cada visão de mundo e compreensão de indivíduo.

Vale lembrar que Orientação Profissional e de Carreira é uma área de atuação que deve sempre ter como base para a atuação uma das teorias sobre escolha profissional. Vimos que há distintas formas de se conceituar e definir escolha e orientação profissional. Por isso, a seguir farei algumas definições sobre escolha e orientação profissional e de carreira.

4 A ESCOLHA PROFISSIONAL E DE CARREIRA NAS DIFERENTES ABORDAGENS

A Escolha Vocacional, Profissional e de Carreira é uma intenção de se integrar em uma área profissional que melhor represente preferências num indicativo acerca de sua adaptação e ocupação no mundo do trabalho. É uma forma de construir, por meio de escolhas, um lugar no

mundo do trabalho através de relações dialéticas envolvendo o indivíduo e o meio (RIBEIRO, 2011).

A escolha profissional é descrita por todas as teorias anteriormente citadas. Para algumas ocorre de maneira determinista, ou seja, por meio de um chamado, por meio de uma vocação que é inata. Parsons por volta de 1900 iniciou os trabalhos de orientação com base neste pressuposto, de que cada um tem um lugar certo no mundo e por isso, para escolher uma profissão precisa encontrar seu lugar. Era feito um diagnóstico dos traços de personalidade para que houvesse um encaixe com os fatores ambientais da profissão.

Já para as teorias psicodinâmicas, a escolha se dá por meio de uma busca por satisfação de necessidades básicas. A gratificação, os mecanismos de defesa e principalmente o inconsciente guiam o processo de escolha. A escolha profissional é tida como uma forma de expressar a personalidade, que por sua vez é formada do nascimento até os seis anos de idade (RIBEIRO, 2011; MANSÃO, 2002; LEVENFUS, 1997).

Outra vertente que também aponta que a escolha é uma expressão da personalidade e que, o perfil pessoal deve combinar com fatores ambientais, é a teoria da personalidade ou tipológica de Holland. Para o autor a satisfação profissional vem da coerência entre personalidade e ambiente profissional. A escolha profissional é, portanto, resultado da conciliação entre os interesses individuais e as possibilidades ambientais/profissionais (RIBEIRO, 2011; LAMAS, 2017).

A mesma teoria define seis tipos de personalidade que se combina com seis tipos de ambientes profissionais, quais sejam, tipos e ambientes Realista, Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional. É definido por essa teoria um modelo hexagonal, ou seja, cada tipo está localizado numa ponta do hexágono. Cada tipo, ainda, se combina com mais um ou dois tipos, dando origem ao “Código de Holland” (RIBEIRO, 2011; LAMAS, 2017).

Para as teorias desenvolvimentistas ou evolutivas, a escolha de uma profissão ocorre por meio de um processo de desenvolvimento, ou seja, do nascimento à velhice. Assim como o desenvolvimento humano, a escolha profissional passa por estágios de desenvolvimento e cada estágio é superado por atividades evolutivas. Além disso, Donald Super propõe o conceito de Maturidade Vocacional, que refere-se à prontidão para realizar escolhas. Tal maturidade passa pelos seguintes estágios que são constituídos de tais tarefas evolutivas (RIBEIRO, 2011; MANSÃO, 2002; LEVENFUS, 1997).

Estágio de crescimento, marcado pelo período da infância e pelo desenvolvimento do autoconceito, pela identificação com modelos parentais e sociais. As tarefas evolutivas deste

estágio são fantasia, interesses e habilidades. O estágio de exploração, que se dá na adolescência e predominam a autoanálise, a representação de papéis e a exploração de informações profissionais. As tarefas evolutivas deste estágio podem ser nomeadas por cristalização, especificação e implementação (RIBEIRO, 2011; MANSÃO, 2002; LEVENFUS, 1997).

O Estágio de estabelecimento é o terceiro e se caracteriza como uma etapa de maturidade ocorrida na fase adulta que trata da busca por estabilização na carreira e no mercado de trabalho. É marcado pelas tarefas evolutivas de estabilização, consolidação e progresso. Já o estágio de manutenção ocorre na maturidade de fato, em que o indivíduo já possui clareza das possibilidades de sua carreira e do mercado, bem como de seu espaço no mundo do trabalho que, supõe-se já ter sido conquistado. As tarefas evolutivas são ratificação, atualização e inovação (RIBEIRO, 2011; MANSÃO, 2002; LEVENFUS, 1997).

Por fim o estágio de desengajamento. Este coincide com a aproximação da aposentadoria e da velhice. Acontece um declínio das forças físicas e mentais seguidos de diminuição e abandono da atividade laboral. Tem como tarefas evolutivas a desaceleração, planejamento da aposentadoria e a aposentadoria de fato (RIBEIRO, 2011; MANSÃO, 2002; LEVENFUS, 1997).

Quanto a teoria sociocognitiva, segundo Lamas (2017) e Ribeiro (2011) afirmam que esta teoria se embasa na teoria social cognitiva de Bandura. O interesse e a escolha profissional se formam por meio das crenças autoeficácia. Ou seja, as as pessoas tendem a preferir tarefas em que percebem ter competência e confiança para realiza-las, bem como atividades que conseguem antecipar e formar expectativas de resultados positivos.

Lamas (2017) afirma que as intenções de escolha podem ser alteradas por diversos fatores, como por exemplo os financeiros ou educacionais, visto que as condições do momento próximo à escolha, pode servir como fonte de apoio ou obstáculo para a tomada de decisão.

Bock (2001) afirma que a aproximação do indivíduo com as profissões se inicia quando o indivíduo pensa em uma profissão, pois ele nunca pensa de forma despersonalizada e sim com a imagem de alguma pessoa. Ao construir uma imagem de futuro a pessoa vivencia tal imagem a partir de outras pessoas ou personagens que já viu. A imagem de futuro construída é o ponto de partida para a opção profissional. Para construir imagens de profissões, para pensar o futuro as pessoas mobilizam toda sua história de vida e o seu processo de socialização que envolve vivência com os pais, amigos, filmes, internet e mídia em geral.

Para ele, as pessoas formam uma cara da profissão. Esta cara é formada por imagens feitas pelo indivíduo sobre as profissões. A princípio ela não é falsa e nem verdadeira, pois o

jovem pode ou não se identificar com essa cara. Cada pessoa constrói a sua própria cara de determinada profissão, por isso podem ser diferentes de pessoa para pessoa. O processo de identificação se dá ao passo que o sujeito compreende e internaliza quais caras agradam ou não. A identificação corresponde a necessidades subjetivas que se desenvolvem no meio social e histórico da pessoa (BOCK, 2001).

Ambiel (2014, p. 18) aponta a partir da teoria de Savickas, o Life Design ou teoria da construção de carreira, que a adaptabilidade de carreira é uma adaptabilidade de carreira é um construto psicossocial que aponta para prontidão e recursos de uma pessoa “para lidar com tarefas atuais e iminentes de desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais e traumas pessoais”. Este conceito vem substituir ou superar o de maturidade vocacional dito anteriormente.

Savickas (2005, 2013 apud AMBIEL, 2014) desenvolveu a Teoria de Construção da Carreira. Tal teoria aponta como proposta principal considerar a carreira não mais como uma sequência dos diferentes empregos ao longo da vida nem mesmo as promoções em um emprego. Deve ser vista como um processo construtivo, que remete aos aspectos pessoais e sociais, por meio dos significados atribuídos às escolhas profissionais realizadas em um processo que é ativo.

O modelo Life Designing de Savickas, é constituído por um quadro teórico que agrega as teorias de autoconstrução e a própria Teoria de Construção da Carreira (SAVICKAS, 2005 apud AMBIEL, 2014). Segundo Ambiel (2014) o que impulsionou o desenvolvimento de tal modelo foi o fato de as carreiras mudarem com o passar do tempo, passando a serem mais instáveis. Savickas et al. (2009 apud AMBIEL, 2014, p. 19) “sugerem que o trabalho de aconselhamento de carreira auxilie as pessoas na construção de suas próprias trajetórias de vida”. O autor afirma que a intervenção em Life Designing visa auxiliar o orientando a construir sua carreira por meio da narração de sua história.

É de grande valia ressaltar que essas não são as únicas teorias em Orientação Profissional e de Carreira. Muitas outras existem e estão em desenvolvimento. Uma das abordagens que eu tenho trabalhado na prática, em pesquisas e na busca por uma definição clara de conceitos importantes à sua luz, é a teoria histórico-cultural.

A teoria histórico-cultural em OPC ainda é embrionária e há grande escassez de trabalhos na área. Muitas pessoas confundem tal teoria com a teoria sócio-histórica de Bock – anteriormente apresentada – mas é fundamental esclarecer que, a pesar de as duas terem bases

na teoria Vigotskiana, elas não são as mesmas, não desenvolvem as mesmas críticas ou concepções de escolha, se assemelham, mas também se diferenciam em muitos aspectos.

Martins (2013), Anjos (2013; 2017) Oliveira (2017), com base na teoria histórico-cultural apontam que o psiquismo humano é definido como a representação subjetiva da realidade objetiva. Esse psiquismo se forma num processo de assimilação e apropriação, por parte do indivíduo, das objetivações materiais e conceituais da humanidade. Tal assimilação ocorre por meio de um processo de internalização, por meio de uma lei geral do desenvolvimento que preconiza que tudo o que há de humano nos indivíduos singulares como intrapsíquico, antes foi interpssíquico. Ou seja, o desenvolvimento ocorre de maneira interpsicológica que se torna interpsicológica.

Com base na Teoria Histórico-Cultural, posso inferir que o interesse por uma profissão, que levará o orientando a escolhe-la ou não, também ocorre com base na dita lei. As profissões como conhecimentos e objetivações interpssíquicas são exercidas e significadas socialmente. Com a necessidade de se inserir no mundo do trabalho, o orientando começa um processo de busca de informações e outros aspectos da profissão que, logo, tornam-se intrapsíquicos, levando a atribuição de um sentido à dada profissão. Tal sentido pode, ou não, leva-lo a escolher.

Esse é apenas um aspecto relevante para se discutir escolha profissional com base na teoria histórico-cultural, abrindo caminho para estudos e comprovações científicas de tais proposições. Outros variados conceitos delimitados pela teoria em questão devem entrar em cena. Além disso entrar em cena a discussão dos autores clássicos da teoria. Porém, meu intento aqui é o de eliciar perguntas aos leitores para que surjam novas perguntas e problemas de pesquisa.

Gostaria de apresentar na sequência uma síntese das compreensões acerca do processo de escolha profissional. Não com o objetivo de estancar o assunto, mas sim eliciar questionamentos para futuras pesquisas no campo da OPC, no que se refere à compreensão do processo de escolha profissional e de carreira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Com este estudo foi possível perceber que cada enfoque teórico em Orientação Profissional e de Carreira define a escolha profissional de alguma forma diferente. Encontramos desde a visão inatista até as visões que apontam uma determinação da classe e do contexto social. Vimos ainda definições claras a respeito da escolha como um processo, que envolve ou

não, os traços de personalidade. Que leva ou não em consideração os aspectos sociais. Com definições claras de estágios de desenvolvimento de carreira ou não.

Por isso, é preciso apontar que os pesquisadores, profissionais e estudantes do campo da OPC devem conhecer as definições de escolha profissional, pois a forma que cada abordagem define tal processo, dará suporte para a atuação prática, bem como para a construção de instrumentos, técnicas e procedimentos para os atendimentos em OPC. Apropriar-se do conceito de escolha profissional segundo um enfoque teórico, portanto é fundamental.

A escolha profissional em todos as abordagens, é tida como um processo ativo do orientando e também como um processo que pode ser auxiliado por um orientador, mesmo para a visão inatista.

Em síntese, a escolha profissional é um processo multideterminado, que na contemporaneidade só tende a aumentar suas determinações. Quanto mais opções, mais difícil fica a escolha. É preciso que nosso papel de orientadores seja ativo no que se refere a guiar o processo de busca e assimilação de informações. Muitos orientados chegam aos orientadores com muito acesso a informações, mas com poucos conhecimentos e conceitos formados acerca das profissões.

Por isso, seja no processo de exploração, aproximação com a profissão, construção de uma carreira, a escolha profissional deve ser problematizada, guiada pelo orientador que, dispondo de experiência e meios técnicos, poderá instrumentalizar o orientando para uma ação no mundo do trabalho mais coerente.

O orientador deve conhecer, pormenorizadamente seu orientando, pois para cada indivíduo, a escolha é um processo único, subjetivo, atido e dependente de múltiplas variáveis. Conhecer o histórico, problematizar a escolha, instrumentalizar o orientando, refletir e fortalecer a decisão são atribuições do orientador, que assim, ajudará de maneira eficaz no desenvolvimento da escolha profissional e de carreira.

Este estudo não se esgota aqui, mas sim, se inicia com tais reflexões. Não podemos admitir uma prática irresponsável no tocante a Orientação Profissional e de Carreira, visto que a carreira de uma pessoa pode ser promotora de saúde ou doença mental.

REFERÊNCIAS

AMBIEL, R. A. M. Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24, 2014.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000100004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 13 maio 2018.

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP, 2013.

BOCK, S. D. **Orientação Profissional**: Avaliação de Uma Proposta de Trabalho na Abordagem Sócio- Histórica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas-SP, 2001.

LAMAS, K. C. A. Conceito e relevância dos interesses profissionais no desenvolvimento de carreira: estudo teórico. **Temas em Psicologia**, 25(2), 703-717. 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.9788/TP2017.2-16Pt> Acesso em: 12 maio 2018.

LEVENFUS, R. S. (org). **Psicodinâmica da Escolha Profissional**. 1 ed. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

LUCCHIARI, D. H. P. S. **Pensando e vivendo a Orientação Profissional**. 1 ed. São Paulo: Summus, 1993.

MANSÃO, C. S. M. **Escolha profissional no ensino médio**: sentimento dos pais. Dissertação de mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, 2002.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 1 ed. Autores Associados, 2013.

MELO-SILVA, L. L.; LASSANCE, M. C. P.; SOARES, D. H. P. A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. **Rev. bras. orientac. Prof.**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 31-52, dez. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 maio 2018.

NORONHA, A. P. P.; AMBIEL, R. A. M. Orientação profissional e vocacional: análise da produção científica. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 11, n. 1, p. 75-84, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712006000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 maio 2018.

OLIVEIRA, V. S. **Contribuições da educação escolar para o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual de estudantes do ensino fundamental**. 176 f. (dissertação de mestrado) Mestrado em Educação, FCT-Unesp de Presidente Prudente, 2017.

RIBEIRO, M. A.; MELO-SILVA, L. L. M. (Orgs.). **Compendio de Orientação Profissional e de Carreira**: perspectivas históricas e enfoques clássicos e modernos. São Paulo: Editora Vetor, 2011.

SOARES, D. H. P.; LISBOA, M. D. (Org.) **A Orientação Profissional em Ação-Formação e Prática de Orientadores Profissionais** 2. ed. São Paulo, SUMMUS, 2000.

SPARTA, M. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. **Rev. bras. orientac. Prof.**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 1-11, dez. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 maio 2017.

A GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INCLUSIVA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Juliana Dalbem Omodei¹, Ariana Aparecida Nascimento dos Santos²

¹Doutoranda em Educação vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente. Linha de pesquisa 4: Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública.

²Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente e professora de Ed. Física graduada pela mesma instituição. Desenvolve pesquisas na área de dança, educação escolar e desenvolvimento do pensamento teórico na escola.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo precípuo apresentar a importância da gestão escolar democrática no processo de construção de uma cultura inclusiva no interior da escola pública. Com o intuito de atingir esse objetivo foi empreendida uma revisão bibliográfica, por meio a consultas a artigos de periódicos, livros, dissertações e tese, que abordavam a importância da gestão escolar democrática frente à inclusão de estudantes com deficiência. O estudo revelou que a construção da cultura inclusiva na escola não é um compromisso da Educação Especial, como comumente se entende, mas sim da Educação Comum, no sentido de que contribua de maneira significativa ao desenvolvimento de escolas de qualidade para todos.

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática. Cultura Inclusiva. Educação Inclusiva.

SCHOOL MANAGEMENT IN BUILDING AN INCLUSIVE CULTURE IN THE PUBLIC SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT

This article aims to present the importance of democratic school management in the process of an inclusive culture construction within the public school. In order to achieve this goal, a literature review was undertaken through consultations with journal articles, books, dissertations and thesis, which addressed the importance of democratic school management regarding the inclusion of students with disabilities. The study revealed that building inclusive culture at school is not a commitment to Special Education, as commonly understood, but to Common Education, in the sense that it contributes significantly to the development of quality schools for all.

Keywords: Democratic School Management. Inclusive culture. Inclusive education.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao realizarmos uma retomada histórica sobre a Educação Especial no Brasil, verificamos um longo caminho de busca por espaços democráticos e de igualdade social, por meio de mobilizações em defesa da melhoria do atendimento às pessoas com deficiência. Nessa

trajetória histórica, observamos conquistas e avanços significativos no campo das políticas públicas para a inclusão e legislação educacional.

A partir dos anos de 1990 o Brasil inaugurou uma nova concepção de Educação Especial, que implicou em mudanças significativas de cunho político, conceitual e operacional. Essa nova concepção de educação entende que é a escola e todo o processo educacional que devem se organizar para atender aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), a saber: estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Dentro desse panorama, consideramos ser relevante a figura e o papel do professor na atuação em uma escola que acolhe a perspectiva inclusiva, entretanto, é imprescindível o papel da equipe de gestão escolar na construção de espaços inclusivos. Isso porque, a Educação Inclusiva reconhece a necessidade da emergência de se prever e prover uma escola que atenda a todos os estudantes, sem nenhum tipo de discriminação (TEZANI, 2004).

Conforme Santanna (2015, p. 56),

A escola guiada por uma gestão democrática parte do princípio de que todos os sujeitos são fundamentais para o processo educativo e, por isso, contribuem significativamente para a transformação social e a promoção da igualdade e equidade de condições. Desse modo, uma escola democrática combate discriminações e preconceitos de todas as ordens, com o objetivo de construir uma sociedade que inclua toda diversidade humana, além de promover uma educação de qualidade.

Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar a importância da gestão escolar democrática no processo de construção de uma cultura inclusiva no interior da escola pública. Com o intuito de atingir esse objetivo foi empreendida uma revisão bibliográfica, por meio a consultas a artigos de periódicos, livros, dissertações e tese, que abordavam a importância da gestão escolar democrática frente à inclusão de estudantes com deficiência.

O texto foi organizado em duas seções principais, a saber: a primeira seção aborda o processo de inclusão escolar e as demandas inerentes desse novo paradigma educacional; e a segunda seção trata da gestão escolar no contexto da educação inclusiva, apontando os desafios para a garantia da inclusão dos EPAEE.

2 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL

Autores como Mendes (1996), Miranda (2007), Sasaki (1997), Glat et al. (1998) identificaram em diversos países europeus e na América do Norte, quatro estágios na evolução do atendimento às pessoas com deficiência.

A primeira fase perdurou até o século XVII, foi marcada pela exclusão social, onde eram legítimas as condutas de rejeição, perseguição, exploração e eliminação das pessoas com deficiência. Entre os séculos XVIII e XIX, ocorreu a fase de institucionalização marcada pela segregação social. As pessoas com deficiência passaram a receber atendimento em instituições assistenciais especiais de cunho filantrópico ou religioso. A terceira fase, observada no final do século XIX e início do século XX, foi caracterizada pela inserção das pessoas com deficiência em escolas especiais comunitárias ou classes especiais inseridas em escolas públicas. E por volta de 1970 foi identificada a quarta fase, por meio do movimento mundial pela integração social, com o objetivo de integrar as pessoas com deficiência em ambientes educacionais, o mais próximo possível daqueles oferecidos às pessoas consideradas “normais” (OMODEI, 2013).

Em meio ao movimento mundial em prol da integração das pessoas com deficiência, são promulgados na Constituição Federal de 1988, por meio dos artigos 205, 206 e 208, princípios que orientam a garantia e a igualdade de acesso e permanência na escola (OMODEI, 2013). Embora tenha sido uma grande conquista social, o processo de integração ainda coloca a pessoa com deficiência como responsável por sua inserção na sociedade. Significa dizer que a sociedade aceita a pessoa com deficiência, porém é dela a responsabilidade de adaptar-se ao contexto.

No entanto, a partir da década de noventa do século passado os movimentos a favor da inclusão ganham força no Brasil, principalmente após a promulgação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial (1994), emitida por meio da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade ocorrida na Espanha. O documento orientador estabelece que “crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar por meio de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades” (ONU/UNESCO, 2006, s./p.).

Em 2001, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência discute os aspectos jurídicos da inclusão escolar, relacionando as leis da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o decreto 3.956/2001 (BRASIL, 2001). Dessa forma, a inclusão

no Brasil assume caráter de exigência legal e a questão vem à tona de forma mais incisiva (GARCIA, 2008). E em janeiro de 2008, foi apresentada a versão final da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, garantindo o acesso e a permanência dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) nas escolas. Tal concepção implica mudanças significativas de cunho político, conceitual e operacional, e entende que é a escola e todo o processo educacional que devem se organizar para atender aos EPAEE.

No entanto, observa-se que mesmo a partir dos processos de universalização do ensino e do processo de democratização da escola, ratificados pelo Brasil em conferências internacionais, como a exclusão dos estudantes com deficiência nas escolas ainda não é um fenômeno raro. Tal processo ocorre pela maneira como a escola está organizada e pelo uso de parâmetros de normalidade homogeneizadores que orientam o trabalho do professor que, dessa forma, ignora a diferença e a diversidade. Assim, embora reconhecemos o avanço das políticas públicas e da sensibilização da sociedade sobre a pessoa com deficiência, ainda é perceptível a vinculação entre o conceito de deficiência e incapacidade, gerando, de acordo com Sarmiento (2013, p. 104) “[...] medidas inadequadas, tanto por parte da sociedade quanto pelos gestores das políticas públicas”.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21),

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

Entretanto, a escola comum, de maneira geral, não foi planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a padronização, para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de “normalidade” (IMBERNÓN, 2000).

Rodrigues e Rodrigues (2011, p. 43) apontam que o “objetivo da educação inclusiva não se resume a uma mera mudança curricular ou mesmo a permitir o acesso de alunos com condições de deficiência à Escola Regular”. Trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido.

Nesse sentido, temos a construção de uma cultura escolar, que nas palavras de Libâneo (2001, p. 9) é definida como o “conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular”. Pode-se compreender, assim, que há aspectos implícitos que influenciam o ambiente escolar, por exemplo, como o que o autor define como currículo oculto.

O currículo oculto é aquele não prescrito, mas “representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio a várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar” (LIBÂNEO, 2001, p. 144-145).

Significa dizer que o modo como a escola está estruturada, se organiza e funciona é uma cultura. Portanto, entende-se que a construção de uma cultura inclusiva no interior da escola depende de um esforço coletivo para a construção de um ambiente que considera e acolhe as diferenças individuais, valoriza a diversidade e permite o pleno convívio humano. Compreende a quebra de paradigmas construídos ao longo da história para um novo modelo de educação. Os paradigmas podem ser entendidos, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão conta dos problemas que temos de solucionar (MANTOAN, 2003). E é nesse contexto que defendemos a gestão escolar democrática como fundamental para a garantia do acesso, permanência e aprendizagem do EPAEE, uma vez que apenas a matrícula desse aluno na escola pública não é sinônimo de inclusão.

3 A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Paro (2001), a administração geral e escolar, pode se constituir de um instrumento que, dependendo dos objetivos aos quais é vinculada pelos sujeitos administradores, pode contribuir para a manutenção do *status quo*, ou pode contribuir com a conscientização dos grupos dominados, no sentido de promover uma profunda mudança na estrutura social.

Seguindo essa lógica, temos, portanto, duas situações: uma em que a gestão escolar é representada pela figura do diretor, responsável pela supervisão e pelo controle das atividades desenvolvidas na escola e possuidor do poder de dar a última palavra sobre as decisões tomadas; e outra situação em que a gestão promove um processo de discussão em torno de uma escola democrática, propiciada, principalmente, por uma administração comprometida com reais valores democráticos.

Na primeira situação, cabe aos participantes da instituição escolar o cumprimento de funções e atribuições, conforme o estabelecido pelo gestor. Essa postura do diretor, acaba atendendo aos interesses de alguns em detrimento dos interesses da maioria, colocando a escola contra os reais interesses da sociedade, privilegiando em suas ações a classe dominante, revelando-se ineficiente no seu papel de educar a todos.

Na segunda situação, objetivo da gestão escolar é contribuir efetivamente para a transformação social, entendida como “a própria superação da maneira como se encontra a sociedade organizada. Não, portanto, a mera atenuação ou escamoteação do antagonismo, mas a eliminação de suas causas, ou seja, a superação das classes sociais” (PARO, 2001, p. 82).

Considerando os direitos e as garantias à escolarização de estudantes com deficiência na rede pública de ensino, bem como o acolhimento de toda a diversidade humana, a escola deve mais do que nunca assumir sua função transformadora e promotora de igualdade e equidade nas relações educativas. Sendo assim, ela abarca em seu interior culturas diferentes, padrões de comportamentos e concepções que estão presentes na sociedade, mas que muitas vezes, são silenciados por ações discriminatórias (MATTOS, 2010).

Sendo assim, para que os objetivos da educação inclusiva sejam alcançados é necessária a participação ativa da comunidade escolar. Essa participação é um dos princípios norteadores da gestão democrática, e tem como objetivo,

Articular o processo da educação inclusiva, oportunizar a integração entre todos os envolvidos no processo educativo, estabelecer relações e interações entre toda comunidade escolar e contemplar todos os educandos, considerando suas diferenças individuais e ressaltando as suas potencialidades (AZEVEDO; CUNHA, 2008, p. 67).

Diante disso, para a efetivação de construção de uma cultura inclusiva na escola, a gestão na perspectiva democrática deve mobilizar práticas escolares inclusivas para atender as demandas de cada estudante, respeitando a diversidade humana numa perspectiva valorativa, isto é, como um elemento que enriquece a convivência e potencializa as habilidades humanas (TEIXEIRA, 2000).

Nas palavras de Luck (2000, p.16), gestão democrática escolar é,

[...] a democratização do processo de construção social da escola e a realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflituosa [...].

Assim, concebemos como uma escola democrática aquela em que todos os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem tem como princípios o respeito à diversidade humana, consideram as demandas coletivas e individuais e se abrem à participação de todos. Desse modo, esse ideal de escola democrática vai ao encontro do ideal de escola inclusiva, pressupondo a aproximação de toda a comunidade escolar (externa e interna), por meio da descentralização do poder.

Pensando por este viés, questionamos: Qual o papel da gestão escolar na construção de uma cultura inclusiva no contexto da escola pública, considerando mais especificamente, a inclusão dos EPAEE?

Defendemos que em primeiro lugar a gestão escolar deve ter consciência dos fundamentos que embasam a concepção democrática e inclusiva das instituições de ensino. Para isso é necessária formação adequada, uma vez que somente um olhar atento e articulado com teorias da educação permitirão a mudança de olhar e a quebra do paradigma excludente que paira ainda sobre os EPAEE.

De acordo com Glat (2007, p. 16),

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem, precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais.

Neste contexto, a gestão escolar deve englobar as atividades de organização, planejamento, acompanhamento e avaliação no âmbito da escola. Como exemplo de gestão escolar está a elaboração e execução da proposta pedagógica, a administração dos recursos materiais e financeiros, a preocupação com o ensino-aprendizado do aluno e a articulação com as famílias e a comunidade, proporcionando um processo de integração e de democratização. Assim, a gestão escolar trata das tarefas que estão sob responsabilidade da escola (CLOSS, 2015).

De acordo com Mattos (2010, p. 15), é fundamental a criação de uma rede de apoio aos professores e funcionários, possibilitando a criação de “competências didáticas, criticidade e discernimento, além de ampla postura ética”. Esse processo pode ser realizado por meio da promoção de momentos de reflexão e orientação com toda equipe, conscientizando e sensibilizando sobre a necessidade dos estudantes.

Somente a partir do desenvolvimento de práticas participativas é que podemos promover mudanças significativas no processo de escolarização do EPAEE. A articulação entre questões administrativas e pedagógicas é fundamental para que todos os profissionais de uma escola inclusiva consigam se comprometer com o ensino para todos.

Sendo assim, consideramos que a gestão escolar deve atuar tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico, uma vez que ambas constituem intrinsecamente a prática educacional. Entretanto, de acordo com Paro (2004), a atuação administrativa e pedagógica pode comprometer grande parte do tempo dos gestores, dificultando que diálogo constante seja realizado.

A responsabilidade pela aprendizagem dos alunos não pode recair somente nos professores; do mesmo modo, não é pertinente atribuir o gerenciamento de toda instituição a uma única pessoa. É necessário que todos se responsabilizem pelo processo educativo desenvolvido na instituição, reconhecendo que a gestão tem papel fundamental na organização e condução do trabalho administrativo e pedagógico da escola. (SANTANNA, 2015, p. 75)

Ainda, é importante salientar que a gestão em um contexto educacional inclusivo exerce papel fundamental na organização da política e da cultura inclusiva escolar, principalmente frente às demandas específicas dos EPAEE, pois, conforme aponta Sasaki (2009) a gestão escolar deve promover ações que auxiliem na resolução dos desafios, assim como eliminem barreiras de todas as ordens. Para isso, e focando na garantia do acesso e permanência desses estudantes é necessário que o gestor escolar compreenda os âmbitos macro e micro da educação, ou seja, “buscar entender as tramas ideológicas e as políticas que norteiam as práticas escolares, assim como analisar as necessidades educacionais especiais de seus alunos” (SANTANNA, 2015, p. 77).

Ao compreender as necessidades dos EPAEE, a gestão escolar terá condições de identificar e prever as possíveis barreiras que estes poderão encontrar em suas trajetórias escolares. Dessa forma, é possível orientar os professores por meio de e de formação continuada em serviço que contemplem a especificidade desses alunos, auxiliando na construção de “[...] habilidades e estratégias educativas adequadas às necessidades de cada aluno respeitando a potencialidade e dando respostas adequadas aos desafios apresentados pelos alunos, a partir de análises reflexivas” (GIL, 2005, p. 5).

Assim, para a construção de uma cultura inclusiva no ambiente escolar, é fundamental que a gestão atue em uma perspectiva participativa, pois são em momentos de reflexão coletiva na escola, na busca por soluções e na construção de estratégias de ensino que a cultura inclusiva e democrática ganha espaço. Portanto, não é possível almejar uma educação inclusiva sem uma gestão participativa (MATTOS, 2010).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi o de apresentar a importância da gestão escolar democrática no processo de construção de uma cultura inclusiva nas escolas públicas. Concluímos que a figura isolada dos gestores não garante a construção uma cultura inclusiva, já que o processo de inclusão escolar dos EPAEE exige a colaboração e o envolvimento de todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem (professores, pais, comunidade em geral).

Sendo assim, faz-se necessário desenvolver ações educativas transformadoras e alicerçadas por uma administração escolar democrática, que recuse o modelo da administração empresarial capitalista, e utilize de forma racional os recursos para a realização dos objetivos que almeja.

Para que ocorra a tão almejada transformação a gestão democrática deve “partir da vontade e organização coletiva dos homens em torno de objetivos comuns, aos quais se visa alcançar, lançando mão, da forma mais apropriada possível, de todos os recursos de que se dispõem” (PARO, 2001, p. 157). A utilização racional dos recursos contribui à medida que torna possível a concretização dos fins educacionais da escola, ou seja, uma educação de qualidade para toda a sociedade.

Cabe a escola pública o desenvolvimento de uma nova cultura escolar, pautada nos direitos humanos, em especial, ao direito de todos os estudantes se beneficiarem de um ensino de qualidade, tendo como pressuposto básico o princípio de igualdade (VIOTO; VITALIANO, 2012, p. 5).

Nesse contexto, acreditamos que a construção da cultura inclusiva na escola não é um compromisso da Educação Especial, como comumente se entende, mas sim da Educação Comum, no sentido de que contribua de maneira significativa ao desenvolvimento de escolas de qualidade para todos, com todos e entre todos. Assim, só é possível se pensar em uma escola democrática a partir do momento que é inclusiva, que favorece ações que promovem toda a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A. R; CUNHA, G. R. da. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP. v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.53-72. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/2204/1929>. Acesso em: 17 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: < www.mec.gov.br/seesp > Acesso 17 de junho de 2016.

CLOSS, K. M. Um diálogo sobre a inclusão a partir da gestão escolar e seus atores. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – Educere,** 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18708_8630.pdf Acessado em 18 de maio de 2017.

GIL, M. **Educação Inclusiva: O que o Professor tem a ver com isso?** Marta Gil (coord), São Paulo, 2005. Realização USP. 167p. Disponível em: http://saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.html. Acesso em: 18 de abril de 2017.

GLAT, R. et al. **Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação.** Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto,** Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2116/2085>. Acesso em: 17 maio 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MATTOS, G. F. F. Gestão democrática e inclusão escolar: um possível diálogo. **Revista Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 09, p. 103-117, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/6-Texto-Revista-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Foco-Gracielle-resumo-abstrat.pdf>. Acesso em: 18 abril 2017.

MENDES, E. G. Evolução histórica da concepção científica de deficiência mental. In: GOYOS, C.; ALMEIDA, M.A.; SOUZA, D. (org.). **Temas em educação especial.** São Carlos, SP: EDUFScar, 1996, p. 109-136.

MIRANDA, A. A. B. **História, Deficiência e Educação Especial.** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: 24/09/2016.

OMODEI, J. D. **Um olhar para a sala de recursos multifuncionais e objetos de aprendizagem:** apontamentos de uma pesquisa e intervenção. 2014. 186 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2004.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educ. rev.** [online]. 2011, n.41, pp. 41-60. ISSN 0104-4060. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>> Acesso em: 20 agosto 2015.

SANTANNA, A. A gestão escolar no contexto da educação inclusiva: a educação especial em questão. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 2, n. 1, p. 55-82, jan./jun. 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEIXEIRA, B. B. **Por uma escola democrática**: colegiado, currículo e comunidade. 2000. (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo. USP.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C.R. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Anais do IX ANPED SUL**: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/660/668>. Acesso em: 18 abril 2017.

A INFLUÊNCIA DO ESTADO NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE: O MOVIMENTO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA ATRAVÉS DA ATUAÇÃO DO CUIDADOR

Rafaela Colette Piai¹

¹Psicóloga formada pela Universidade do Oeste Paulista em 2016, com ênfase em Desenvolvimento Social e da Personalidade. Atua principalmente na área da Saúde Mental com Crianças e Adolescentes sob a orientação teórica da Psicanálise.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a produção de subjetividade infantil levando em conta a construção ética e subjetiva do cuidador, bem como os signos sob formas e manifestações incorporados através do convívio entre um e outro. Este estudo foi dividido em duas partes: na primeira, uma noção de subjetividade e dos processos semióticos que a produzem através do referencial do lar primário e da instituição de ensino infantil (berçário/maternal/pré-escola) e na segunda uma reflexão acerca do desdobramento do cuidado exercido pelo sujeito que ocupa a função de responsabilidade e assume a garantia de bem-estar do incapaz. Ambas, iniciadas pelas categorias mais abstratas até uma compreensão mais detalhada da realidade objetiva especialmente no que diz respeito à barbárie e outras condições responsáveis pela perpetuação do ato alienante.

Palavres-chave: Subjetividade infantil. Construção ética da subjetividade. Cuidador. Barbárie.

THE INFLUENCE OF THE STATE IN THE PRODUCTION OF SUBJECTIVITY: THE MOVEMENT OF THE CHILD'S LEARNING THROUGH THE CARRIER'S ACTIONS

ABSTRACT

The aim of this work is to analyze the production of child subjectivity taking into account the ethical and subjective construction of the caregiver, as well as the signs in forms and manifestations incorporated through the conviviality between one and other. This study was divided in two parts: in first, a notion of subjectivity and the semiotic processes that this one is produced through the reference of the primary home and the childhood school; in the second part a reflection on the unfolding the care exercised by the subject who occupies the responsibility function and assumes the guarantee of the welfare of the incapacitated. Both begin of the more abstract categories until one more detailed understanding of objective reality, especially with regard to barbarism and other conditions that are responsible for the perpetuation of the alienating act.

Keywords: Child subjectivity. Ethical construction of subjectivity. Caregiver. Barbarism.

1 INTRODUÇÃO

Não há processo biológico, psíquico ou antropológico que não seja mediado por algum tipo de representação. Indivíduo e sociedade são produtos de uma estratificação semiótica

ordenadora de comportamentos e normas que promovem um modo específico à identificação do sujeito.

A capacidade do ser humano em adaptar-se ao meio está diretamente ligada à mediação exercida por alguém que já esteja adaptado a ele, ou seja, que já passou pelas mediações necessárias que o levaram a se apropriar da cultura, haja vista que o próprio movimento de constituição dos corpos se dá a partir da relação social com um outro já desenvolvido (em processo de desenvolvimento mais elevado).

Por fim, a maneira de comer, de se expressar e realizar os modos necessários à existência humana são, do ponto de vista semiótico, organizados através do reconhecimento do adulto sob a demanda da criança e o reconhecimento da criança em relação ao modelo de operação social, expresso através do comportamento de tal adulto.

Este trabalho, portanto, está dividido em duas partes; na primeira apresenta uma discussão sobre uma noção de subjetividade e dos processos semióticos que a produzem através do referencial do lar primário e da instituição de ensino infantil (berçário/maternal/pré-escola); e na segunda parte, uma reflexão acerca do desdobramento do cuidado exercido pelo sujeito que ocupa a função de responsabilidade e assume a garantia de bem-estar do incapaz.

Ambas, iniciadas pelas categorias mais abstratas até uma compreensão mais detalhada da realidade objetiva especialmente no que diz respeito à barbárie e outras condições responsáveis pela perpetuação da alienação que influenciam diretamente nos modos de relação construídos entre os indivíduos, produzindo assim suas subjetividades de uma determinada forma.

2 A SUBJETIVIDADE COMO PRODUTO DA IDENTIFICAÇÃO

O exercício da mediação é iniciado por uma figura que assuma os cuidados da criança e a partir de um processo de identificação, como nomeia Aulagnier (1985), a subjetividade é alimentada pela ideia, nome e pensamento falados através do discurso do outro: usualmente a mãe, a figura equivalente, ou a professora contratada por instituições e organizações formadoras de opinião, como as escolas de educação infantil, por exemplo.

Adorno (2010) contextualiza o papel do educador na instituição de ensino, começando por universitários que concluíram seus exames oficiais do magistério, mas que, no entanto, repudiam seus futuros como professores de educação infantil, pois sentem que se curvam por falta de alternativas; analogamente, as próprias crianças vinculam esta profissão a uma interdição psíquica que as submete a dificuldades as quais as mesmas não tem possibilidades

de compreenderem. Sendo assim, o essencial do processo educativo, está submetido, sobretudo, ao aparelho escolar capitalista se realizando no ensino infantil.

Nessa perspectiva, a semiótica da autoridade adulta sob a sujeição infantil determina o modelo de dominação do estado cujo papel é limitar a existência do sujeito a sua contribuição à manutenção do *status quo*. E assim como é na escola, também é na família e na sociedade em geral, pois, embora a relação identificatória deva ser prezada, essas três instituições não repousam em amor incondicional e uma vez que a representação exercida pelo cuidador deixa de ser passível de investimento positivo, acrescenta-se uma experiência desintegrativa na estruturação do psiquismo da criança.

Aulagnier (1985) contextualiza essa espécie de experiência desintegrativa como ausência simbólica e indica que este movimento manifesta uma disformidade da própria imagem e pensamento da criança, despertando no corpo emoções negativas, ou, como a própria autora define: uma raiva assassina. Prejudicando assim, como pode ser observado a partir do que foi dito, negativamente o processo de desenvolvimento da subjetividade da criança no que concerne o plano ético, moral e cognitivo.

3 A EXIGÊNCIA DO OUTRO

A imposição para exercer o ensino implica necessariamente a autoridade, quando pensamos nos processos hegemônicos atuais de educação e papel do professor, isto é, um poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de carregar em sua essência o caráter de não ser questionado, encontra-se, objetivamente, reconhecido como autoridade legítima.

A supremacia do poder do adulto sob a submissão da criança fortalece uma linha de alienação promovida através do mesmo processo de identificação citado por Aulagnier (1985), no qual o organismo anteriormente submetido à violência cai na desgraça da interferência subjetiva, tornando-se um ato violento, causando sofrimento àqueles que estão em um processo inicial de construção de sua subjetividade.

Diante disso, é necessário ressaltar alguns pontos em relação à interferência subjetiva para a compreensão dos meios de subjetivação dispostos pelo estado com a finalidade de influenciar o modelo de operação expresso na sociedade, assumido no papel do professor ou cuidador, pois, à medida que tais critérios são integrados, o real é manifesto e perpetuado.

De acordo com Saviani (2012), a realidade atua através de sistemas de relações de força simbólica, cujo papel é reforçar por dissimulação as relações de força material e a lógica da hegemonia dos grupos ou classes dominantes e que, portanto, o reforço da violência também se

dá pela conversão ao plano simbólico em que se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento de seu caráter de violência explícita.

Sendo assim, o produto da relação dominante na estrutura educacional, se converte na perpetuação de um fator alienante, que por sua vez, estrutura o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, através de um fator de violência, pois, sua forma específica de reproduzir a alienação social é por meio da produção da alienação cultural e, especificamente, escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese que Adorno (2010) discute é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação na atualidade. O problema que se impõe, nesta medida, é saber se por meio da educação há a possibilidade de transformar o processo de constituição da subjetividade individual, para além das condições impostas pela ideologia dominante que se mostra carregada de preceitos que nos remetem a noção da instituição da barbárie, ou seja, o controle ideológico de uma minoria, impondo sua dominação sob a maioria.

Saviani (2012) não deixa margem a dúvidas quando aborda a questão do ensino como violência simbólica, quando pensado a partir das pedagogias hegemônicas, afirmando que a educação tem por função, na sociedade capitalista, reproduzir as desigualdades, preservando os ideais da hegemonia dominante como única possibilidade de forma de relação social, instituindo, assim, a naturalização da dominação.

Neste processo, o ato de educar está diretamente relacionado à subjetividade daquele que educa, ou seja, um indivíduo que vivenciou os processos alienados e alienantes impostos de forma violenta ao seu próprio processo de desenvolvimento. A capacidade de aprendizado da criança não acaba, o que acaba é a regulação emocional da pessoa que ensina. Esta relação se dá sob a base de suas dores, ética, moral, alegrias, conflitos, percepção de mundo e também sua infância e solidão. Assim, a violência transparece sua falta de estratégia quanto a resistência à aprendizagem a ser incidida na criança aprendente.

A construção da subjetividade da criança, desta feita, desde a mais tenra idade, sofre processos de violência e dominação impostos pelo conjunto ideológico dominante que tem por instrumento de reprodução a própria subjetividade daquele que educa. Contrária a esta realidade, há que serem pensadas possibilidades de efetivação de um ato educacional que se dê sob a base de relações para além das condições impostas pela ideologia dominante, o que nos

leva, assim, vislumbrar formas de relações educacionais que caminhem em direção ao enfrentamento da barbárie atual.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Editora paz e terra, 2010.

AULAGNIER, P. **Os destinos do prazer**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1985.

DERMEVAL, S. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ANÁLISE DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Luís Henrique Zago¹; Allan Alberto Ferreira²; Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho³

¹Graduado em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP), Especialista em História (UNESP), Especialista em Arte e Educação (UNESP), Especialista em tratamento de violência doméstica e abuso sexual (USP), Mestre em Educação (UNESP), doutorando em Educação (UNESP), é psicólogo clínico, professor de filosofia na educação básica da cidade de Araçatuba, leciona filosofia na faculdade educacional de Araçatuba (FEA), email: luishenriquezago@hotmail.com.

²Graduado em Psicologia pela Faculdade Educacional de Araçatuba (FEA), Especialista em Psicomotricidade, Aprendizagem e Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), email: allandisel@hotmail.com.

³Possui Pós-doutorado em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano pela University of Bath (Inglaterra/2011-2012); Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005); Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001); Graduação em Psicologia pela UNESP-Bauru (1997) e Graduação em Educação Física pela UNESP-Bauru (1990). Atuou como Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação-UNESP-Presidente Prudente de 2013-2016. Atualmente é docente-pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Educação Física da UNESP-Presidente Prudente, email: tuim.viotto@unesp.br.

RESUMO

Esse artigo resume algumas das reflexões e estratégias de nossa prática clínica como psicólogos que atendem crianças diagnosticadas com problemas atinentes ao processo de escolarização. Objetivamos através deste trabalho, discutir meios de analisar e interpretar as relações vivenciadas pelas crianças, que possa auxiliar psicólogos e professores a lidar com os problemas de aprendizagem. Reflexões que busquem elucidar o método utilizado podem proporcionar intervenções mais eficazes e conscientes das queixas escolares. Percebemos divergências e contradições entre muitos profissionais da psicologia quanto ao método de atuar com a demanda escolar. A pretensão deste artigo é justamente iniciar uma discussão quanto a isso, principalmente no que se refere à prática clínica dos psicólogos e oferecer caminhos para uma reflexão crítica sobre essa problemática.

Palavras-Chave: Teoria histórico-cultural. Método de análise. Problemas de aprendizagem.

LEARNING PROBLEMS ANALYSIS FROM CULTURAL HISTORICAL THEORY

ABSTRACT

This article summarizes some of the reflections and strategies of our clinical practice as psychologists who attend children diagnosed with problems related to the schooling process. Through this work, we aim to discuss ways of analyzing and interpreting relationships experienced by children that can help psychologists and teachers to deal with learning problems. Reflections that seek to elucidate the method used may provide more effective and conscious interventions for school complaints. We perceive divergences and contradictions among many professionals of psychology as to the method of acting with the school demand. The purpose of

this article is precisely to start a discussion about this, especially with regard to the clinical practice of psychologists and offer ways for a critical reflection on this problem.

Keywords: Cultural historical theory. Analysis method. Learning problems.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo sintetiza as reflexões surgidas em nossa prática como psicólogos ao lidarmos com a demanda escolar, assunto compartilhado com o orientador e membros do GEIPEETHC (grupo de estudos, intervenção e pesquisa em educação escolar e teoria histórico-cultural) da Faculdade de Tecnologia da Unesp-Presidente Prudente e sistematizado em dissertação de mestrado intitulada; o diagnóstico psicológico à luz da teoria histórico-cultural: implicações para a educação escolar.

O interesse pelo tema nasceu da nossa experiência como psicólogos clínicos, onde pudemos observar um aumento significativo de encaminhamentos escolares de crianças com diagnósticos de problemas atinentes aos processos de escolarização. Ao nos depararmos com esses encaminhamentos sentimos a necessidade de fundamentar nossa prática em teoria que consiga compreender o ser humano para além de sua estrutura biológica.

Diferentemente do vivido nas ciências naturais é comum que nas ciências humanas exista diversas e divergentes interpretações de um mesmo fenômeno. Lidando com um objeto de estudo mutável em desenvolvimento e complexo, ao ponto de ser multifacetado, torna-se difícil nas ciências humanas chegarmos a um consenso que defina uma única linha de interpretação, sendo que, com a psicologia não é diferente; tendo em vista que a psicologia se constitui de várias psicologias divididas em diferentes formas de entender, estudar e intervir junto às pessoas.

Em virtude da diversidade de caminhos trilhados pelos psicólogos é necessário que façamos uma opção por qual percorrer. Nesse sentido, optamos por escolher um caminho para definir nossa prática como psicólogos calcados em uma visão de mundo que seja o mais consciente possível. A escolha metodológica para nossa prática passa pelos autores alinhados a teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica que se baseiam na filosofia materialista histórico dialética.

Consideramos que o método escolhido não determina, mas orienta os procedimentos a serem utilizados no decorrer de nossas atividades. Assim, pensar sobre o método já é trilhar um caminho. A escolha do método envolve concepções políticas, éticas e a visão de homem e mulher que se propugna. Ao escolhermos um método fundamentado na filosofia materialista histórico dialética, o fazemos por enxergar nele convergência com nossos projetos e ideais

ético-políticos, científicos, humanos e sociais, sobretudo quando estamos pensando sobre a construção de uma prática como a do psicólogo que atua com queixas e encaminhamentos de escolares.

Apesar da importância de termos clareza do método que rege nossas ações, percebemos que isso não é constante entre parte dos psicólogos que atuam com a demanda escolar. Há entre muitos destes profissionais miscelâneas de diferentes e contraditórias teorias, ou até mesmo práticas que são apenas tecnicistas não se atentando às filosofias que subjazem as técnicas. Julgamos que uma reflexão que tente aclarar o método utilizado pela psicologia de base histórico cultural oportunizaria uma prática mais consciente e efetiva.

Mesmo com a crescente importância da teoria histórico cultural para a prática dos psicólogos, percebemos que ainda são poucos os trabalhos que se preocuparam em explicitar qual o método de análise do real empreendido pelos autores alinhados a teoria. A pretensão deste artigo é justamente iniciar uma discussão quanto a isso, principalmente no que se refere à prática clínica dos psicólogos e oferecer caminhos para uma reflexão crítica sobre a atuação em casos de escolares com dificuldades de aprendizagem.

2 REFLEXÕES SOBRE O MÉTODO

Sobre a dialética, Álvaro Vieira Pinto (1979) afirma que a ela pode ser entendida em dois sentidos; como lei da natureza, ou seja, como forma de organização e funcionamento intrínseco à natureza e, simultaneamente, como reflexão dos homens e mulheres sobre o real. Ao debruçar-se sobre a realidade para estudá-la, as pessoas subjetivam a objetividade, ao fazer isso, elas podem traduzir a realidade dialética em pensamentos que se aproximem do que é o real.

Hegel (1996, p.102) ao discutir as proposições de Heráclito concorda que a dialética é imanente aos objetos, mas é, também, o modo como deveria se organizar o pensamento daquele que ao contemplar o real, busca o princípio estruturante da objetividade, nas palavras do autor,

Heráclito concebe o próprio absoluto como processo, como a própria dialética. A dialética é a) dialética exterior, um raciocinar de cá para lá e não a alma da coisa dissolvendo-se a si mesma; b) dialética imanente do objeto, situando-se, porém, na contemplação do sujeito; c) objetividade de Heráclito, isto é, compreender a própria dialética como princípio (HEGEL, 1996, p.102).

Sendo a dialética componente da realidade ela constitui-se em instrumento válido para a compreensão do ser humano de um modo geral e das relações estabelecidas no âmbito da

clínica de psicologia. Autores como Vigotski (2009) acreditam ser possível construir uma compreensão das pessoas por meio da clínica.

Segundo Vigotski (2009) o método clínico fundamentado na filosofia materialista histórico dialética pode ser um recurso importante para o entendimento do ser humano. Ao discutir as pesquisas de Piaget o autor soviético expõe isso,

Piaget deve a obtenção de novos fatos e seus terrenos auríferos, antes de tudo, ao novo método que introduziu - o método clínico, cujas forma e originalidade, o promovem a um dos primeiros na metodologia de investigação psicológica e o tornam um recurso insubstituível no estudo das formações complexas e integrais em desenvolvimento e mudança do pensamento infantil (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Apesar de julgar importante o avanço promovido por Piaget, temos de destacar que Vigotski (2009) tem críticas e restrições as pesquisas realizadas pelo autor suíço, pois, segundo ele, falta a Piaget uma visão dialética dos fenômenos que estuda.

O estudo clínico das pessoas pressupõe um alinhamento de uma série de elementos. Entendemos que para se chegar às especificidades humanas alcançando uma compreensão que se aproxime o mais fidedignamente do real e contribua para entendermos o que ocorre com o sujeito, é imprescindível um esforço que ligue os fatos, situações, falas, ações e comportamentos, dentre outras coisas, e estabeleça relações entre esses fenômenos sociais e humanos ao campo prático de modo mais radical e profundo, pois, como sabemos, são nas relações práticas que a vida se realiza. Neste sentido defendemos que o critério final para a verdade seja justamente a prática.

Vigotski (1997) afirma que ao iniciarmos uma atividade clínica, devemos buscar os fatos práticos que cercam a vida daquele que estamos estudando, nosso foco deve ser em uma avaliação das atividades e não em generalizações que muitas vezes são conceitos que abarcam precária e superficialmente a vida do indivíduo. Não buscamos enquadrar a pessoa em um conceito ou diagnóstico, mas avaliar como se processa sua vida.

Afirmar que a pessoa é depressiva ou esquizofrênica ou hiperativa, dentre tantas outras rotulações psicopatológicas, apenas a classifica em um determinado grupo, sem, no entanto, indicar os motivos e sentidos de suas ações. Em nossa acepção, torna-se essencial conhecer profundamente as rotinas, gostos da pessoa, etc., para entendermos como ela se organiza e o que se constitui como necessidades para sua existência. Nas palavras de Vigotski (1997, p.317),

Se perguntamos – diz Kretschmer – a uma simples camponesa se seu irmão foi temeroso, pacífico ou enérgico, amiúde obtemos respostas confusas e incertas. Se, pelo contrário, perguntamos que fazia a criança quando devia ir

sozinha ao celeiro escuro, ou como se comportava quando ocorria uma discussão na taberna, essa mesma mulher nos dará informações claras e características que, por seu frescor vital, levarão o selo da autenticidade. É preciso conhecer bem a vida do homem comum, do camponês, do operário, e transladar-se a ela completamente; ademais, nas perguntas não é necessário deter-se tanto no esquema dos traços de caráter, senão que em sua vida na escola, na igreja, na cantina, na atividade cotidiana e tudo isso em exemplos concretos.

O conhecimento das rotinas, da vida em seus múltiplos espaços é revelador do ser, afinal, a pessoa é justamente a síntese destas relações práticas que realiza cotidianamente e a sua atividade social é que revela a sua verdadeira forma de viver e existir na sociedade.

Apesar de as atividades práticas serem reveladoras do que são as pessoas, elas em-si não são capazes de deslindar efetivamente a realidade; é necessário que as atividades práticas sejam analisadas por meio de um olhar teórico que permita realizar abstrações compreensivas da realidade.

3 O PROCESSO DE ABSTRAÇÃO

As abstrações são uma das maneiras de proceder do pensamento, é o processo por meio do qual o pensamento capta alguma coisa e a destaca como objeto de estudo, pesquisa, avaliação e compreensão. Segundo Abbagnano (2007) o ato de abstrair envolve, além da captação das coisas, também o processo de compreensão das relações essenciais que essas coisas estabelecem entre si.

Para Marino Filho (2011) é impossível negar a base biológica na formação dos sentidos das ações. Toda ação parte inicialmente de um dado advindo da experiência direta, que provoca uma afetação sensível, que produz um valor que orienta as ações do organismo. Este valor, que se relaciona ao controle psíquico da atividade viva, adquire inegavelmente um sentido biológico.

Nos recém-nascidos a resposta à afetação sensível se mostra diversa da presente nos adultos, esta diferença ocorre principalmente porque neles, as impressões exteriores, provocadas pela captação, pelos sentidos, dos dados da realidade, surgem unidas e indistintas do afeto que lhes marca. Os recém-nascidos percebem as coisas qualificando-as como afáveis ou ameaçadoras, a eles faltam recursos para uma qualificação mais complexa. Eles não possuem ainda dados que servirão de elementos mediadores de uma compreensão da realidade.

À medida que o adulto vai ensinando os significados sociais dos objetos e relações ao recém-nascido, este começa a organizar as suas experiências não apenas pela afetação sensível,

mas mediada pelos signos sociais que se apropria, principalmente pela linguagem, sendo que, em virtude disto, a criança começa a estabelecer relações entre aquilo que a afeta e os signos sociais. Portanto, ao vivenciar determinada situação, a criança começa a orientar suas ações baseando-se na abstração que faz, em decorrência das relações que estabelece com as afetações oriundas desse processo. Com isso os objetos passam a ser qualificados de maneiras mais complexas. O que, segundo Marino Filho (2011), faz com que preponderem os sentidos sociais sobre os biológicos.

Desta forma as abstrações imbricam-se as condições históricas e sociais dos indivíduos que as executam. Há que se considerar que toda atividade se liga aos problemas e necessidades surgidos na sociedade e que serão estudados em conformidade com os modos, meios e instrumentos presentes nela. Sobre isso escrevem Marx e Engels (2007, p.93),

As representações que estes indivíduos produzem são representações, seja sobre sua relação com a natureza, seja sobre suas relações entre si ou sobre sua própria condição natural [Beschaffenheit]. É claro que, em todos esses casos, essas representações são uma expressão consciente – real ou ilusória – de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercâmbio, de sua organização social e política.

Luria (1991) lembra que para conseguirmos entender os elementos da realidade, necessitamos da capacidade de abstração. Não seria possível e nem saudável prestar atenção em todos os elementos. A abstração deve ser feita das relações essenciais entre os elementos que se relacionam. Segundo Marx (1985) a abstração é o caminho correto para a compreensão da realidade. Sobre a necessidade de abstração afirma o filósofo, no prefácio da primeira edição de “O capital” que: “na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem o microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui estes meios” (MARX, 1985, p.4).

4 VIGOTSKI E A ABSTRAÇÃO

Segundo Vigotski (2009) a psicologia desenvolveu dois métodos de abstração dos seus objetos de estudo e que são bastante distintos entre si. O primeiro método ele denomina “decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos”; por esse método as funções psicológicas são separadas em elementos, sem a consideração de que unidas, assumem características que, isoladas, não possuiriam; esta separação desconsidera o fato de que, em relação, os elementos se transformam em algo diferente do que seriam se estivessem distantes uns dos outros. Entendemos que abstrair as coisas de suas relações constitutivas representa um empobrecimento de sua compreensão.

Ao abordar a impossibilidade de se estudar o pensamento sem considerá-lo integrado a linguagem, Vigotski (2009) discute este método de abstração por meio de uma metáfora, em que utiliza a fórmula da água. Segundo o autor, se separássemos na água hidrogênio e oxigênio não conseguiríamos compreender qual a essência da água. Esta é uma metáfora que Vigotski utiliza em diversos dos seus trabalhos e foi desenvolvida, originalmente, em estudos feitos pela “Gestalt”, em “A construção do pensamento e da linguagem” ela aparece em dois momentos no capítulo primeiro e no capítulo sétimo.

Para conseguirmos estabelecer uma comparação e entendermos melhor o que o autor propõe, reproduziremos os dois trechos,

Ele [o método de análise] poderia ser comparado à análise química da água, que a decompõe em hidrogênio e oxigênio. Um traço essencial dessa análise é propiciar a obtenção de produtos heterogêneos ao todo analisado, que não contêm as propriedades inerentes ao todo como tal e possuem uma variedade de propriedades que nunca poderiam ser encontradas nesse todo. Ao pesquisador que procurasse resolver a questão do pensamento e da linguagem decompondo-a em linguagem e pensamento sucederia o mesmo que a qualquer outra pessoa que, ao tentar explicar cientificamente as propriedades da água – por exemplo, por que a água apaga o fogo ou se aplica à água a lei de Arquimedes --, acabasse dissolvendo a água em hidrogênio e oxigênio como meio de explicação dessas propriedades. Ele veria surpreso, que hidrogênio é autocombustível e oxigênio conserva a combustão, e nunca conseguiria explicar as propriedades do todo partindo das propriedades dos elementos (VIGOTSKI, 2009, p.5).

Nós assemelhamos o pesquisador que aplicava esse método a uma pessoa que, ao tentar explicar por que a água apaga o fogo, iria tentar decompor a água em oxigênio e hidrogênio e ficaria surpresa ao perceber que o oxigênio mantém a combustão enquanto o hidrogênio é inflamável. Procuramos mostrar, ainda, que essa análise, baseada no método de decomposição em elementos, não é propriamente uma análise do ponto de vista da sua aplicação a solução de problemas concretos em algum campo definido dos fenômenos. Trata-se mais de uma projeção ao geral do que de uma decomposição interna e de uma divisão do particular contida no fenômeno suscetível de explicação. Por sua própria essência, esse método leva mais a generalização que a análise. Em realidade, afirmar que a água é formada de oxigênio e hidrogênio significa dizer que a mesma coisa se aplica a toda a água em geral e igualmente a todas as suas propriedades: ao grande oceano nas mesmas proporções que a uma gota de chuva, à propriedade que tem a água de apagar o fogo na mesma proporção que à lei de Arquimedes. De igual maneira, afirmar que o pensamento verbal contém os processos intelectuais e as funções propriamente verbais significa afirmar nada sobre cada problema concreto que se coloca diante da investigação do pensamento discursivo (VIGOTSKI, 2009, p.396/397).

Seguindo a metáfora proposta por Vigotski (2009) podemos afirmar que a compreensão da relação entre dois átomos de hidrogênio, juntos com um de oxigênio, torna possível a

construção de um conceito com condições de explicar a totalidade dos estados da água, seja a salgada do mar ou a potável de nossos aquíferos. O problema é que ideias universais como essa não afirmam nada a respeito dos problemas práticos do cotidiano; uma análise que leve a uma generalização, sem afirmar algo sobre as particularidades ou singularidades, acaba por não romper com uma representação caótica do todo. Em lugar algum do mundo encontramos a água com a pureza de apenas dois hidrogênios e um oxigênio, a água do mar possui sal, a dos bebedouros flúor, entre outras coisas. Ademais, a água que foi abençoada pelo pastor, mesmo que possua as mesmas propriedades físicas da água da torneira, se reveste de novos significados. Neste sentido o conceito universal de água acaba por não explicar a água na sua relação com o mundo humano.

É imprescindível compreender de modo prático a relação entre hidrogênio e oxigênio, para se direcionar rumo à verdade, mas esta relação deve ser buscada partindo das singularidades e particularidades envolvendo a água. Destarte, fica claro que a representação das relações concretas, pela pessoa, envolve então o esforço de síntese de diversas determinações do real, ou seja, o concreto pensado é unidade do diverso em suas múltiplas singularidades. Segundo Marx (2011, p.54) “O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade”.

É interessante notar que está escrito “de múltiplas determinações”, e não, das múltiplas determinações, o que significa que é preciso escolher algumas entre a totalidade delas, o que impõe o problema de ter um critério para escolher quais determinações são necessárias à compreensão pois, evidentemente, a escolha não pode se dar por sorteio. Em nossa atividade clínica a escolha das determinações recai sobre um levantamento do histórico médico da pessoa, um estudo das relações familiares, escolares ou de trabalho. Caso o estudo destes elementos se mostre insuficiente para a compreensão teríamos que ampliar o foco buscando novas relações.

Segundo Vigotski (2009) a psicologia produziu conhecimentos que indicam que ao falarmos de psique, estamos na verdade, tratando de um sistema psicológico composto por diferentes funções psicológicas que, se inter-relacionarem formam um todo único. Apesar deste conhecimento, são comuns na psicologia, atividades e estudos que tentam compreender as funções psicológicas como entes isolados e não como parte de um todo. Algo similar a tentar entender a água, fracionando-a em hidrogênio e oxigênio. Nesse sentido tentar entender ou mesmo trabalhar a atenção da criança sem considerar a percepção, a memória, etc., torna-se inócuo e sem sentido. Há ainda correntes da psicologia que tentam compreender o ser humano

sem considerar os significados e sentidos sociais com os quais ele se relaciona. O que seria inócuo.

Em virtude desta dificuldade Vigotski (1995) propõe, como alternativa, um método de análise que consistiria em uma decomposição do real em unidades complexas. A unidade complexa seria um produto da análise, que preservaria em si, as propriedades que são inerentes ao todo, bem como suas características dinâmicas.

O ser humano é composto por tantas determinações que seria impossível, ao psicólogo pretender construir uma compreensão que abarque todas estas determinações. Ademais, se estamos falando de um sistema psicológico, é imprescindível um método que o compreenda, sem fracioná-lo em elementos que não contemplem a totalidade psíquica. É necessário que encontremos uma unidade, que sintetize em si, os elementos.

Com base no estudo da unidade de análise construiríamos um diagnóstico atinente à pessoa. Neste sentido Vigotski (1995) propõe uma forma de análise que não fragmente o objeto estudado em elementos que percam as características do todo. Na obra em que apresenta suas ideias, atinentes a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o autor esclarece sobre esta forma de análise,

E entende-se, claramente, que o próprio sentido da análise deve modificar-se desde a raiz. Sua tarefa fundamental não é decompor o todo psicológico em partes e inclusive em fragmentos, mas sim destacar do conjunto psicológico integral, determinadas características e momentos que conservam a primazia do todo” (VIGOTSKI, 1995, p.99).

A chave para entender a água não seria apenas o estudo dos átomos, mas a compreensão do que surge da relação entre hidrogênio e oxigênio, a unidade complexa de análise nunca é uma coisa, mas o resultado de relações entre coisas; Marx (1985) ao estudar o capital, caminha neste sentido, ao apontar, como unidade de análise complexa do capitalismo, a mercadoria, pelo fato dela conter as características essenciais do sistema do capital.

Conseguimos perceber esse método de análise na discussão que Vigotski (2009) realiza ao apresentar a relação entre o pensamento e a linguagem. Para o autor soviético a unidade de análise necessária ao estudo desta relação deve ser o significado da palavra. O significado da palavra é eleito como unidade de análise justamente por não ser uma coisa, mas o resultado da relação entre pensamento e linguagem. O significado é pensamento e linguagem, nas palavras de Vigotski (2009, p.15): “Por isso o significado pode ser visto como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento. Não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente”. Em conformidade com a complexidade permitida pela vida

e estudada pela dialética o significado da palavra é concomitantemente linguagem e pensamento.

Segundo Vigotski (2009) linguagem e pensamento possuem origens genéticas distintas, mas por volta dos dois anos de idade estes dois elementos se cruzam nas crianças e passam a ser indissociáveis. Neste momento o significado das palavras aprendido nas relações sociais passa a ser um princípio regulador da conduta e da interação entre os seres humanos. Estes signos, criados socialmente, passam a criar conexões neurais servindo de base para a organização dos pensamentos. Promover uma análise que dividida, como propõe a lógica formal, seria caminhar na direção do erro.

Com base nisto podemos afirmar que um estudo que busque compreender o ser humano como síntese de múltiplas determinações, deve ser construído com base em unidades de análise que sintetizem diferentes elementos em relação. A unidade de análise por conter as relações essenciais do objeto pesquisado possibilita o estudo do processo de desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes idiossincrasias dissonantes do significado social imposto, são taxadas como patológicas, não se permitindo um desenvolvimento que tente harmonizar o sentido pessoal ou que considere o questionamento ao estabelecido. Para que a pessoa consiga continuar desenvolvendo suas atividades em algumas instituições, é necessário que ela consiga coadunar o sentido pessoal da sua existência aos significados sociais, se isso não ocorre temos um conflito que impede o movimento.

Segundo Werner Junior (1997) muitas vezes a compreensão do ser humano é limitada pelo uso de paradigmas científicos advindos das ciências naturais, que não dão conta da complexidade do comportamento e do sistema psicológico humano. Compreendendo que o ser humano não deixa, em nada, de ser biológico, mas que seu biológico é, em tudo, social, necessitamos de uma forma de compreensão que considere como integrados em unidade de análise dialética o natural e o histórico cultural. Os postulados defendidos pela teoria histórico cultural estão em consonância com isso, uma vez que consideram que os seres humanos são filogeneticamente e ontogeneticamente resultado de suas relações sociais, históricas e culturais.

Considerando que os seres humanos são resultantes de suas relações Vigotski (1997) indicará um estudo que não seja centrado na análise de elementos isolados, mas de processos que se dão na relação entre elementos. A análise passa a ser a busca de explicações capazes de desvelar as relações dinâmico-causais de comportamentos em processo de desenvolvimento.

Neste sentido, a abstração passa a ser de relações essenciais e não apenas de elementos, sendo que a abstração não tem por objetivo a formação de um conceito vazio de significado e que esteja isolado da realidade em que se insere o sujeito. Um conceito que não consiga apontar algo atinente às singularidades não é capaz de romper com uma representação caótica do todo.

Entendendo que o desenvolvimento se dá nas relações, assumimos como ponto de partida teórico, para a análise dos comportamentos do sujeito de nossa pesquisa, a concepção de Vigotski (2009) atinente aos processos psíquicos superiores, segundo a qual as funções do desenvolvimento aparecem inicialmente na relação da criança com outras pessoas (plano interpsicológico) e, nesta relação acabam sendo interiorizadas pela criança (plano intrapsicológico). Esta percepção motivou uma compreensão que não desconsidere a pessoa como parte de um contexto de relações.

Consideramos que esta forma de entender o ser humano promove uma caminhada na direção de uma forma de lidar com o sofrimento psicológico que seja mais adequada.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio**. Trad. Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 1996.

LURIA, A. R. **Atenção e memória** (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, v. III.

MARINO FILHO, A. **A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação**. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

MARX, K. **O capital: Crítica da economia política**. 10ª ed. São Paulo: Difel, 1985.

_____. **Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857- 1858 Esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845- 1846**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PINTO, Á. V. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**. Tomo III. Madri: Visor e MEC, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo 5 – fundamentos de defectología. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WERNER JUNIOR, J. **Transtornos hipercinéticos**: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico. Tese (Doutorado em saúde mental). Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

EMPRESAS TRANSNACIONAIS, MERCADO DE CONSUMO NA GLOBALIZAÇÃO E SEGREGAÇÃO POPULACIONAL

Eliete Doretto Dominiqini¹; Diogo Basilio Vailatti²; Oscar Silvestre Filho³

¹Mestre em Direito pela Universidade Nove de Julho. Bacharel em Direito pela Universidade de São Caetano do Sul. Professora graduação em Direito Universidade Nove de Julho. Advogada. E-mail: dominiquinieli@hotmail.com

²Doutorando em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bolsista e pesquisador Capes. Mestre em Direito da Universidade Nove de Julho. Professor graduação em Direito Universidade Nove de Julho. Professor em cursos preparatórios para carreira pública e OAB no Damásio e na Central de Concursos. Advogado. E-mail: diogo.vailatti@gmail.com

³Doutorando em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestre em Direito pela Universidade Nove de Julho/SP. Especialista em Direito Civil e Processual Civil pela Escola Paulista de Direito (EPD/SP). Graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/Campinas). Advogado. É Professor Assistente-Doutorando de Direitos Humanos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pesquisador da CAPES. Membro Associado do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI). E-mail: oscarsilvestre2005@hotmail.com

RESUMO

O trabalho pretende estudar o fenômeno de consumo na pós-modernidade fomentado pelas empresas transnacionais. E, para tanto, elucida a forma como tais entes são manipuladores, mas que, todavia, são necessários e dessa forma, o desenvolvimento humano depende da dinâmica econômica que tais entes promovem. A pesquisa pretende elucidar que a promessa de distribuição de riqueza e de justiça social pelo capitalismo tão emblemática do século XVIII não se cumpriu até o presente momento, ao contrário, pela trama diabólica do consumo com crédito fácil, inovações instantâneas dos produtos ofertados e obsolescência programada, todos os habitantes do planeta são resumidos a consumidores, porém, a maior parte não se beneficia das benesses da globalização econômica. A pesquisa enfatiza, além dos esgotamento do planeta para um consumo infundável, também a segregação cada vez maior entre países desenvolvidos e em desenvolvimento devido a tal dinâmica, entre ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres, sendo que o objetivo de desenvolvimento humano fica inalcançável para esses.

Palavras-chave: Empresas Transnacionais. Consumo. Globalização. Segregação.

TRANSNATIONAL ENTERPRISES, CONSUMER MARKET IN GLOBALIZATION AND POPULATION SEGREGATION

ABSTRACT

The work intends to study the phenomenon of consumption in postmodernity fostered by transnational corporations and for that, elucidating how such entities are manipulators are nevertheless necessary and in this way, human development depends on the economic dynamics that such entities promote, but the research intends To elucidate that the promise of the distribution of wealth and social justice by capitalism so emblematic of the eighteenth century has not been fulfilled until the present moment, on the contrary, by the diabolical plot of consumption with easy credit, instant innovations of the products offered and programmed

obsolescence, all Inhabitants of the planet are summed up to consumers but most of them do not benefit from the benefits of economic globalization. The research emphasizes beyond the depletion of the planet to an endless consumption, also the growing segregation between developed and developing countries due to such dynamics, between richer and poorer poor, and the goal of human development is Reachable

Keywords: Transnational Corporations. Consumption. Globalization. Segregation.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende analisar a relação entre consumo, empresas transnacionais e segregação humana na globalização.

A dinâmica social depende sobremaneira da dinâmica econômica para alcançar desenvolvimento humano. Para a economia, o consumo é condição basilar para o lucro, e para a dinâmica social, consumir de forma tão impositiva como tem ocorrido não traz benefícios nem para o cidadão e tampouco para o planeta que oferece a matéria-prima para o produto final levado ao consumidor, ou mesmo o espaço produtivo para a utilidade do homem.

A ótica comum a ser observada é a internacional haja vista a presença de entes superpoderosos de ordem privada que se estruturam num corporativismo global, as empresas transnacionais, envolvem a todos na sua dinâmica e se relacionam com os Estados-nações de igual para igual e não raramente com superioridade diante do pouco desenvolvimento o que restringe a atuação do ente público na roda do capitalismo.

Assim, tal dinâmica necessita de bases para manter sua estrutura: de um lado o consumidor – todo ser humano – e por outra matéria-prima do planeta Terra, todavia se observa hoje que tal dinâmica é segregativa, por isso a pesquisa pretende responder a seguinte problemática: há equação e equilíbrio entre os dois lados que promova o real “desenvolvimento humano”?

O trabalho usará a técnica de pesquisa documental e bibliográfica para investigar os principais conceitos a fim de alcançar o objetivo delimitado e está estruturado em dois tópicos a fim de responder a problematização.

No primeiro se estudará as empresas transnacionais e sua dinâmica, poderio bem como a forma manipuladora com que lida com a população planetária, e o segundo tópico será demonstrado os extremos do processo de produção e consumo, desde a matéria prima até o efetivo consumo, em que bases se dão e as consequências desastrosas quem vêm causando ao desenvolvimento humano com um abreve analogia com o longa-metragem Elysium. Após, segue à conclusão por meio da análise dos tópicos estudados para responder às indagações propostas.

2 EMPRESAS TRANSNACIONAIS – ENTES PÓS-MODERNOS MANIPULADORES E NECESSÁRIOS

A premissa para o estudo do consumismo está atrelada diretamente ao conhecimento relativo às empresas transnacionais. Contudo, não há como se falar de empresas transnacionais e, por consequência, do consumismo sem traçar ao menos um panorama geral sobre a globalização, haja vista que é dentro da globalização econômica atual que surgem tais fenômenos (consumismo e empresas transnacionais) típicos da modernidade.

Globalização é um acontecimento econômico de integração que influencia diversas áreas, como as: sociais, políticas, culturais e financeiras. Nas palavras de Luís Campos e Sara Canavezes (2007, p. 10) tal movimento deve ser visto sob os seguintes prismas,

a) trata-se de um processo à escala mundial, ou seja, transversal ao conjunto dos Estados-Nação que compõem o mundo; b) uma dimensão essencial da globalização é a crescente interligação e interdependência entre Estados, organizações e indivíduos do mundo inteiro, não só na esfera das relações económicas, mas também ao nível da interação social e política. Ou seja, acontecimentos, decisões e actividades em determinada região do mundo têm significado e consequências em regiões muito distintas do globo. c) uma característica da Globalização é a desterritorialização, ou seja, as relações entre os homens e entre instituições, sejam elas de natureza económica, política ou cultural, tendem a desvincular-se das contingências do espaço; d) os desenvolvimentos tecnológicos que facilitam a comunicação entre pessoas e entre instituições e que facilitam a circulação de pessoas, bens e serviços, constituem um importante centro nevrálgico da Globalização.

Percebe-se que tal movimento é uma realidade contínua dentro da sociedade, a qual passou e ainda passa por diversas fases. A aproximação da Economia e integração entre os povos esteve presente em diversas fases da antiguidade, como no Império Romano, nas Grandes Navegações e continua existindo e se aprimorando na modernidade com a “diminuição” das fronteiras em função do avanço tecnológico.

Contudo, se a globalização não é fenômeno novo, qual seriam os motivos que tanto levaram ao estudo de tal questão nas últimas décadas? E a resposta vem justamente em função das peculiaridades do novo ciclo da globalização que se está vivendo desde a década de 70 do século passado.

Na visão de Saskia Sassen (2010) o atual ciclo da globalização, vivido a partir da década de 70, difere-se dos demais em função das seguintes características: desestabilização da hierarquia tradicional do Estado-Nação, articulação tecnológica digital que interligam cidades

globais e entidades subnacionais e empresas transnacionais que escapam do poder estatal para ditar o sistema econômico-financeiro.

É justamente dentro da concepção de Saskia Sassen que José Renato Nalini (2011, p. 297), ao comentar sobre o novo poderio empresarial, aponta que “[...] sobrevivido às intempéries, a instituição que pode ser considerada vencedora no século XXI é a empresa. Enquanto o Estado se encontra às voltas com a perda da soberania, conceito cada vez mais relativizado, a empresa integra um sistema competente”.

Pode-se destacar que é justamente com o avanço tecnológico e o advento da comunicação instantânea entre diversas partes do globo, fenômeno nunca antes visto em tamanha magnitude, que houve a tomada de espaço do setor empresarial.

Com a aproximação cultural e a relativização do Estado, o setor empresarial articulou-se e ganhou terreno para dominar o mundo por completo. O advento da modernidade resultou em um novo modelo econômico e social, o qual possui a empresa como alicerce. Nas palavras de Eliete Doretto Dominiquini (2015, p. 45),

Com a dissolução da modernidade, cai por terra a aliança entre economia de mercado, Estado do bem-estar social e a democracia, destacando que a Globalização é como um processo que vincula e cria espaços transnacionais sem “Estado Mundial” – no sentido de governança mundial –, sem poder hegemônico nem regime internacional, mas com a crescente difusão do capitalismo globalmente desorganizado do ponto de vista civil e não do econômico.

E essa tomada de espaço resultou em uma nova forma de organização do trabalho, na qual a empresa pode manter seus sistemas produtivos em diversas partes do globo, permitindo com que as condições de trabalho sejam mitigadas sob o argumento de que podem migrar para outro país que ofereça melhores condições sem que exista qualquer perda na sua capacidade produtiva. Eder Dion de Paula Costa e Paulo Ricardo Opuszka (2013, p. 223) apontam o seguinte sobre tal fenômeno,

Quando se analisa a globalização econômica, percebe-se que ela produziu uma nova divisão internacional do trabalho, caracterizada pelo processo de produção sendo realizado em vários países. Este novo processo, que engendra o desemprego, a diminuição progressiva de salários e das condições de trabalho e a perda das garantias sociais, segundo a leitura de Milton Santos, gerou um tipo de peculiar pobreza, por ele denominada “pobreza estrutural” orquestrada pelas empresas transnacionais e instituições internacionais, globalizando-se por todo mundo e propagando a exclusão social.

O poderio empresarial começou a influenciar todas as esferas. Todas as grandes empresas participam e tomam a frente em todas as decisões cruciais dos países em que estão

envolvidas. A influência não é apenas econômica, mas também política. Ulrich Beck (1999, p. 14) fala sobre a tomada de espaço do setor empresarial com a globalização,

O aparecimento da globalização permite aos empresários e suas associações a reconquista e o pleno domínio do poder de negociação que havia sido politicamente domesticado pelo Estado do bem-estar social capitalista organizado em bases democráticas. A globalização viabilizou algo que talvez já fosse latente no capitalismo, mas ainda permanecia oculto no seu estágio de submissão ao Estado democrático do bem-estar, a saber: que pertence às empresas, especialmente aquelas que atuam globalmente, não apenas um papel central na configuração da economia, mas a própria sociedade como um todo - mesmo que seja "apenas" pelo fato de que ela pode privar a sociedade de fontes materiais (capital, impostos, trabalho).

Do capitalismo passou-se para o Supercapitalismo. As empresas ficaram mais competitivas e passaram a utilizar a forma de organização transnacional da sua produção e atuação. Sobre o Supercapitalismo e o nascimento deste novo movimento,

A partir da década de 1970 as grandes empresas se tornaram muito mais competitivas, globais e inovadoras. Nasceu algo que eu denomino de Supercapitalismo. Nesse processo de transformação, como consumidores e como investidores, efetuamos grandes conquistas; no entanto, como cidadãos, em busca do bem comum, perdemos terreno. As mudanças começaram quando as tecnologias desenvolvidas pelo governo para os embates da Guerra Fria se incorporaram em novos produtos e serviços. Daí surgiram oportunidades para novos concorrentes nos transportes, nas comunicações, na manufatura e nas finanças. Tudo isso provocou rupturas no sistema de produção estável e, a partir de fins da década de 1970, em ritmo cada vez mais acelerado, forçou todas as empresas a competir mais intensamente por clientes e por investidores. O poder dos consumidores se congregou e se ampliou sob a forma de grandes varejistas de massa. O poder dos investidores também se congregou e se ampliou mediante enormes fundos de pensão e fundos de investimentos, que pressionavam as empresas a gerar retornos cada vez mais elevados. [...] As grandes empresas que dominavam setores inteiros recuaram e os sindicatos trabalhistas encolheram. (REICH, 2008, p. 5).

Da mesma forma, pontuam Diogo Basilio Vailatti e Marcelo Benacchio (2016, p. 303),

As grandes transformações sofridas no sistema capitalista com o advento da atual fase da globalização e do desenvolvimento de um mercado global resultaram em um sistema que, a partir da década de oitenta, começou a migrar os grandes conglomerados empresariais para países periféricos em busca de melhores condições fiscais e que possibilitem uma maior flexibilização dos direitos trabalhistas.

Contudo, apenas o domínio político, financeiro e organizacional da sociedade não é suficiente para manter a estrutura montada. As empresas transnacionais, caso queiram se manter, precisam cada vez mais ampliar o seu mercado de atuação. Do contrário, há colapso do sistema.

Neste sentido, para produzir cada vez mais e possuir circulação do que se está sendo produzido, as empresas transnacionais precisam influenciar diretamente o modelo social para garantir o seu empoderamento e a manutenção do sistema. E sua ferramenta de manutenção de tal modelo é por meio do consumismo.

É justamente dentro da globalização econômica com o aumento do poderio das empresas transnacionais que surge a sociedade consumista. O uso da mídia de forma global pelas empresas transnacionais aproxima os anseios da sociedade como um todo, aproximando as diversas partes do planeta e as diferentes culturas com um ponto em comum: a necessidade de consumir cada vez mais, mesmo sem necessidade para tanto e de forma insustentável.

Explica Zygmunt Bauman (2008, p.70) sobre o tema,

Se a *cultura* consumista é o modo peculiar pelo qual os membros de uma sociedade de consumidores pensam em seus comportamentos ou pelo qual se comportam “de forma irrefletida” – ou, em outras palavras, sem pensar no que consideram ser seu objetivo de vida e o que acreditam ser os meios corretos de alcançá-lo, sobre como separam as coisas e os atos relevantes para esse fim das coisas e atos que descartam como irrelevantes, acerca de que os excita e o que os deixa sem entusiasmo ou indiferentes, o que os atrai e o que os repele, o que os estimula a agir e o que os incita a fugir, o que desejam, o que temem e em que ponto temores e desejos se equilibram mutuamente –, então a *sociedade* de consumidores representa um conjunto peculiar de condições existenciais em que se é elevada a probabilidade de que a maioria dos homens e das mulheres venha a abraçar a cultura consumista em vez de qualquer outra, e de que na maior parte do tempo obedeçam aos preceitos dela com máximo dedicação. (grifos no original).

Continua o autor (2008, p. 71),

A “sociedade de consumidores”, em outras palavras, representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumista, e rejeita todas as opções culturais alternativas. Uma sociedade em que se adaptar aos preceitos da cultura de consumo e segui-los estritamente é, para todos os fins e propósitos práticos, a única escolha aprovada de maneira incondicional. Uma escolha viável e, portanto, plausível – é uma condição de filiação.

E os limites de atuação das empresas transnacionais dentro do mercado devem ser repensados todo instante. A necessidade de consumir e precificar todos os objetos atinge todos os setores, como adverte Michael J. Sandel (2014, p.99),

Muitas das nossas mais acaloradas discussões sobre justiça envolvem o poder dos mercados: O livre mercado é justo? Existem bens que o dinheiro não pode comprar – ou não deveria poder comprar? Caso existam, que bens são esses e o que há de errado em vendê-los? A questão do livre mercado fundamenta-se basicamente em duas afirmações – uma sobre liberdade e a outra sobre bem-estar social. A primeira refere-se à visão libertária dos mercados. Segundo

essa ideologia, ao permitir que as pessoas realizem trocas voluntárias, estamos respeitando sua liberdade; as leis que interferem no mercado violam a liberdade individual. A segunda é o argumento utilitarista para os mercados. Esse argumento refere-se ao bem-estar geral que os livres mercados promovem, pois, quando duas pessoas fazem livremente um acordo, ambas ganham. Se o acordo favorece sem que ninguém seja prejudicado, ele aumenta a felicidade geral. Céticos do mercado questionam esses argumentos. Eles afirmam que as escolhas de mercado nem sempre são tão livres quanto parecem. E afirmam também que certos bens e práticas sociais são corrompidos ou degradados se implicarem alguma transação com dinheiro.

Desta forma, como um todo, a sociedade vem sendo influenciada e moldada pelos anseios do mercado de consumo. Apenas para exemplificar o quanto o mercado moldado pelo setor empresarial vem procurando guiar os interesses sociais e como sua lógica vem adentrando no pensamento coletivo, Michael J. Sandel (2014) traz alguns exemplos em sua obra tais como: venda de lugares em filas por empresas especializadas, venda de sangue, venda de órgãos permitida por determinados países, crianças que são pagas por boas notas e quantidade de livros lidos, direito de imigração à venda, comercialização de espaços do corpo (braço, perna e testa) para realizar anúncio de determinadas empresas e tantos outros.

Tais exemplos servem obviamente para ilustrar a cultura do consumo essencialmente tatuada no íntimo do ser que vive sob a égide e dependência do supercapitalismo, e certamente, tais expedientes não são praticados pelas empresas pesquisadas, mas sobretudo são elas que fazem um trabalho meticuloso para moldar cada cidadão do planeta, a condição de consumidor. Trata-se de uma certeza no mundo pós-moderno: é mais certo que somos consumistas hoje, amanhã e sempre, do que a visita na morte um dia – com a vênua do exagero literário.

Quando o consumismo adentra em questões relacionadas aos direitos da personalidade de forma tão enfática deve-se aprofundar o debate sobre os limites de atuação das empresas transnacionais.

Certamente fica consignado na presente pesquisa que o capitalismo é sem dúvida a melhor forma de distribuição de riqueza, porém a promessa do Estado Liberal do século XVIII quando da primeira geração/dimensão dos direitos humanos não foi cumprida: liberdade do mercado é o meio ideal de distribuir riqueza e, portanto, de promover o desenvolvimento humano.

Trata-se ainda de ideal, e o que se espera dos agentes econômicos é o cumprimento dessa promessa e mais, que o capitalismo seja bastante a todos que vivem nesse sistema, e não somente provocando a segregação do mundo em ricos e pobres, em países desenvolvidos e

países em desenvolvimento, em turistas e vagabundos (BAUMAN, 2010), modulando tão somente uma única característica comum entre tais polos: o consumo.

3 O CONSUMIDOR PÓS-MODERNO – *CONDITIO SINE QUA NON* DO TURISTA E DO VAGABUNDO DE BAUMAN

A globalização econômica desestrutura o mundo denso do passado fordista para desencadear a frenética dinâmica dos seres fluidos, flexíveis, supercapitalistas, os que realmente dão vazão à nova realidade que Bauman chama de pós-moderna, responsáveis novas tecnologias, pelas facilidades digitais, pela capacidade de reciclar e reinventar instantaneamente e levar a qualquer tipo de pessoa – vagabundo ou turista⁴ – os bens e/ou serviços para o consumo.

Para tão drástica transformação (do denso/estaque para o fluído/instantâneo) o agente modificador primordial, o vencedor de todas as intercorrências drásticas da história da humanidade ocidental é a empresa, essa que de mercadora, passa para a industrial e chega no século XXI como transnacional cuja estrutura que a interliga com demais da sua espécie forma a Economia Corporativa Global (DOMINIQUINI, 2015).

Ocorre que essa grandiosa estrutura que faz a dinâmica do supercapitalismo (ou capitalismo avançado) traz como fundamento final e imprescindível a vocação do consumo de forma viciada, daí porque o consumo é *conditio sine qua non* para o sucesso transnacional. O que é orquestrado de forma digna de elogios é a trama adotada para que todos indistintamente sejam consumidores.

Essa trama, segundo Serge La Serge Latouche (2012, p.30), é formada diabolicamente por 3 estratégias indutoras, quais sejam:

A primeira é o marketing poderoso por todos os meios e mídias, não importa onde está o cidadão, mas lá haverá alguma forma de estímulo para o consumo que “endeusa” o novo e

⁴ Para Zygmunt Bauman (1999), a população planetária é dividida em 2 categorias: turistas e vagabundos. Os turista se aproveitam das benesses do mundo globalizado, são muito ricos, em regra ocupam no espaço transnacional corporativo, funções cerebrais, são hipermóveis, fluidos e flexíveis, formam a elite transnacional segundo Saskia Sassen (2010) e representam um seletivo grupo de 20% da população mundial que detêm 80% do capital do planeta (STIGLITS, 2007) e têm um pavor em especial: se relacionarem com os vagabundos e esses, são a classe desfavorecida, os emergentes na superpopulação global (SASSEN, 2010), densos, imóveis, amontoados e hiperproliferantes que formam um grupo abundante de 80% da população planetária e se digladiam por 20% do capital mundial restante, a sobra que ainda não foi para cofres da elite transnacional (STIGLITS, 2007). Neste sentido, o termo vagabundo é utilizado não de forma pejorativa, mas, na verdade, como uma forma de divisão entre os excluídos e os incluídos na sociedade global.

“demoniza” o menos novo, no caso o de ontem ou da semana passada⁵ já que a proposta é convencimento “dementado”⁶ do consumo dos bens que são descartáveis ou no máximo possuem vida curta.

Diferentemente do século passado quando uma geladeira durava 35 anos, e isso requer naturalmente renovações contínuas e também instantâneas desses bens, aliás, o ciclo é contrário: capital volátil necessita de lucro com rapidez que por sua vez necessita de renovações instantâneas dos bens e serviços que o marketing apoteótico convence cada consumidor que, sua felicidade, depende daquele bem um pouco mais novo (tecnologias principalmente), esse então se rende aos encantos do marketing, e facilmente no “primeiro encontro”⁷.

Caso haja alguma resistência para o marketing devido à falta de condições financeiras, a segunda estratégia é o crédito fácil, pois ser vagabundo de Bauman não é impedimento para o consumo, ser pobre não faz o indivíduo pouco consumista eis que há a facilidade de compra em crédito.

Para além disto, como forma de incentivar tal sistema e as vendas, o as empresas fazem com que os produtos não possuam qualquer durabilidade. Tal fenômeno é conhecido como obsolescência programada.

E ainda, resistindo à primeira estratégia do marketing que convence que o mais novo é o essencial, caso haja resistência no sentido de utilizar o bem até seu esgotamento, ledos engados que a vida útil dos bens no mundo líquido de Bauman vai durar como era no século passado quando um eletrodoméstico bom durava 35 anos, para hoje a durabilidade também é medíocre haja vista a terceira estratégia para que o consumidor resistente não tenha opção de escolha: a obsolescência programada que consiste na programação da vida útil do bem para que realmente não dure, e isso se dá sobremaneira nas tecnologias, o que induz à necessidade desse bem.

Trata-se de uma trama diabólica que não permite deslealdade e tampouco livre arbítrio, o que detona a tal liberdade instrumental que Amartya Sen (2012) entende como imprescindível para o desenvolvimento humano eis que a liberdade de escolher seus direitos é manipulada porque o consumidor acaba por optar consumir bens descartáveis e instantâneos aos direitos sociais por exemplos que em país em desenvolvimento são fornecidos de forma privada, ou seja, pagos.

⁵ “A curta expectativa de vida de um produto na prática e na utilidade proclamada está incluída na estratégia de marketing e no cálculo de lucros: tende a ser preconcebida, prescrita e instilada nas práticas dos consumidores mediante a apoteose das novas ofertas (de hoje) e a difamação das antigas (de ontem)” (BAUMAN, 2008, p. 31).

⁶ Desvairado. Dicionário on line português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/dementando/>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

⁷ Popularmente, forma ilustrativa que representa a entrega sem resistência ao anseio de alguém no primeiro pedido.

Além disso, trata-se de uma forma de boicotar a constituição de patrimônio eis que, o salário do vagabundo de Bauman é bastante apenas para se alimentar e consumir os bens descartáveis pois essa pouca durabilidade pode ser importante para o foco econômico porém para o consumidor é temerosa pois o gasto com tais bens mais o pagamento dos direitos fundamentais sociais mínimos de sagração constitucional com o acréscimo de pagamento de impostos impossibilita sobremaneira o gasto com imóvel próprio ou até aluguel, com educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, lazer, etc., todos previstos no artigo 6º caput da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, todos caros, e no nosso país por exemplo, não são fornecidos a contento apesar de toda a arrecadação.

As facilidades são irresistíveis e mais, encantam. No entanto esse *modus operandis* deve ser revisto já que o propósito da Constituição Brasileira que é econômica, não é outro senão a justiça social e, portanto, a distribuição de riqueza por meio do mercado livre (artigo 170 CF) deveria ocorrer, mas esse fim não foi alcançado nesse modelo de supercapitalismo.

Se por um lado o ser humano acaba sendo resumido a consumidor, consumir sempre e mais é o lema do supercapitalismo, somente isso já detona o próprio desenvolvimento humano já que a segregação não mais ocorre em estamentos, ou castas ou mesmo em classes, mas em ricos e pobres, por isso Bauman cunhou turistas e vagabundos.

Disso se depreende que um dos sintomas claros ocorridos no final da cadeia de consumo é a segregação que gera muitos outros como migração exagerada de “vagabundos” que aumentam dia-a-dia para grandes centros de cidades globais que se inflam e não suportam o número de pessoas e portanto a incidência de criminalidade é maior, prostituição incidente, o saneamento básico menor, a concorrência ferrenha, saneamento básico insuficiente, saúde precária, atendimento médico mínimo, soberania nacional reestruturada, fronteiras descaracterizadas, isso porque é justamente nos grandes centros que a atividade transnacional opera seus departamentos intelectuais e necessita de auspiciosa estrutura, alto nível que é desejado pelo restante da população pobre, etc. (DOMINQUINI, 2015, pp. 73-74).

Por outro lado, na outra ponta da cadeia de consumo está a matéria prima que brota de toda forma no planeta Terra – limitado ainda ao planeta. Nesse ponto temos que o consumo é interminável, é frenético, é necessário. Diante de toda a trama diabólica antes mencionada não é difícil concluir que há no mundo pós-moderno e líquido, muito mais consumo do que matéria prima. O consumo é exacerbado diante de uma natureza que é esgotável.

Em tempos de defesa de interesses difusos e coletivos, o meio ambiente é tutelado pelas Convenções Internacionais de Meio Ambiente⁸, bem como organizações e tratados, todavia também essa proteção é relativizada em nome da bandeira do desenvolvimento humano com a abstração de que nisso também é incluso o meio ambiente.

Segundo Serge Lathouche (2007, p. 38-39), não dá para coadunar a cultura do consumo exacerbado com o espaço planetário bioprodutivo (12 mil hectares úteis do planeta). Para ele, a cada habitante da Terra caberia 1,8 hectares de espaço bioprodutivo para uma civilização duradoura, no entanto, pela matemática do consumo não tem como equilibrar essa equação quando determinadas nações como os Estados Unidos, consomem 9,6 hectares por americano, Canadá 7,2 hectares por canadense, Eurora 4,5 hectares por europeu, França 5,26 hectares por francês, Itália 3,8 hectares por italiano do espaço bioprodutivo, ou seja, todos consumimos aquilo que não está disponível para tanto. Os habitantes da Terra já estão no débito com relação à capacidade de regeneração da biosfera. Segundo o autor, para equacionar consumo/biosfera para um americano seriam necessários seis planetas. Insustentável!

Ademais e principalmente, diante desses polos aflitivos do processo de consumo, é mister ainda evocar o Estado como ente cuidador e promotor dos direitos humanos/fundamentais. Essa nova estrutura transnacional que se utiliza muito mais da medieval Lex Mercatória do que da legislação doméstica, se desvencilha da soberania do Estado-nação bem como se auto empodera para além do império nacional. É cediço que o Estado detém o poder de corrigir as imperfeições do mercado, todavia, a dinâmica transnacional foge à sua alçada, e a intervenção estatal se torna inócua, principalmente aos países em desenvolvimento que desejam estar na órbita do supercapitalismo porque entende ser o fiador final do capital mundial, todavia o preço pago talvez deva ser revisto pois a tentativa de manter-se nessa dinâmica pode gerar consequências desastrosas à população nacional, para mencionar o mínimo.

Assim, para alguns autores, o caos instalado na pós-modernidade deve permitir algum caminho para o cumprimento da promessa de distribuição de riqueza (STIGLITZ, 2007), para outros, nem tanto a um extremo nem a outro, é mister o caminho do meio uma vez que o capitalismo é de fato o melhor meio para alcançar a justiça social, todavia se extremos tão benéficos a uns que a outros já que a economia encontra seus próprios caminhos e engorda cofres privados de forma segregativa (SEN, 2012).

⁸ Estocolmo - 1972 e Rio de Janeiro - 1992.

Fato é que, entre o consumo sem fim e o planeta esgotável, há também um mundo em descontrole (GUIDENS, 2007) cujas lógicas estão estilhaçadas (ARNAUD, 1999), o ser humano está como fantoche servindo de esteio à estrutura sem ideais, e apesar da emancipação do mundo pós-moderno, está incapaz, desfavorecido, desarmado de ideais. Suas lutas são tão líquidas como seus consumos, os objetivos mudam de um dia para o outro e não chega a lugar algum exceto no consumo (BAUMAN, 1999).

Se a globalização oferece grandes oportunidades, o que é certo é que, até hoje, os seus benefícios foram distribuídos de uma forma muito irregular, enquanto o seu custo é suportado por todos. (...). Assim, o grande desafio que enfrentamos hoje é certificarmos-nos de que, em vez de deixar para trás milhares de milhões de pessoas que vivem na miséria, a globalização se torne uma força positiva para todos os povos do mundo. Uma globalização que favoreça a inclusão deve assentar na dinâmica do mercado, mas esta, só por si, não é suficiente. É preciso ir mais longe e construirmos juntos um futuro melhor para a humanidade inteira, em toda sua diversidade (ANNAN, 2000, pp. 6-7).

É necessário construir um ideal diante da globalização. É necessário assumir que há algo desajustado nessa dinâmica, que muito pouco se favorece e que muitos sucumbem com migalhas apesar da condição de consumidor.

Cabe inclusive a analogia aqui, com o longa metragem *Elysium*⁹, transmitido em 2013, que supõe quase meio século à frente (ano 2.159), a segregação entre pobres e ricos ora diagnosticada que se estabelece de forma irreversível pois um grupo mínimo de ricos com todas as benesses e luxos do capitalismo avançado se retiram do planeta e se instalam numa estação espacial - *Elysium*, lá vivem o transhumanismo¹⁰ numa nova ordem mundial, enquanto a grande massa populacional do planeta Terra nele é mantida de forma precária em plena decadência, com meio ambiente esgotado, e miseráveis se matando para uma sobrevivência lastimável. Se conclui pela sugestão do filme, que os países desenvolvidos que hoje possuem os entes mais ricos (turistas de Bauman), acabam por promover um local à parte do planeta o que vêm ao encontro do terror anunciado por Bauman que tais turistas enfrentam ao lidar com os vagabundos (1999), e portanto fazem a exclusão dos que, presume-se, são hoje os países em desenvolvimento que jamais conseguirão alcançar o desenvolvimento se tal segregação continuar sendo imposta.

⁹ PROJETO ELYSIUM. Disponível em: <<https://elysium-project.org/>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

¹⁰ A tecnologia e a cibernética crescem de forma tal propondo polivalência em torno da vida artificial com melhorias na qualidade de vida e imortalidade, chegando a assumir uma pretensão divina, mas não deixa de ser alarmante pelo domínio das máquinas inteligente e a subjugação do ser humano (ARAÚJO, 2011, p.155).

Em Elysium, quem governa a estação espacial não permite de forma alguma a mistura entre as duas populações, e quem está na Terra tenta encontrar formas de entrar na estação isolada.

Talvez a vida não imite a arte e tampouco vice-versa, mas não é demais chegar a tal conclusão caso o ente econômico mais poderoso do planeta que hoje é chamado transnacional, venha a ser “transespacial” ou quiçá, “transplanetário”. É simples concluir que o esgotamento do planeta pelo consumo e a segregação definitiva é bem possível.

Percebe-se que todo o questionamento aqui trabalhado é essencial para que se construa o modelo de empresa pautada na ética, o qual é uma exigência dos Direitos Humanos¹¹. Da mesma forma, deve-se vislumbrar o capitalismo de forma humanista¹².

4 CONCLUSÃO

O mundo se modificou nas últimas décadas, é hoje estruturado pela dinâmica econômica global no capitalismo avançado que objetiva o lucro, no entanto é mister destacar que a promessa primeira do capitalismo não foi essa, e sim a distribuição de riqueza e a justiça social o que não vem ocorrendo e tampouco o desenvolvimento humano.

Se o capitalismo não está sendo o bastante, significa que há consequências e algumas delas foram estudadas pelos itens do presente trabalho

A empresa atravessa o século passado como a grande vencedora de todos os eventos danosos para a humanidade, nada a deteve, e por isso chegou no presente momento com a configuração transnacional adotando a mediaval Lex Mercatória, o que acaba afastando a legislação doméstica que é não atende à estrutura desses entes.

¹¹ Conforme pontuam Diogo Basilio Vailatti e Marcelo Benacchio (2016, p. 300-301) “[...] a empresa não é um modelo que gera ganhos apenas para seus acionistas (teoria dos stockholders), mas como uma entidade que é responsável por uma transformação social que envolva um agir ético e responsável com todos os direta e indiretamente envolvidos com sua atividade (teoria dos stakeholders). O verdadeiro agir ético deve passar a integrar as responsabilidades empresariais, fazendo com que as políticas sociais e a responsabilidade com a coletividade não sejam apenas vistas como um ato de benevolência, mas sim como um dever empresarial.”

¹² Nesta linha, explicam Diogo Basilio Vailatti e Marcelo Benacchio (2017, p. 7) “Desta forma, chega-se à conclusão de que a atuação das empresas transnacionais deve ser pensada sob o viés do capitalismo humanista, uma vez que o lucro pelo lucro pode trazer inegável prejuízo para a coletividade, não podendo a falta de regulamentação para a atuação empresarial servir de óbice para a não implementação do capitalismo humanista e a todos os direitos a ele inerentes. Para que isto seja possível torna-se necessário que a mão visível do Direito intervenha e regule tal situação, evitando a propensão do sistema econômico em marginalizar os Direitos Humanos. E uma das ferramentas de atuação do Direito pelo qual seria possível vislumbrar a efetivação dos Direitos Humanos pelas empresas transnacionais, utilizando os ideários do capitalismo humanista seria pela eficácia horizontal dos direitos fundamentais”.

Com todo esse poderio, transformou o mundo em palco de consumo, e coisificou o ser humano para ser consumidor sem ideais, perdido num mundo segregado entre turistas-ricos e vagabundos-pobres.

Enquanto o consumo é *conditio sine qua non* para a sobrevivência dessas empresas e também para o desenvolvimento humano, a população planetária vai se segregando de tal forma que se faz um abismo abissal entre países em desenvolvimento e países desenvolvidos, entres os mais ricos e os pobres.

Ademais, o planeta esgotável de matéria-prima não poderá suportar o consumo do espaço bioprodutivo e a sociedade mundial não tem condição de ter seu acesso suficiente eis que os países mais abastados cuidam de explorar para seus nacionais, o espaço bioprodutivo de maneira extraordinariamente desproporcional.

O problema maior não é ser consumidor, mas ser reduzido a consumidor, prática essa que no mundo instantâneo e descartável acaba afastando a capacidade de constituir patrimônio principalmente em países em desenvolvimento nos quais o bolso do cidadão é que acaba pagando os direitos fundamentais mínimos para a dignidade da pessoa humana.

É cediço que o melhor meio de distribuição de riqueza e alcançar a justiça social é o capitalismo, todavia a pesquisa evidencia que o excesso de consumo que promove o capitalismo avançado na globalização econômica é bastante para todos os habitantes do planeta, por isso, a resposta da pergunta é que não há equação entre consumo e distribuição de riqueza, portanto a promessa capitalista de promover desenvolvimento humano não se cumpriu na pós-modernidade de Bauman.

A analogia do longa-metragem Elysium vem ilustrar um futuro provável de segregação absoluta caso a humanidade não encontre o caminho do meio que preconiza Amartya Sen, um caminho que equacione tecnologia, globalização econômica, consumo e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. R. **Os Primeiros Anos do Século XXI**. O Brasil e as Relações Internacionais Contemporâneas. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AMARAL, F. **Direito Civil**: Introdução. São Paulo: Renovar, 2000.

ARAÚJO, M. C. **O pós-humanismo e seus milenarismos transhumanistas**. Bauru: REHUTEC, 2011. Disponível em:

<file:///E:/3%20MESTRADO/D+OBRAS/TRANSHUMANISMO.pdf>. Acesso em: 22 janeiro 2017.

ARNAUD, A. **O Direito entre a Modernidade e a Globalização, lições de filosofia do Direito e do Estado.** Tradução Patrice Charles Wuillaume. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

BARROSO, L. R. **Curso de direito constitucional contemporâneo.** São Paulo: Saraiva, 2009.

BAUMAN, Z. **Globalização: conseqüências humanas.** Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em coisas.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BECK, U. **La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad.** Barcelona: Paidós, 2006.

BECK, U. **O que é globalização?** Tradução de André Carone. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BENACCHIO, M. A regulação jurídica do mercado pelos valores do capitalismo humanista. In: SILVEIRA, V. O.; MEZZARROBA, O. (coord.). **Empresa, sustentabilidade e funcionalização do direito.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

BENACCHIO, M.; PARREIRA, L. **Da análise econômica do Direito para a análise jurídica da Economia: a concretização da sustentabilidade.** Prisma jurídico. São Paulo, volume 11, número 1, 2012.

BENACCHIO, M.; VAILATTI, D. B.; DOMINQUINI, E. D. (org.). **A sustentabilidade da relação entre empresas transnacionais e Direitos Humanos.** Curitiba: CRV, 2016.

BENACCHIO, M.; VAILATTI, D. B. Empresas transnacionais, globalização e Direitos Humanos. In: BENACCHIO, M.; VAILATTI, D. B.; DOMINQUINI, E. D. (org.). **A sustentabilidade da relação entre empresas transnacionais e Direitos Humanos.** Curitiba: CRV, 2016.

BENACHIO, M.; VAILATTI, D. B. Ética, ordem econômica e a função sócio-solidária empresarial. **Revista Thesis Juris**, n. 5, n. 2. Disponível em: <<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=thesisjuris>> Acesso em 10 de junho de 2019.

BENACHIO, M.; VAILATTI, D. B. Empresas transnacionais, capitalismo humanista e solidariedade. **Revista Interfaces científicas.** Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/direito/article/view/4306/2398>> Acesso em 10 de junho de 2019.

CAMPOS, L.; CANAVEZES, S. **Introdução à globalização.** Lisboa: Instituto Bento Jesus Caraça, 2007.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2008.

COSTA, E. D. de P.; OPUSZKA, P. R. Trabalho e renda e resgate da cidadania para empreendimentos populares. In: SILVEIRA, V. O.; MEZZARROBA, O. (coordenadores). **Empresa, funcionalização do Direito e sustentabilidade**. São Paulo: Clássica, 2013.

DOMINQUINI, E. D. **A relação entre Direitos Humanos e Economia Corporativa Global** – caminhos jurídicos e perspectivas. 150 p. Dissertação apresentada para obter título de mestre em Direito. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

DOMINQUINI, E. D.; SANCHES, S. H. D. F. N. Sustentabilidade e empresas transnacionais: análise do caso Equador e da empresa petrolífera transnacional Texaco Inc. In: BENACCHIO, M.; VAILATTI, D. B.; DOMINQUINI, E. D. (organizadores). **A sustentabilidade da relação entre empresas transnacionais e Direitos Humanos**. Curitiba: CRV, 2016.

DUPAS, G. **Atores e poderes na nova ordem global: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FERREIRA, O. A. V. A.; ROCHA, M. S. M. Direitos fundamentais aplicáveis nas relações entre empresas transnacionais e particulares. In: BENACCHIO, M.; VAILATTI, D. B.; DOMINQUINI, E. D. (organizadores). **A sustentabilidade da relação entre empresas transnacionais e Direitos Humanos**. Curitiba: CRV, 2016.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GRAU, E. R. **A ordem econômica na Constituição de 1988**. 17ª edição. São Paulo: Malheiros, 2015.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

NALINI, J. R. **Ética Geral e Profissional**. 8ª edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

NAZAR, N. **Direito econômico**. 3ª edição. São Paulo: Edipro, 2014.

NEVES, M. **Transconstitucionalismo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

PETTER, J. L. **Princípios constitucionais da ordem econômica**. 2ª edição. São Paulo: RT, 2008.

PIKETTY, T. **O Capital no século XXI**. Tradução Mônica Baumgarten de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PROJETO ELYSIUM. Disponível em: <<https://elysium-project.org/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

REICH, R. **Supercapitalismo**. Como o capitalismo tem transformado os negócios, a democracia e o cotidiano. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

SALAMA, B. M. O que é “direito e economia”? In: TIMM, L. B. (org.). **Direito & economia**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

SANDEL, M. **Justiça: o que é fazer a coisa certa**. Tradução de Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.

SANDEL, M. **O que o dinheiro não compra: os limites morais do mercado**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

SANTOS, B. de S. Os processos da globalização. **Eurozine**. 2002. Disponível em: <<http://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-pt.html>> Acesso em 20 de nov de 2015.

SASSEN, S. **Sociologia da Globalização**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCHREIBER, A. **Direitos da personalidade**. São Paulo: Atlas, 2013.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SILVEIRA, V. O.; ROCASOLANO, M. M. **Direitos humanos: conceitos, significações e funções**. São Paulo: Saraiva, 2010.

SOUSA, R. V. A. C. de S. **O direito geral de personalidade**. Coimbra: Editora Coimbra, 1995.

STIGLITZ, J. E. **Globalização: como dar certo**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia da Letra, 2007.

VAILATTI, D. B.; BENACCHIO, M. A eficácia dos direitos fundamentais e a proteção do consumidor insculpida na ordem econômica: uma análise entre o absolutismo e o relativismo da tutela constitucional. p. 343-370. In: STRAPAZZON, C. L.; BELLINETTI, L. F.; COUTINHO, S. M. B. (coordenadores). **Eficácia dos direitos fundamentais nas relações do trabalho, sociais e empresariais**. Florianópolis: Funjab, 2015.

VAILATTI, D. B.; BENACCHIO, M. Empresas transnacionais, capitalismo humanista e solidariedade. **Revista Interfaces científicas**. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/direito/article/view/4306/2398>> Acesso em 10 de junho de 2019.

VIGO, L. R.; GOMES, L. F. **Do Estado de Direito Constitucional e Transnacional: Riscos e Precauções**. São Paulo: Premier, 2008.

ESCOLA-COMUNIDADE: A EDUCAÇÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho¹

¹Docente lotado ao Departamento de Educação Física da FCT/UNESP – Presidente Prudente.

RESUMO

A reflexão presente nesse texto tem origem numa pesquisa de natureza teórico-bibliográfica acerca da escola. O principal objetivo é discutir a escola numa perspectiva de comunidade de caráter crítico e dialético, conforme reflexão de Agnes Heller em suas obras “Sociologia de la vida cotidiana” e “O cotidiano e a história”; referência para pensarmos a escola atual e sua estruturação como escola-comunidade. São enfatizados também os elementos teóricos e metodológicos que encontram-se na Pedagogia histórico-crítica e na Teoria histórico-social da formação do Indivíduo, assim como os aportes da Psicologia histórico-cultural e da Psicologia social-comunitária brasileira e Latino Americana. Defendemos a escola atual como uma escola-comunidade pois assim terá condições de promover o desenvolvimento das potencialidades humanas na direção da liberdade e universalidade e, portanto, humanizar os seres humanos.

Palavras chave: Escola-comunidade. Escola humanizadora. Educação escolar crítica.

SCHOOL-COMMUNITY: THE WAY TO BUILT CRITICAL SCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

The present reflection in this text originates in a theoretical-bibliographic research about the school. The main objective is to discuss the school in a community perspective and critical-dialectical way, according to Agnes Heller's reflection in the works "Sociology of daily life" and "The quotidian and history" and, also, to think about the current school and its structuring as school-community. We also emphasize the theoretical and methodological elements from Historical-critical pedagogy and historical-social theory of the individual formation, as well as the contributions of Historical-cultural psychology and Brazilian-Latin American Social-communitarian psychology. We defend the present school as a school-community to promote the human development in the direction of freedom and universality and to humanize the human beings.

Keywords: School-community. Humanizing school. Critical school education.

A reflexão presente neste pequeno texto tem origem numa pesquisa de natureza teórico-bibliográfica acerca da escola, seu processo histórico e possibilidades atuais. Nosso principal objetivo é discutir a escola numa perspectiva de comunidade de caráter crítico e dialético, conforme reflexão desenvolvida por Agnes Heller em suas obras “Sociologia de la vida cotidiana” e “O cotidiano e a história”, as quais tornam-se as principais referências para

pensarmos as possibilidades de transformação da escola atual e sua estruturação como escola-comunidade.

Para a consecução dessa proposta, enfatizamos também os elementos teóricos e metodológicos que se encontram na Pedagogia histórico-crítica e na Teoria histórico-social da formação do Indivíduo, assim como nos referenciamos nos aportes da Psicologia histórico-cultural e na Psicologia social-comunitária brasileira e Latino Americana.

O conceito de comunidade que segundo Sawaia (2000, p.39) aparece e desaparece no bojo das discussões sobre as relações do homem com a sociedade e explicita o confronto entre o coletivismo e individualismo. No início do século XIX, com a emergência da sociologia, o conceito de comunidade explicita a “antítese de comunidade e sociedade, como expressão do contraste entre valores comunitários e não comunitários, respectivamente”.

A Psicologia, posteriormente, sobretudo ao desenvolver-se como Psicologia social, assume o conceito de comunidade de forma mais ampla e propõe-se a construir instrumental teórico e metodológico de natureza crítica e dialética, com a finalidade de transformação do homem e da sociedade (SAWAIA, 2000).

No Brasil, é somente no final da década de 1970, com o movimento de superação do paradigma positivista da neutralidade científica que a Psicologia social-comunitária começa a desenvolver ações voltadas à educação popular. No entanto, nesse período, a Psicologia ainda compreendia a comunidade como instância consensual e homogênea em que todos os sujeitos comungariam dos mesmos objetivos, compreensão que denota uma visão um tanto quanto idealista e ingênua de comunidade.

Com a apropriação do referencial teórico-crítico, a Psicologia social-comunitária no Brasil e América Latina, passa a se constituir como área de conhecimento e campo de atuação a serviço das classes populares, com objetivo de superar a exploração e a dominação presente na sociedade capitalista (SAWAIA, 2000). Nesse movimento de construção, a Psicologia social-comunitária apropriando-se das reflexões de Agnes Heller sobre comunidade, assume um posicionamento crítico e radical em defesa da efetivação de uma comunidade que construa valores axiológicos positivos, humanizadores.

Para Heller (2000, p.66) ao se pensar no futuro da humanidade, é praticamente impossível imaginar que a integração total possa chegar a converter-se em comunidade, pois “(...) mais plausível aparece à imagem de uma estrutura social articulada em comunidades orgânicas (...)”, que é a possibilidade existente, nesse momento histórico e, segundo nossa compreensão, pode chegar e desenvolver-se no interior da escola atual.

Acrescenta a autora que na sociedade capitalista, o ser humano singular é membro de uma determinada classe e as exigências sociais aparecem mediadas por grupos reais em que imperam as relações face a face. Esses grupos reais e concretos, por estruturarem suas relações no interior da sociedade, apresentam inúmeras contradições e impõem ao indivíduo várias exigências e diferentes papéis sociais. É nesse movimento que cada indivíduo vive o cotidiano em seu grupo familiar, escola, igreja, trabalho, grupo de parentes e amigos, isso por muitos e muitos anos ao longo de sua existência social (HELLER, 2000).

Considerando o grupo como fator primário na formação da vida cotidiana do ser humano singular, vez que possibilita o início da sociabilidade dos indivíduos, esse grupo tem a tarefa de mediador e não de elaborador das normas e usos sociais. Os grupos sociais, nos quais o sujeito singular desenvolver-se-á, dependem em grande medida daquilo que a própria sociedade capitalista determina e, sobretudo, do lugar que cada sujeito assume na divisão social do trabalho (HELLER, 1977).

O indivíduo singular pode pertencer, ao mesmo tempo, a diversos grupos e seu desenvolvimento será construído a partir das várias relações estabelecidas nesses grupos. O pertencimento a um grupo social pode acontecer de forma acidental (sem a explícita vontade do indivíduo), como na maioria dos casos na nossa sociedade, entretanto, conforme explica Heller (1977, p.70), quando cessa a acidentalidade, quando a personalidade do indivíduo e o grupo “(...) se encontram reciprocamente numa correlação orgânica, essencial e estável (...) já não temos um grupo, mas sim uma comunidade (...)”.

É nesse sentido que aqui pensamos na escola, um espaço comunitário em que os indivíduos singulares, tenham condições de estabelecer, durante seu período de escolarização, uma relação orgânica, essencial e estável com essa instituição e com os sujeitos dela participantes, principalmente os professores, para que possam desenvolver-se de forma livre e consciente e não de forma acidental, obrigatória e forçada.

Vemos as possibilidades de uma escola-comunidade no interior da escola atual, a qual deverá tornar-se, pela ação dos seus educadores, um espaço de plena identificação dos indivíduos que dela participam. A escola-comunidade, por sua vez, deverá ser pensada e organizada desde a sua estrutura e dinâmica, a partir de relações sociais e educativas humanizadoras, porque construídas de forma consciente e crítica.

Para Heller (1977) as relações ‘face-a-face’, aquelas possibilitadas pelos grupos nos quais o indivíduo singular se insere ao longo da sua trajetória social e possibilitadas por uma unidade estrutural, organizada e estável (como uma escola-comunidade, p.ex.), favorecem

atividades genéricas essenciais, desde a simples cooperação entre dois indivíduos até a organização de equipes solidárias de trabalho, assim como, certas formas de desenvolvimento moral fundamentais para a boa convivência.

Defendemos, portanto, a escola atual constituindo-se na perspectiva de uma escola-comunidade, pois, conforme afirma Heller (1977), se uma organização limitar-se a existir como grupo e não avançar no sentido de uma comunidade, será incapaz de promover o desenvolvimento das potencialidades humanas numa direção livre e universal.

Sabemos que a maioria dos grupos e instituições sociais da sociedade capitalista atual, constituem-se de forma independente uns dos outros (não há uma relação unitária e comunitária entre eles). Nesse processo os indivíduos, submetidos à essa organização grupal não-comunitária, para poderem sobreviver, precisam adaptar-se à essa realidade, fato que resulta em heteronomia, subserviência e falta de iniciativa, situações próprias de um indivíduo cindido, fragmentado, solto nos diversos papéis que precisa ocupar na sociedade capitalista.

Para Heller (1977, p.72), devido às inúmeras exigências dos grupos sociais e fragmentados aos quais os indivíduos pertencem e dos vários papéis que cada indivíduo precisa assumir, agravado pela falta de um elemento mediador como uma comunidade, esses indivíduos se dissolvem, perdem sua totalidade unitária e configura-se “(...) o primeiro passo para a esquizofrenia social (...) onde passa a reinar o egoísmo que visa somente a existência”.

Heller (2000, p.76), ao discutir o individualismo na sociedade capitalista, aponta que é a falta de grupos comunidade que forjam esse fenômeno. O individualismo surge com força na sociedade atual porque a maioria dos indivíduos convertem seus interesses privados (particulares) em motivação principal de sua existência. Esses sujeitos, por sua vez, não contribuem para a construção de ações comunitárias, pensam e trabalham somente em benefício próprio e daqueles à sua volta, não se preocupam com o bem-estar dos outros, mas somente consigo-mesmos, fato que leva à efetivação do fenômeno social do individualismo na atualidade.

Heller (1977, p.73) afirma que o grupo passa a ser decisivo à medida que avança no sentido de constituir-se como comunidade pois, dessa forma, poderá permitir a cada indivíduo singular o desenvolvimento multidirecional de suas capacidades e a conquista da esfera humano-genérica.

Assim, à medida que os indivíduos viverem excluídos das possibilidades oferecidas por uma comunidade (compreendida no sentido helleriano), suas oportunidades de adesão aos

valores do individualismo estarão muito mais presentes em suas vidas e essa é uma séria questão a ser pensada por todos os educadores no interior da escola atual.

A comunidade, afirma Heller (1977, p. 76), é considerada a “(...) integração decisiva para a estrutura do conjunto social e para a formação do homem singular”. A comunidade refere-se a uma integração social superior, que supera por incorporação, a organização social primária denominada como grupo ou agrupamento de pessoas; comunidade é muito mais que um simples agrupamento de indivíduos convivendo em determinado local, comunidade é unidade na diversidade é a relação entre contrários que se complementam, é a dialética social na sua essência.

Sabemos que na sociedade atual o homem deixou de ser um sujeito comunitário e, decorrente disso, podemos encontrar indivíduos que passam a vida toda sem adquirir uma consciência de pertencimento à determinada comunidade, à determinada classe ou categoria social. Esses sujeitos, por sua vez, ausentes das vivências comunitárias, mantêm-se presos à sua particularidade, ao seu individualismo.

A sociabilidade do ser humano não implica diretamente uma relação comunitária, porém, é na comunidade que o indivíduo singular poderá conquistar um intenso desenvolvimento de sua personalidade ou seja, construir sua maneira de ser e existir na sociedade.

Para Heller (1977, p.77) “comunidade é um grupo ou unidade do estrato social estruturada, organizada, com uma escala de valores relativamente homogêneos” e, assumindo essa compreensão, discutimos e defendemos as possibilidades de construção de uma escola-comunidade no interior da escola atual.

Nessa direção, a escola-comunidade enfatizará a construção de valores positivos, próprios de uma integração social consciente, pois somente diante dessas condições que o ser humano singular poderá avançar em seu desenvolvimento, superar a sua particularidade, avançar na construção de sua consciência, humanizar-se e tornar-se um representante da genericidade humana, ou seja, um representante do gênero humano plenamente desenvolvido e humanizado.

A comunidade, como afirma Heller (1977; 2000), pode compreender vários grupos, assim como uma camada social inteira, e pode também se constituir como um pequeno grupo ou uma unidade de determinado estrato social. Tais integrações, para se constituírem como comunidade, precisam ser organizadas e estruturadas, porém não rígidas e hierarquizadas, mas

sim, horizontalizadas e democratizadas, para que os indivíduos adquiram responsabilidade social de pertencimento e sintam-se sujeitos da comunidade.

A organização de uma comunidade, de forma geral, não deve ser resultado institucional, vez que uma comunidade, em sua totalidade, estrutura-se a partir da responsabilidade social dos indivíduos, os quais, livre e democrática e conscientemente, trabalharão para construí-la. Uma comunidade não se destina a reproduzir as normas e papéis da sociedade, pelo contrário, realizará a crítica às mazelas presentes na sociedade e estruturar-se-á pelo trabalho coletivo consciente e crítico dos seus membros. É nesse sentido, portanto, que pensamos a escola atual como escola-comunidade, pensada e organizada pela ação dos seus educadores (VIOTTO FILHO, 2014).

Quando defendemos a estruturação de uma escola-comunidade, compreendemos a escola atual como um espaço social para a realização de atividades significativas e enriquecedoras, um espaço de atividade vital, um espaço social estruturado e organizado pelos educadores e demais sujeitos participantes da escola, contanto também com a participação de membros da comunidade escolar e movimentos sociais organizados em defesa da escola.

Na escola-comunidade todos deverão ter voz e vez para se manifestar de forma livre e não limitados às imposições da estrutura burocrática e hierarquizada da escola tradicional. A escola, construída numa perspectiva de comunidade, mesmo sob as condições presentes na sociedade capitalista, poderá contribuir para a superação de valores individualistas e para a construção de sujeitos que tenham consciência do ‘nós’, como afirma Heller (1977); uma consciência em condições de avaliar criticamente a realidade, reprimir características e aspectos particulares, individualistas e alienados que tanto comprometem a humanização dos seres humanos.

Enfim, nesse momento histórico precisamos valorizar a escola e identificá-la a partir de suas próprias possibilidades ontológicas e, nesse sentido, precisamos reconhecer a escola como um espaço de humanização. Pensar a escola a partir de suas possibilidades ontológicas e defendê-la como local de construção da personalidade humana e espaço ideal de humanização dos seres humanos, é defendê-la como uma escola-comunidade.

Heller (2000, p.66) esclarece que nem “(...) todo grupo, pode ser considerado como uma comunidade, embora qualquer grupo possa chegar a ser comunidade (...)”, ou seja, é assim que pensamos a escola atual, em processo de transformação qualitativa e no quanto ela poderá vir-a-ser uma escola-comunidade.

Para finalizar é importante reiterar que defendemos a construção de uma escola-comunidade no interior da escola atual, o que será possível a partir da ação dos próprios sujeitos participantes da escola, principalmente os educadores, os quais, assumindo-se como sujeitos críticos e transformadores, como salientam Gramsci (1968) e Vázquez (1968), poderão tornar-se sujeitos da práxis social e educativa.

Nessa mesma direção Saviani (1986) afirma que é fundamental que a escola desenvolva uma pedagogia articulada aos interesses da maioria da população e, nesse sentido a escola-comunidade possibilitará acesso à cultura e aos objetos culturais mais desenvolvidos já construídos pela humanidade, tais como a filosofia, as artes, a ciência, a literatura, etc, assim como, a escola-comunidade resgatará valores axiológicos positivos e comunitários, os quais são essenciais e imprescindíveis à humanização dos seres humanos.

Entendemos que sozinha e isolada de uma ação ampla e coletiva de vários setores da sociedade civil, a escola-comunidade não será possível e por isso, todo o apoio será sempre muito bem-vindo. Nesse movimento, portanto, defendemos que os educadores, principalmente os gestores e professores, contando com os estudantes, deverão ser os protagonistas desse processo de transformação da escola atual e construção da escola-comunidade.

É importante salientar ainda que a escola-comunidade deverá valorizar a ética e a práxis humana em direção à construção de uma nova sociedade, calcada em princípios e valores comunitários e na ação coletiva, em que cada indivíduo assuma o compromisso com o coletivo, sem perder de vista sua realização pessoal (SAWAIA, 2000).

Acreditamos que a escola-comunidade terá condições de viabilizar instrumentos de conscientização aos sujeitos que dela participam, à medida que possibilitar o acesso aos conhecimentos humano-genéricos (filosofia, ciência, artes, política, etc), pois é pelo acesso à esses instrumentos que os seres humanos poderão construir suas consciências numa direção crítica e transformadora (VIOTTO FILHO, 2014).

Defendemos a viabilidade de uma escola-comunidade nesse momento histórico de intenso desenvolvimento das forças produtivas da chamada revolução da informação, através da informática e da microeletrônica, pois, nessa revolução, transfere-se para as máquinas as operações intelectuais que eram realizadas pelos homens e qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, fato que coloca como contrapartida, à possibilidade de elevação do patamar de qualificação geral dos seres humanos, sendo que a escola, diante dessa perspectiva social, assume papel fundamental, dominante e generalizada de educação (SAVIANI, 1999).

É nessa direção, portanto, que defendemos a escola numa perspectiva de comunidade, a qual possa desenvolver ao máximo as potencialidades dos indivíduos, garantindo-lhes uma formação plena e multilateral, elevando-os a patamares do humano-genérico, aproximando-os do que há de mais e melhor desenvolvido na humanidade. É esse o ser humano que desejamos, um sujeito plenamente desenvolvido, porque humanizado pela educação escolar no interior de uma escola-comunidade.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: autores associados, 1993.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civ. Brasileira, 1968.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000
- HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.
- HOBBSBAWN, E. J. **A era das revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1^o. ed., 1986.
- _____. Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, M.C. (org). **A reinvenção do futuro**. São Paulo: Cortez, 2^a.ed., 1999.
- SAWAIA, B. B. Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto à humanidade. In: SAWAIA, B. B. **Psicologia Social Comunitária**: da solidariedade a autonomia. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VAZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VIOTTO FILHO, I.A.T.; Pensando a escola pública como comunidade: contribuições teórico-críticas da filosofia de agnes heller. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. M. (Org.). **Educação e Humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. 1ed.Jundiaí: Paco Editorial, 2014, v. 1, p. 7-244.

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS

Jéssica Cristina Castellan¹; Victória Moreira da Silveira²

¹ Castellan é graduanda do terceiro ano de Licenciatura em Letras na Universidade Estadual Paulista – UNESP; Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE; Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL; São José do Rio Preto – SP – Brasil. Esse trabalho foi resultado de uma Iniciação Científica sob Orientação da Prof.^a Dr.^a Lília Santos Abreu-Tardelli e de um seminário apresentado na disciplina de Práticas de Leitura e Produção de Textos II, ministrada pela mesma docente.

² Silveira é graduanda do terceiro ano de Licenciatura em Letras na Universidade Estadual Paulista – UNESP; Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE; Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL; São José do Rio Preto – SP – Brasil. É orientanda da Prof.^a Dr.^a Lília Santos Abreu-Tardelli e bolsista PIBIC.

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a proposta do ensino de línguas por meio de gêneros textuais e a sua importância para o desenvolvimento das capacidades languageiras dos alunos. Baseamos no quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo, mais especificamente, nos autores genebrinos da Didática de Línguas. Para atingir nosso objetivo, esclareceremos os conceitos de: gênero textual, transposição didática, modelo didático, sequência didática e capacidades languageiras, e a relação entre esses conceitos e o ensino.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Ensino de línguas. Gêneros textuais.

TEXTUAL GENRES AND LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

The aim of this article is to present the proposal of language teaching through textual genres and its importance for the development of students' language skills. We are based on the theoretical-methodological framework of sociodiscursive interactionism, more specifically, on the Geneva authors of Language Didactics. To achieve our goal, we will clarify the concepts of textual gender, didactic transposition, didactic model, didactic sequence and language abilities, and the relationship between these concepts and teaching.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism. Language teaching. Textual genres.

1 INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998³ ressaltam a importância de se trabalhar com os gêneros textuais para o ensino de língua materna. No entanto, ainda hoje, o ensino por meio dos gêneros textuais apresenta alguns problemas e esses parecem ocorrer devido, principalmente, a dois fatores: à confusão entre os conceitos de gênero textual e de tipologia textual e à compreensão de que se deve ensinar o gênero pelo gênero. Portanto, o objetivo deste artigo é apresentar a proposta do ensino de línguas por meio de gêneros textuais e sua

importância. Para isso, partimos da definição de gênero, a importância do trabalho com eles para o ensino-aprendizagem de línguas para chegarmos às principais ferramentas didáticas para que se dê o ensino: o modelo didático e a sequência didática. Além dos autores já mencionados, baseamo-nos em outros estudiosos brasileiros que se voltam à mesma temática e adeptos à abordagem sociointeracionista, dentre eles, Marcuschi (2013), Machado (2009) e Cristóvão (2009).

2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O interacionismo sociodiscursivo é um quadro epistemológico que se volta à compreensão do desenvolvimento humano e compreende que, para isso, é preciso articular conceitos de várias disciplinas de mesma posição epistemológica, pois, segundo Bronckart (1999), seu fundador, nenhuma ciência isolada consegue explicar a complexidade do homem e de seu desenvolvimento. Nesse quadro, a linguagem ocupa papel central, pois a linguagem verbal é um instrumento regulador das atividades humanas e a prática e a interiorização dos signos é a origem da constituição do sistema de pensamento.

Machado e Cristóvão (2009, p.125) afirmam que o interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) baseia-se em, integra e desenvolve a teoria psicológica de Vygotsky, assumindo e defendendo cinco princípios (Bronckart *apud* Machado & Cristóvão 2009) que seriam os de que: (i) as ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condições humanas; (ii) todos os processos de desenvolvimento humano se efetuariam com base nas diferentes construções sociais já existentes em uma sociedade (pré-construídos humanos) e se efetuariam no quadro do agir, ou seja, todos os conhecimentos construídos são produtos de um agir realizado em determinado quadro social; (iii) os processos de construção dos fatos sociais e os de formação de pessoas individuais seriam duas vertentes complementares e indissociáveis, e (IV) a linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, já que (V) é por meio dela que se constrói a “memória” dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas.

Defendendo esses princípios, as autoras expõem que Bronckart (2004a) enumera objetos de pesquisas que deveriam ser considerados e caracterizados pelos estudos do ISD, como (i) os pré-construídos sociais, dentre os quais as atividades e as formações sociais, as línguas naturais e os gêneros de uma determinada sociedade; (ii) as características dos sistemas educacionais e formativos que permitem a transmissão desses pré-construídos às novas gerações e; (iii) os

mecanismos de interiorização e apropriação que permitem aos indivíduos construir seus conhecimentos e sua identidade como pessoa.

Segundo essa perspectiva, as intervenções educacionais são, então, um dos fatores principais do desenvolvimento dos indivíduos. Portanto, um dos objetos de estudo mais importantes desse quadro são as pesquisas no campo da educação. Dentre as diversas pesquisas existentes com esse foco, destacam-se as pesquisas voltadas para a elaboração de materiais de ensino e ferramentas que possam auxiliar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. São essas ferramentas que abordaremos neste artigo.

3 O CONCEITO DE GÊNERO TEXTUAL

Em relação aos gêneros textuais, na perspectiva do ISD, Machado e Cristóvão (2009, p. 127) expõem que Bronckart (2003) considera que todo indivíduo de uma determinada comunidade linguística é confrontado incessantemente com um universo de textos organizados em gêneros, que são passíveis de modificação e são teoricamente ilimitados. Com a exposição contínua aos gêneros, que acontece desde o momento do nascimento, os leitores e produtores constroem um conhecimento intuitivo das regras e das propriedades específicas dos diferentes gêneros, que acabam sofrendo modificações pelos processos de aprendizagem social. Dessa forma, relacionando a definição exposta com a de Bakhtin (1992) as autoras afirmam que os gêneros seriam “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN apud MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009), que são elaborados dentro de uma esfera de troca social, e que possuem três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. A escolha de um gênero é determinada pela esfera, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela interação do locutor.

Embora essa noção de gênero tenha recebido grande destaque, principalmente após os PCN de 1998, ainda existe certa confusão entre esse conceito e o de tipologia textual. Muitas vezes, um tipo é tomado como um gênero, e vice-versa. Assim, para diferenciarmos os dois termos, achamos relevante citar a definição de Marcuschi (2013). Para o autor, *tipo textual* é expressão utilizada para designar sequências teoricamente definidas pela natureza linguística (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais), e que abrangem as categorias da narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já a expressão *gênero textual* é utilizada para referir-se aos textos materializados encontrados no cotidiano e que apresentam características sociocomunicativas como conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição. Enquanto os tipos textuais possuem apenas seis categorias, os gêneros possuem inúmeras.

4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS

Segundo Schneuwly (1994 apud MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009), o gênero textual é uma megaferramenta. Antes de abordarmos essa noção, porém, faz-se necessário definir o conceito de ferramenta. Segundo Marx (1968 apud DOLZ; GAGNON, 2015), o termo *ferramenta* pode referir-se ao meio cultural criado pelo homem para transformar o ambiente. Essas ferramentas criadas pelo homem são chamadas “culturais”, visto que surgem nas práticas humanas e podem ser transmitidas de uma geração a outra, principalmente por meio da educação. Além dessas ferramentas, há um tipo específico chamado por Vygotsky (1930 [1985] apud DOLZ; GAGNON, 2015) de símbolos ou ferramentas psicológicas, que permite o controle do comportamento humano.

Partindo desses pressupostos, para Vygotsky, o desenvolvimento humano se dá por meio da apropriação dessas ferramentas, e a articulação entre esse desenvolvimento e as ferramentas é dada, segundo Dolz, Moro e Pollo (2001 apud DOLZ; GAGNON, 2015) por meio do ensino. E por que os gêneros, então, são (mega) ferramentas? Porque, por serem mediadores essenciais da atividade humana associados às esferas de atividade, eles atuam nas situações languageiras - situações reais de uso da língua, que envolvem não apenas a língua em si, mas os interlocutores, a situação comunicativa, o contexto em que se dá a comunicação etc. - atualizando o desenvolvimento por meio da possibilidade que fornecem para sua própria apropriação. Mais do que isso: o gênero funciona, simultaneamente, como ferramenta cultural, posto que surgem nas práticas do homem e passam de uma geração a outra, e ferramenta didática, já que é um artefato introduzido em classe que serve ao ensino-aprendizagem das noções e capacidades languageiras objetivadas.

Em relação às capacidades languageiras, essas seriam um conjunto de operações que permitem a realização de determinada ação de linguagem. Há três tipos de capacidades: capacidade de ação, que permite o sujeito adaptar sua produção aos diferentes contextos; a capacidade discursiva, que possibilita a escolha de estruturas e organização do texto e; a capacidade linguístico-discursiva, que se ocupa dos mecanismos de textualização, relacionados aos aspectos linguísticos.

Assim, segundo Dolz e Gagnon (2015), o gênero textual, como ferramenta de ensino, fixa significações sociais complexas referentes às atividades de aprendizagem languageiras. Ele orienta a realização dessas ações languageiras tanto do ponto de vista dos seus próprios conteúdos quanto do ponto de vista de sua estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas que apresenta, o que caracteriza sua textualização.

Além disso, acredita-se que o ensino com base nos gêneros textuais cumpre com as três finalidades do ensino de línguas para a Didática de Línguas: comunicar, já que permite ao aprendiz produzir e compreender textos diversos, tanto orais quanto escritos; refletir, sobre a língua e sobre a comunicação, permitindo uma descoberta dos mecanismos da língua e da comunicação e garantindo um domínio consciente dos comportamentos languageiros; e construir referências culturais, pela descoberta e compreensão de valores do patrimônio cultural da língua (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2014).

Como já apresentado até aqui, o agir humano pode ser estudado por meio dos textos produzidos nas esferas sociais, que podem ser agrupados em gêneros textuais de acordo com suas características em comum. Por isso, defende-se que o ensino da linguagem se dê por meio dos gêneros, visto que, por serem uma ferramenta, eles possibilitam o desenvolvimento humano.

Entretanto, como aponta Bronckart (2003 apud MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009), por serem teoricamente ilimitados e possuírem uma variedade de manifestações concretas, os gêneros e suas características enfrentam o problema metodológico de serem definidos, classificados e identificados particularmente. Por isso, seria inevitável uma certa circularidade metodológica, já que, para conceituar os gêneros, deve-se ter algum conhecimento sobre o que eles são, o que pode ser conquistado a partir do estudo e levantamento de características de um conjunto de textos classificados em gêneros diferentes, e pela construção, posteriormente, de “modelos” que os caracterizariam. A comparação desses modelos levaria ao encontro de semelhanças e/ou diferenças, que poderiam ser utilizadas para a reformulação dos “modelos de gêneros” inicialmente construídos.

Dessa forma, abordaremos agora algumas ferramentas didáticas essenciais para o efetivo ensino de línguas por meio dos gêneros: o Modelo Didático e a Sequência didática.

5 FERRAMENTAS DIDÁTICAS

Antes de adentrarmos na discussão a respeito das ferramentas didáticas, é relevante apresentarmos outro conceito importante quando se trata do ensino por meio dos gêneros, sendo ele a Transposição Didática. Machado e Cristóvão (2009) consideram que o termo transposição didática não deve ser apenas compreendida como o conjunto de transformações que um determinado conjunto de conhecimentos sofre para ser ensinado. As autoras ampliam essa concepção para três níveis básicos nessas transformações: o do “conhecimento científico”, que sofre transformações para formar, por sua vez, o “conhecimento a ser ensinado”, que se

transforma em “conhecimento efetivamente ensinado” e que, por sua vez, se constituirá em “conhecimento efetivamente aprendido”. (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009, p.130).

Em relação às ferramentas didáticas, a primeira a ser abordada será o Modelo Didático (MD). O MD é “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO et al. 1996/ 1997, p.108 apud MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009, p.130). Segundo Dolz e Gagnon (2015), ele descreve as dimensões ensináveis dos gêneros orais e escritos quando o objetivo é ensiná-los. Machado e Cristóvão (2009) afirmam que para a construção desse modelo didático de gênero, deve-se conhecer o estado da arte sobre esse gênero, as capacidades e as dificuldades do aluno ao trabalhar com textos pertencentes ao gênero selecionado. É a partir do Modelo Didático que outra ferramenta didática é elaborada, sendo ela a Sequência Didática.

Segundo Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), uma sequência didática (SD) é um conjunto de atividades escolares organizado em torno de um gênero textual oral ou escrito. Ao nos comunicarmos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Os textos orais ou escritos que produzimos se diferenciam, pois são produzidos em situações diferentes. No entanto, mesmo com as diferenças, há algumas regularidades que podem ser observadas. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que chamamos de gêneros de texto, e que, sendo conhecidos e reconhecidos por todos, facilitam a comunicação.

Os autores afirmam que certos gêneros interessam mais à escola, e uma sequência didática tem por finalidade ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, possibilitando a ele mais facilidade na comunicação e na adaptação em diferentes situações. Acrescentam que o trabalho escolar se realizará sobre gêneros que o aluno não domina, sobre gêneros mais inacessíveis pela maioria dos alunos, entre outros. Percebe-se com isso, que uma SD serve para levar aos alunos a prática de linguagem nova ou dificilmente dominável.

Com relação à estrutura base de uma Sequência Didática, os autores expõem que há inicialmente uma apresentação da situação, na qual é mostrada detalhadamente a tarefa de expressão oral e escrita que os alunos deverão desenvolver, os estudantes elaboram um primeiro texto oral ou escrito de acordo com o gênero trabalhado, essa é a produção inicial. Essa etapa permite que o professor avalie as capacidades e dificuldades dos alunos adaptando a sequência didática a elas.

Além disso, essa etapa define o significado de uma SD ao aluno, ou seja, quais as capacidades que deve desenvolver para melhorar o domínio do gênero de texto em questão. Os módulos, formados após várias atividades ou exercícios, fornecem os instrumentos necessários

para esse domínio, pois os problemas colocados pelos gêneros são trabalhados de modo sistemático. Na produção final, o aluno poderá pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, avaliar os progressos.

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) explicam que a apresentação da situação é um momento fundamental, na qual duas dimensões principais podem ser distinguidas: apresentar um problema de comunicação bem definido e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. Assim, a apresentação da situação fornece ao aluno todas as informações necessárias para que conheçam o projeto de comunicação visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado, e é fundamental para a primeira produção. Na primeira produção, os alunos tentam elaborar um primeiro texto, oral ou escrito, mostrando para eles mesmos e para os professores as representações que têm dessa atividade. A produção inicial tem função reguladora da sequência didática tanto para os alunos como para os professores.

Essas primeiras produções constituem momentos privilegiados de observação, que permitem uma adequação da sequência às capacidades dos alunos. É nesse momento que os problemas são encontrados tornando-se objeto de trabalho dos módulos. Nesse componente, os problemas ocorridos na produção inicial são trabalhados e são fornecidos aos alunos instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto é decomposta, para avaliar separadamente cada um de seus elementos. Por último, a produção final. É nesse ponto que a sequência é finalizada dando ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção também permite aos professores realizarem uma nova avaliação. A avaliação realizada sobre a produção final é uma questão de comunicação e de trocas. Os critérios utilizados para realizá-la devem ser explícitos e o vocabulário deve ser conhecido pelas duas partes (aluno-professor).

De acordo com Dolz e Gagnon (2015),

O dispositivo SD se mostra não só como uma ferramenta de trabalho escolar a serviço da produção oral e escrita, mas também como uma ferramenta que permite uma melhor compreensão dos obstáculos enfrentados no oral e na escrita, de modo a favorecer o controle consciente dos processos implicados na produção oral ou na escrita de um texto (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 45).

Para melhor visualização da estrutura de uma SD, apresentamos o esquema desenvolvido por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004).

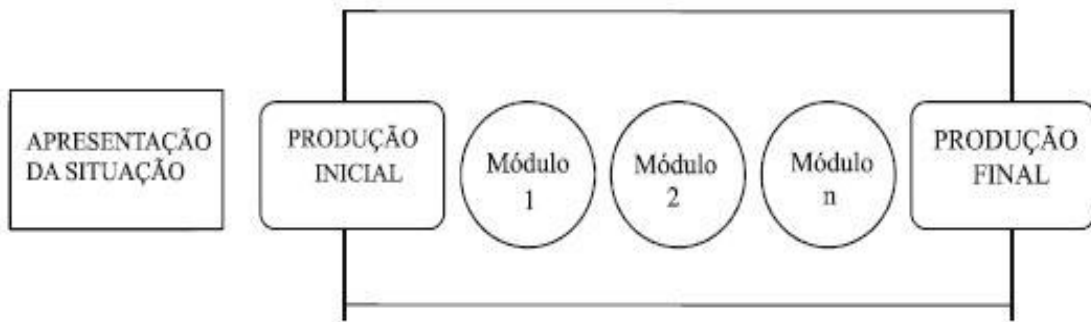
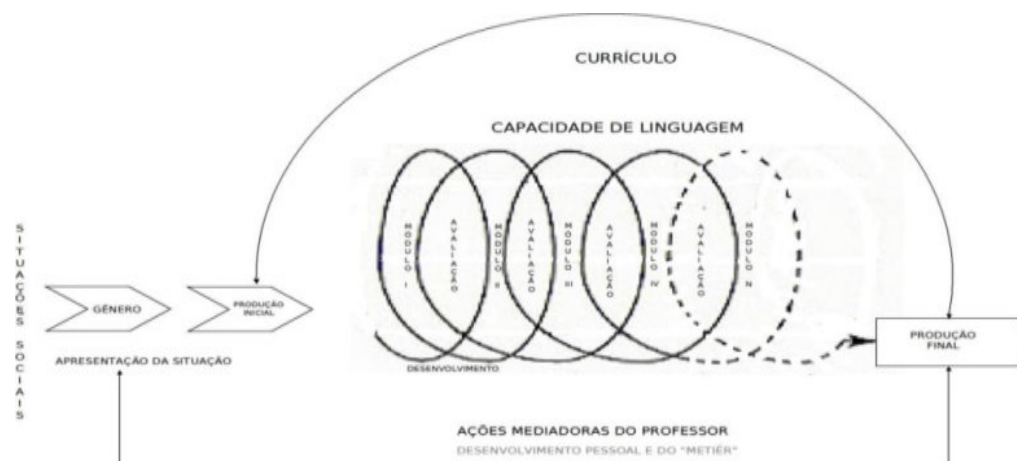


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Além desse esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é relevante ter conhecimento de uma reestruturação feita desse esquema na qual ficam explícitas algumas questões teórico-metodológicas já abordadas por esses autores, mas que não estavam muito claras no esquema tradicional.



Proposta de reestruturação do modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Artigo Lília Santos Abreu – Tardelli et al, no prelo.

Nesse esquema de representação da sequência didática, desenvolvido por Abreu-Tardelli et al. (prelo), podemos perceber que cada etapa da SD está interligada com as demais, diferentemente do esquema tradicional em que uma parecia independente das demais. A escolha do gênero varia de acordo com a situação social que se quer inserir o aluno e o ensino desse gênero deve ter como objetivo desenvolver capacidades languageiras, não apenas ensinar o gênero pelo gênero. Fica explícita nesse esquema a perspectiva vigotskiana que utiliza a noção de espiral. Vygotsky faz uso dessa noção para explicar que o desenvolvimento ocorre sempre

passando por um ponto já alcançado enquanto avança para um “nível superior” (VYGOTSKY, 1991b, p.63 apud ABREU-TARDELLI; et al. no prelo). A produção final funciona como resultado das variáveis citadas e fica evidente o papel do professor agindo como mediador na SD. O acréscimo trazido por essa nova representação é em relação ao processo de avaliação constante, e não apenas na produção final, como na proposta dos autores genebrinos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho de ensino-aprendizagem de línguas proposto pela Didática de Línguas do ISD, objetiva-se levar os aprendizes a superarem uma fase de cópia ou restrição a um modelo proposto, atingindo um estágio de domínio de capacidades linguageiras como previamente mencionadas.

Como os gêneros textuais existentes são infinitos, torna-se impossível que todos sejam trabalhados em sala de aula e o foco no desenvolvimento das capacidades linguageiras pelos alunos nos leva a destacar a importância de se trabalhar os gêneros visando ao desenvolvimento dessas capacidades: não se ensina o gênero simplesmente pelo gênero, mas por suas contribuições para a construção do conhecimento e consciência linguageira do aprendiz.

Portanto, o ensino de línguas por meio dos gêneros, como proposto até aqui, pode ser caracterizado como algo muito mais amplo do que o mero domínio de estruturas. Esse desenvolvimento possibilita ao aluno a construção de uma consciência de linguagem sobre processos que são, normalmente, automáticos. Como afirma Marcuschi (2013, p. 31),

(...) seu domínio [dos gêneros] consiste em uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Pois, como afirmou Bronckart (1999:103), ‘a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas’.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S.; LIMA, F. S. de L., SOUZA, R. R. de; AMORIM; N.R.V.; FREITAS, J.P.M. de. Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismosociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas**. Campinas: Mercado de Letras (prelo).

AFONSO, M.; TEIXEIRA, M. F.; SAITO, C. L. N. **O Interacionismosócio-discursivo – orientação para a teoria dos gêneros**. 2005. Disponível em: <http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2005_g/2005/textos/025.html> Acesso em: 29 jan. 2017.

DOLZ, J., GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. (org). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

MACHADO A. R.; CRISTOVÃO V. L. L. A construção de modelos didáticos de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In. ABREU-TARDELLI, L. S.; CRITOVÃO V. L. L. (Orgs.). **O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Textos de Anna Rachel Machado e Colaboradores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO A. R.; BEZERRA M. A. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, Reedição, 2013.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

SCHENEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.21-39.

HORIZONTES DA INCLUSÃO DE GÊNERO E DA DIVERSIDADE SEXUAL NO ENSINO SUPERIOR

Solange Aparecida de Souza Monteiro¹; Paulo Rennes Marçal Ribeiro²

¹Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP), Araraquara – SP – Brazil. Master's Degree in Teaching Processes, Learning and Innovation. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-1640-0266>>. E-mail: solmonteiro@ifsp.edu.br

²São Paulo State University (UNESP), Araraquara - SP- Brazil. Professor of the Post-Graduation Program in Sexual Education, and at the School Education Post-Graduation. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-1552-5702>>. E-mail: paulo.rennes@unesp.br

RESUMO

Nosso objetivo é refletir sobre a diversidade sexual, bem como, identificar, com vistas a compreender, o fenômeno contemporâneo da inclusão da diversidade sexual na Universidade. Desta forma, norteamos o desenvolvimento deste estudo a partir dos três eixos teóricos seguintes: Horizontes da compreensão de gênero e da diversidade sexual na atualidade. A inclusão educacional da diversidade sexual e a Universidade. Muitos são os desafios a serem enfrentados para uma efetiva educação inclusiva para a diversidade sexual e de gênero. As transformações precisam atingir todas as instâncias do ensino, desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio para, enfim, alcançar o ensino superior. Diante de atos discriminatórios registrados no espaço escolar, notadamente entre os alunos, percebe-se que o ambiente de convívio escolar, por sua natureza histórica e social, acaba por representar um terreno propício à reprodução de preconceitos. Por mais que valores como a solidariedade, o respeito e a ética estejam presentes nos discursos da e sobre a escola coexiste também, uma conjuntura antagônica que, na contramão, contribui para deteriorar as relações estabelecidas neste ambiente, prejudicando o processo ensino-aprendizagem ali empreendido, catalisando conflitos e prejudicando a escola no cumprimento de sua função social.

Palavras-chave: Diversidade sexual. Diversidade de gênero. Ensino Superior. Inclusão.

HORIZONS OF GENDER INCLUSION AND SEXUAL DIVERSITY IN THE HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

Our goal to reflect on sexual diversity as well as identify and with a view to understanding the contemporary phenomenon of the inclusion of sexual diversity in the University. In this way, we orient the development of this study from the following three theoretical axes: Horizons of the understanding of gender and sexual diversity in the present time. The educational inclusion of sexual diversity and the University. There are many challenges to effective inclusive education for sexual and gender diversity. Transformations need to reach all levels of education, from elementary school, through high school to, finally, higher education. Faced with discriminatory acts registered in the school space, notably among students, it is perceived that the environment of school conviviality, by its historical and social nature, ends up representing a propitious terrain for the reproduction of prejudices. Although values such as solidarity, respect and ethics are present in the discourses of and about school, there is also an antagonistic

conjuncture that, on the contrary, contributes to the deterioration of the relations established in this environment, harming the learning teaching process undertaken there, catalyzing conflicts and harming the school in fulfilling its social function.

Keywords: Sexual diversity. Gender diversity. Higher education. Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Ao trazer como objetivo deste trabalho o pensar sobre um processo de inclusão do diverso sexualmente no ambiente universitário, é necessário manter em mente também os processos que geraram a exclusão anterior, o quão e como enraizado em nossa sociedade, desde a comunidade em geral ao ambiente escolar (desde, mesmo, o ensino primário) estão as noções que geraram esta necessidade inclusiva. Ao pensar nas formas de violência e preconceitos construídas e naturalizadas ao longo tempo, faz-se essencial a modificação do pensar do comportamento como algo imutável para algo construído social e historicamente e, por isso, fluido e mutável.

A compreensão do cenário contemporâneo, caracterizado por suas velozes transformações, avanços tecnológicos, profundas mudanças nas relações entre os sujeitos, rupturas de paradigmas, novos padrões de ética, valorização da estética e do consumo, entres outras, é condição *sine qua non* para a reflexão acerca do fenômeno da inclusão da diversidade sexual na Universidade.

Brancaleoni e Oliveira (2016), abordam que a fluidez e as mutações nos sentidos conferidos ao gênero e à sexualidade são contínuas, e afetam desde os sujeitos que vivenciam a diversidade sexual até o compartilhamento dos significados sociais para o entendimento destas vivências.

O sujeito enfrenta diversas situações possíveis de identidades culturais, sociais e de gênero, todas caracterizadas pela diferença na medida em que as representações e os sistemas de significação se multiplicam e se transformam. Portanto torna-se indispensável contextualizar a compreensão contemporânea sobre gênero e sexualidade pelos estudiosos do tema.

O filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), deixou-nos enorme contribuição com seus estudos de gênero na contemporaneidade, apresenta a teoria, que tem como premissa que o poder adquirido pelo discurso psiquiátrico foi tomado como referência do normativo, um “saber” que atuou para produzir regulamentações nas questões ligadas à sexualidade. O autor chama de “dispositivo da sexualidade” o discurso social produzido a partir destas regulamentações da sexualidade que são assumidas como "normas" e que servem para justificar práticas de poder presentes, por exemplo, nas instituições, nas leis, nos enunciados científicos

e nas conjecturas filosóficas, morais e filantrópicas. Porém, Foucault enfatiza que as “normas” que constituem o “dispositivo da sexualidade” devem ser compreendidas dentro da concepção em que surgem para responder a demandas de momentos históricos específicos (FOUCAULT, 2015).

Assim, algumas das origens do conceito de gênero, como o conhecemos hoje, também estão ancoradas nos estudos feministas produzidos a partir dos anos 1970, principalmente pela etnografia antropológica dentro do campo das Ciências Sociais. Estes estudos de gêneros desvelaram o caráter cultural do modelo dominação/submissão nas relações entre homens e mulheres (REIS; PINHO, 2016).

Tais apontamentos podem ser observados como base para os estudos de Joan Scott, Pierre Bourdieu, Judith Butler, entre outros. Apresentamos, a seguir, algumas reflexões destes/as expoentes dos estudos de gênero e trazemos a contextualização desse pensamento com os conceitos de sexualidade e diversidade sexual, além de começar um pensar sobre a relação, especialmente, da universidade com esses saberes e seus efeitos na comunidade em geral e, principalmente, sobre os LGBTI.

2 GÊNERO, SEXUALIDADE E A DIVERSIDADE SEXUAL

Joan Scott (1995) acredita que a palavra gênero surge nos estudos feministas como um protesto contra o poder e determinismo das teorias biológicas, evidenciado na ampla utilização de termos como sexo ou diferença sexual. Logo, gênero passa a ser entendido como construção cultural que determina os papéis adequados para mulheres e homens, tornando-se uma palavra útil na medida em que representa uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado; no entanto, gênero deve ser compreendido como uma categoria analítica que envolve um complexo sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo ou determinante da sexualidade (SCOTT, 1995).

Pierre Bourdieu (2003) não aprova o enfoque biológico e determinista sobre as relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo, que prevaleceu nos discursos acadêmicos e da sociedade como um todo. A identidade homossexual se reduziu essencialmente a uma categoria social patologizada e criminalizada, apesar de seu abrangente leque de vivências. Concomitantemente, ainda que enredado nos termos que o depreciavam, um movimento social progressivamente organizado passou a demandar reconhecimento e aceitação. A existência e as ações simbólicas, bem como os discursos e teorias produzidos pelo movimento gay e lésbico, compõem questões que estão entre as mais importantes das Ciências Sociais. Este movimento

de questionamento acerca da violência simbólica dirigida às múltiplas formas de expressão da sexualidade, além de suscitar novos objetos de análise, põe em questão, de maneira bastante radical, os fundamentos da ordem sexual vigente e das condições de uma mobilização bem-sucedida visando a subvertê-la.

Segundo Judith Butler (2015), critica da visão de descontinuidade entre sexo (natural) e gênero (social), uma vez que o conceito e compreensão binária de macho e fêmea na espécie humana, ou seja, a explicação da natureza humana pelo saber biológico, é um conhecimento formulado culturalmente. A autora acredita que o corpo seria como um texto social construído, ou seja, a aparência de gênero dos corpos é adquirida por meio de reiterações contínuas das normas de gêneros, em que tais normas são interpretadas em atos que se renovam e se consolidam a todo tempo. Estas reiterações das normas e conjunto de normas, ou *performances* de gênero, entendidas como naturais, seriam geradoras de estilos corporais e ficções sociais sedimentadas que mantem o binarismo de gênero homem/mulher.

A sexualidade tem um caráter discursivo e performativo, o que torna possível a produção de novas concepções sobre sexo e gênero. Isso porque a sociedade constrói “normas regulatórias” para materializar o sexo, procurando sempre reiterá-las na busca por reconhecimento das autoridades e, de tal forma, produzir seus efeitos. Ao contestar a rigidez das características sexuais conclui-se que o sexo é tão cultural quanto o gênero (BUTLER, 2015).

Preciado (2015), assim como Butler (2015), propõe que sexo, *performances* de gênero e de sexualidade (desejo) são descolados, e aponta para a necessidade de se afastar da compreensão biológica e naturalizante que transforma o discurso sobre o sexo e sobre as biotecnologias de normalização das identidades sexuais em um agente de controle sobre o mundo-vida dos sujeitos contemporâneos.

Nas palavras de Merleau-Ponty (2011, p. 232): “A sexualidade não é nem transcendida na vida humana, nem figurada em seu centro por representações inconscientes. Ela está constantemente presente ali, como uma atmosfera”.

Vieira e Furlan (2011), também motivados pela visão Merleau Pontyana, avaliam que a sexualidade constitui uma das maneiras possíveis de expressão no mundo, pertencendo a um plano de compreensão que não se encontra na consciência, mas, sim, como componente das funções corporais básicas. Para estes autores, a sexualidade é análoga à fala em sua configuração encarnada de nossa inserção na relação com o mundo, ou seja, em sua forma de nos posicionar em um espaço de maneira corpórea.

Merleau-Ponty (2011) afirma que a percepção erótica não ocorre na consciência, mas no mundo, ou seja, se dá por meio de um corpo que se dirige a outro corpo. Para o autor,

Um espetáculo tem para mim uma significação sexual não quando me representa, mesmo confusamente, sua relação possível aos órgãos sexuais ou aos estados de prazer, mas quando ele existe para meu corpo, para essa potência sempre prestes a armar os estímulos dados em uma situação erótica, e a ajustar a ela uma conduta sexual. Ao mesmo tempo, nós redescobrimos a vida sexual como uma intencionalidade original e as raízes vitais da percepção, da motricidade e da representação, fazendo todos esses “processos” repousarem em um “arco intencional” que inflete no doente e que, no normal, dá à experiência o seu grau de vitalidade e fecundidade. Há uma “compreensão” erótica que não é da ordem do entendimento, já que o entendimento compreende percebendo uma experiência sob uma ideia, enquanto o desejo compreende, cegamente, ligando um corpo a um corpo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 217).

E esclarece, ainda, que: “(...) um corpo não é percebido apenas como um objeto qualquer, essa percepção objetiva é habitada por uma percepção mais secreta: o corpo visual é subentendido por um esquema sexual, estritamente individual” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 216).

Segundo Augras (2002), sob a ótica existencial, a atividade sexual é fundamentalmente encontro e comunicação e não uma descarga de energia ou realização de desejos. Pode-se dizer, no entanto, que, contemporaneamente, a sexualidade tem se tornado a questão mais enfatizada no que tange aos problemas da integração da unidade corpórea (SOARES, 2012).

Na história sexual, concebida como a elaboração de uma forma geral de vida, pode introduzir-se todos os motivos psicológicos, porque não há mais interferência de duas causalidades e porque a vida genital está engrenada na vida total do sujeito. E não se trata tanto de saber se a vida humana repousa ou não na sexualidade, mas de saber o que se entende por sexualidade. (...) Na primeira hipótese, a existência seria uma abstração, um outro nome para designar a vida sexual, mas não há sentido dizer que nossa existência inteira se compreende pela vida sexual (...). A vida sexual seria, então, apenas uma parte de nossa existência, mas vida sexual não é um simples reflexo da existência. Por que a sexualidade não é apenas um signo, mas sim um signo privilegiado (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 219-220).

A expressão da diversidade na sexualidade, sendo a sexualidade um signo de extrema importância e submetida a leis morais que acarretam o julgo social, tem como consequência a invisibilidade e/ou a “monstrificação”. Como se os que ousam romper com as normas hetero/cisnormativas fossem destituídos de seu caráter humano, para assumirem uma expressão corporal abjeta (BUTLER, 2015). Numa perspectiva fenomenológica, a expressão da

diversidade sexual remete a uma potência de vida, como uma força de resistência, que questiona a industrialização e massificação do que é permitido (SILVA, 2017).

É neste sentido que buscamos compreender a inclusão da diversidade sexual na Universidade, dos sujeitos que trazem no corpo a expressão da sexualidade de maneira exposta.

Esta exposição da diversidade sexual, desde a primeira percepção de sua presença, faz com que o enfrentamento das adversidades e estresses seja parte do cotidiano. Desta maneira, escolhemos a fenomenologia de Merleau-Ponty para nos auxiliar na compreensão do percurso que nossos/as colaboradores/as trilharam e que permitiram a recuperação e superação das adversidades em seus mundos-vidas, principalmente de exclusão do ambiente escolar, até alcançarem a universidade.

Em um acontecimento considerado de perto, no momento em que é vivido, tudo parece caminhar ao acaso: a ambição deste, tal encontro favorável, tal circunstância local parece ter sido decisiva. Mas os acasos se compensam e eis que essa poeira de fatos se aglomera, desenha certa maneira de tomar posição a respeito da situação humana, desenha um acontecimento cujos contornos são definidos e do qual se pode falar. Deve-se compreender a história a partir da ideologia, ou a partir da política, ou a partir da religião, ou então a partir da economia? Deve-se compreender uma doutrina por seu conteúdo manifesto ou pela psicologia do autor e pelos acontecimentos de sua vida? Deve-se compreender de todas as maneiras ao mesmo tempo, tudo tem um sentido, nós reencontramos sob todos os aspectos a mesma estrutura de ser. Todas essas visões são verdadeiras, sob a condição de que não as isolemos, de que caminhemos até o fundo da história e encontremos o núcleo único de significação existencial que se explicita em cada perspectiva (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 17).

3 A LUTA SOCIAL POR DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

A universidade brasileira é uma instituição recente, datada de 1909, sua história remete a uma fragmentação devido à Coroa Portuguesa ter proibido a formação das instituições universitárias na, então, colônia brasileira. Outra característica histórica da universidade brasileira é seu caráter elitista: com o fim da monarquia, os grandes nomes da sociedade brasileira pressionam o Estado para formação das universidades, criadas para atender aos filhos da elite e com a ambição de trazer civilização ao país. A fragmentação e o elitismo ainda se fazem presentes no Ensino Superior no Brasil (CUNHA, 2000; FÁVERO, 2006).

A estrutura universitária que conhecemos, hoje, no Brasil, é resultado da reforma ocorrida no início dos anos 1970, que se deu mediante uma crise que a universidade enfrentava

e que foi gatilho para transformações, os estudiosos Boaventura Sousa Santos, Miguel Rolando Covian e Pe. Henrique Lima Vaz analisam,

Segundo o estudioso Boaventura Sousa Santos (2005) existe uma crise de legitimidade frente à democratização do acesso à universidade justamente quando a reivindicação por acesso à educação superior deixa de ser uma reivindicação utópica, e se torna um movimento de oposição a essa postura elitista da universidade, e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, englobada por grande parte da sociedade. Cabendo a universidade apenas legitimizar a reivindicação desse movimento de modo a viabilizar e possibilitar o acesso de todos, não só aos seus saberes, como também à produção de saberes que objetivam a melhorar a qualidade de vida da população (SANTOS, 2015).

E mais,

Um pouco por todo o lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado. Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tantos mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas paralelas. Aliás, tal impreparação [*sic*], mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade, às pressões externas, enfim, à aversão a mudança (SANTOS, 2015, p. 187).

Neste mesmo sentido, para Miguel Rolando Covian (1979), a crise, ou crises, enfrentada pela Universidade está relacionada à busca por legitimidade que se fundamentava na ideia moderna de autonomia e liberdade acadêmica frente ao Estado e à religião, ou seja, a ideia de um conhecimento norteado pela sua própria lógica e por necessidades inerentes. Mas, ao considerar que a universidade é uma instituição social, não se pode entendê-la como um ente independente da sociedade. Ou seja, as modificações na universidade acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas refletindo a estrutura e o funcionamento da sociedade como um todo. Portanto, o caráter democrático da universidade pública é determinado pela presença ou ausência da prática democrática do Estado. Logo, a universidade como instituição social autônoma e livre apenas é possível em um Estado democrático (COVIAN, 1979).

No entanto, acompanhando a estrutura capitalista e classista da sociedade, a universidade moderna se propôs a produzir um conhecimento superior e elitista, à medida que o ministrava também a uma pequena minoria "superior" e elitista, em um movimento de

distanciamento e isolamento da sociedade e das questões sociais, processo nomeado como claustro ou clausura da universidade (COVIAN, 1979; VAZ, 1966).

Pe. Henrique Lima Vaz avaliou que a autonomia e liberdade da universidade são ameaçadas pela lógica empresarial e produtivista, já que os estudantes podem adentrar em uma universidade pelo pagamento e transformá-la em um bem de consumo.

Por outro lado, a sociedade e as empresas pressionam para verificar e avaliar o produto que a universidade está gerando. É importante ponderar que, apesar de parecer impossível escapar a esta lógica capitalista, trata-se de uma postura muito determinista considerar o capitalismo como obstáculo insuperável, já que, no passado, parecia impossível para a universidade romper com as lógicas religiosas e do Estado e, no entanto, estas foram rompidas (VAZ, 1966).

Atualmente, podemos elencar tentativas da democratização universitária como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) que visa a dar condições aos estudantes de escolas públicas para ingressarem em Universidades Federais, ao conceder direito a percentual de vagas aos estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Há também o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pelo Ministério da Educação e regulamentado pela Lei nº 11.096/2005, que disponibiliza, aos estudantes que completaram o ensino médio, bolsas de estudos integrais e parciais em instituições particulares de ensino superior, em contrapartida a isenção de tributos às instituições participantes do programa. E o Sistema de Seleção Unificada (SISU) em que as instituições públicas de ensino superior (federais ou estaduais) oferecem mais possibilidades aos candidatos aprovados no Enem, seja através da reserva de vagas propriamente ditas, seja através da adoção de bônus na nota de candidatos egressos do ensino médio público (Lei de Cotas), ou mesmo através de outro critério de cotas.

Contudo, as universidades não abandonaram seu caráter elitista, haja vista poucos estudantes conseguirem concluir seus estudos. Há ainda a hierarquização dentro da universidade, que relaciona o tipo de conhecimento produzido com as origens sociais dos estudantes, gerando estratificação e diferenciação social. E, para agravar este cenário de desigualdades sociais, os *campi* de universidades públicas foram convidados a se instalarem nas periferias das cidades o que torna desestimulante, para estudantes e docentes, o oferecimento de cursos noturnos, de maneira que os/as estudantes trabalhadores/as são ainda mais excluídos (CUNHA, 2000).

Esta característica, em especial, reforça outra particularidade do ensino superior no Brasil que é o incentivo à privatização. Aos estudantes de baixa renda restam universidades ou

cursos superiores privados, a maioria de péssima qualidade, mas que se localizam em lugares centrais das cidades, disponibilizam cursos noturnos e permitem aos estudantes trabalhar durante o dia (CUNHA, 2000).

Questionamos, então, se realmente há a possibilidade de a Universidade receber números cada vez maiores de estudantes oriundos de todas as classes sociais e orientações sexuais, sem, no entanto, afetar a qualidade do ensino e aprendizado de todos ao ensino superior?

Por outro lado, o acesso igualitário à universidade não está somente no aumento de vagas para estudantes no nível superior, uma vez que a exclusão se inicia nos graus de ensino fundamental e médio da educação. Logo, a democratização, e até a massificação da educação, não alteram significativamente os padrões de desigualdade social, já que as desigualdades sociais e econômicas reproduzem e ampliam as desigualdades educacionais, promovendo diferenças de oportunidade e criando um "círculo vicioso", o que aponta para uma imobilidade social.

Neste sentido, é claro que o corpo docente de uma universidade precisa rever atitudes preconceituosas e estigmatizantes em relação aos sujeitos que não atendem a lógica destes tais olhares discriminativos e discriminatórios. Mas qual o papel do/a docente universitário/a frente a heterogeneidade de grupos, entre os quais os/as estudantes LGBTI, que passam a adentrar a universidade?

4 O LUGAR DE FALA DO/A DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR FRENTE À INCLUSÃO LGBTI

A transformação no foco do ensino superior, de transmissão de conhecimentos para a potencialização do conhecimento, faz com que as universidades enfrentem a necessidade de garantir uma formação aos/às estudantes que seja adequada a uma preparação para a vida ativa e para a integração à sociedade do conhecimento (BORRALHO; FIALHO; CID, 2012).

Dadas as transformações no ensino superior, com a tentativa de democratização do ensino e conseqüente heterogeneidade dos grupos, tornou-se imperativo que haja também transformações no perfil do docente universitário. A maneira como os/as docentes encaram tais transformações diverge, seja por haver transformação, o que naturalmente gera relutância, seja por falta de preparo pedagógico da maioria dos/as docentes, que se veem perante desafios para os quais não apresentam competência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Há forte oposição quanto à ideia do papel de um/a docente na atual realidade do ensino superior a ser

apresentado/a como um/a tutor/a facilitador/a do processo de aprendizagem, ou um profissional crítico, reflexivo e simultaneamente estimulador dos/as estudantes.

O fato é que o/a docente do ensino superior é o único que não possui uma formação específica para exercer sua função. Entende-se que o/a docente deve ser especialista, ou seja, deve ter desenvolvido pesquisas e/ou ter exercício profissional em sua área, para transmitir seus conhecimentos para o/a estudante. Assim, a busca por capacitação é individual, por meio de cursos, congressos, pós-graduação, dentre outros. No Brasil, em particular, o ensino superior apresenta problemas relacionados à deterioração salarial, desprestígio profissional e a precariedade da formação profissional - formação pedagógica ou didática ausente ou insatisfatória (DOMINGOS, 2015).

No entanto, é claro que apenas conhecimentos científicos não são suficientes para o exercício das atividades docentes. Para compreender a maneira como um/a docente exerce sua função é necessário refletir sobre a história de vida pessoal e sobre sua história de vida profissional desde estudante até tornar-se um/a docente. Todo este percurso que constitui um/a docente em seu saber e competência profissional (PERRENOUD, 2000; NÓVOA, 2009; 2013),

Quando o professor desloca a atenção exclusivamente dos saberes que ensina para as pessoas para quem estes saberes vão ser ensinados, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho (...). Pessoalmente, tenho uma grande desconfiança em relação aos cursos (...) que tendem a transformar a questão da pedagogia universitária numa questão de técnicas ou de métodos, esvaziando-os das suas referências culturais e científicas (NÓVOA, 2000, p. 134).

A história de vida pessoal, de formação e de atuação profissional do/a docente é única. E é por isso que a competência como docente não está nos recursos, como conhecimentos ou capacidades, a serem mobilizados, mas no saber para mobilizar. A noção de competência está na aplicação dos saberes (PERRENOUD, 2001).

Neste sentido, o êxito do profissional depende de sua capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos; este processo é, indubitavelmente, reflexivo, e exige competências por parte do/a docente para vencer os desafios que se apresentam na sua prática. A sociedade coloca o/a docente em situações desafiadoras; ele/a intervém em um cenário complexo, vivo e mutável, enfrentando problemas individuais e grupais. Ao ensino superior cabe a missão de formar profissionais críticos e reflexivos, aptos a viverem em um mundo de constantes transformações, capazes de construir novos conhecimentos baseados em informações do mundo ao seu redor, e dotados de profundo senso ético e humano. Para tanto,

o/a docente deve estar preparado, dotado das competências necessárias a um ensino transformador (VALENTE; VIANA, 2010).

A formação e a construção de saberes dos profissionais que atuam na docência do ensino superior constituem-se em um processo de preparação político/pedagógica que não pode ser desvinculado do desenvolvimento pessoal e institucional. Tal formato cobra da universidade uma estrutura curricular voltada para a prática, com um forte teor reflexivo, sugerindo aos/às docentes que ajudem “os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição” (ALARCÃO, 2001, p. 26).

Na contemporaneidade, a atividade profissional ocupa um papel central na nossa sociedade e na constituição da identidade do sujeito, e, portanto, dificuldades encontradas na inserção laboral de sujeitos LGBTI têm repercussões objetivas e subjetivas no mundo-vida desses sujeitos.

Propor o uso do conceito de inclusão, ao invés de exclusão, é sugerir um pensar novo que escape do debate clássico entre as causas da exclusão, e deixar de atribuir capacidade explicativa globalizante como as variáveis do capitalismo ou moralismos (BENAKOUCHE, 2003).

Lopes e Fabris (2013) enfatizam os diferentes usos para o termo “inclusão” pelos estudiosos deste fenômeno, como: inclusão como algo distinto de integração; inclusão como oposto de exclusão; inclusão como sinônimo de adaptações arquitetônicas e pedagógicas, inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os sujeitos e os conduzem a olhar para si e para os outros; inclusão como condição de vida em luta por direitos etc. As autoras afirmam que, independentemente dos entendimentos possíveis para a palavra inclusão, o que importa é que todas são possíveis no presente.

Seguindo este raciocínio, pode-se dizer que a inclusão social deve ocorrer em todos os graus de ensino de modo a garantir o acesso à universidade e de modo a estimular a formação de competências de sujeitos independentemente da identidade de gênero (LOURO; NECKEL; GOELLNER, 2003). O processo democrático verdadeiro passa por políticas educacionais pertinentes, com vistas a instituir a inclusão efetiva da diversidade sexual nos seus variados cursos. Assim, as atividades marginalizadas exercidas nas ruas deixariam de ser as únicas possibilidades de prática profissional de travestis, transexuais entre outros.

A busca por um arcabouço teórico que possibilite o conhecimento do fenômeno da inclusão da diversidade sexual na Universidade nos leva a considerar horizontes para a

compreensão da existência dos/as estudantes e seus/suas docentes pelo paradigma fenomenológico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a meta da educação superior deve ser formar sujeitos altamente esclarecidos, motivados e integrados, guiados pelo amor à humanidade e sabedoria, de maneira a contribuir para uma sociedade cada vez menos violenta e exploradora.

Neste sentido, temos a convicção de que o ensino superior pode formar profissionais que se percebam como educadores/as, independentemente da formação profissional universitária, sejam estes engenheiros, médicos ou historiadores, mas a partir da compreensão de que é um sujeito inserido no mundo e, portanto, exerce como cidadão/ã um papel sociopolítico e pode, no seu cotidiano, adotar uma conduta que contribua para que a diversidade não conduza à exclusão e à violência, demonstrando o sentido crítico-reflexivo da universidade.

Contudo, restam ainda outras importantes questões que foram evidenciadas com este trabalho. Fica clara a ideia de que a instituição escolar, solitariamente, não se ocupará de equacionar as graves questões que acometem a sociedade, a exemplo destas formas de violência, o preconceito e a discriminação. Não se pode esperar dos meios de comunicação em massa, comprometidos com a lógica capitalista vigente, iniciativas nessa direção. Contudo, da escola e de seus atores, é possível esperar um engajamento social, uma atuação protagonista, no sentido de atuar na desconstrução e desmistificação das questões expostas neste trabalho. Não bastam o discurso politicamente correto ou as recomendações para que os alunos sejam mais respeitosos e tolerantes com o outro, com o diferente. É necessário que se tenha consciência de que a escola também produz violência; que formas de violência como o preconceito e a discriminação, como indica Candau (2002, p. 139), podem sim chegar à escola de “fora para dentro”, mas que o mais importante é que todos (alunos, professores e comunidade) se conscientizem da necessidade de enfrentar tais questões de “dentro para fora”, ou seja, com base em ações pedagógicas concretas, bem planejadas e bem executadas, cujos resultados poderão ser multiplicados, modificando a realidade intra e extra escolar. Como indicam Coelho e Silva (2015, p. 697) “[...] mais do que a adoção de inclusão de novos conteúdos; novas disciplinas e novas metodologias, as ações discriminatórias demandam uma alteração na perspectiva do trabalho pedagógico, sobretudo, na ampliação do debate verticalizado sobre preconceito e discriminação”. Faz-se urgente à escola e aos seus agentes, tratar, debater e proporcionar à sua comunidade, pela via da reflexão, o tratamento não apenas

pedagógico, mas político e cultural de tais questões. Para tanto, cabe à escola abrir-se à sua comunidade, dar voz aos seus atores, “ouvi-los” e fazer-se ouvir. Do contrário, eximindo-se de tal responsabilidade, a escola estaria, na verdade, contribuindo para o fortalecimento e manutenção dos estereótipos, do machismo, do racismo, da homofobia, ou seja, estaria, na prática, contribuindo para a perpetuação do preconceito e da discriminação, abdicando de seu compromisso social. Partindo-se do princípio de que, tão equivocados, comportamentos são construções históricas e culturais, permite-se aqui afirmar, que eles podem ser modificados, desconstruídos, pela via da Educação, pela via do esclarecimento, como afirma Bobbio (2002), com “desenvolvimento das consciências”. Quiçá iniciativas com este propósito viessem a ser promovidas, como defendem Adorno (1995), Cavalleiro (2003) e Santos (2013), desde cedo, a partir da educação na primeira infância. Nesse caso, a Educação, como processo responsável pela “formação cultural”, alcançaria resultados muito melhores na direção de impedir a repetição da “barbárie”.

Propomos o urgente questionamento dos projetos político-pedagógicos universitários, em suas ideias, representações e práticas institucionalizadas, que irão definir e regular o que é lícito ou ilícito, a partir do envolvimento de diferentes autoridades, profissionais da educação e da sociedade em geral para a desconstrução das violências contra sujeitos LGBTI.

Chegamos a um momento que é imprescindível redefinir o sentido da vida e caminho que vamos trilhar. O grande desafio da universidade está em conseguir criar projetos políticos e pedagógicos novos que nos façam refletir, de forma autêntica, sobre o mundo (BERHEIM; CHAUI, 2008; AMATUZZI, 2016).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro-RJ. Editora Paz e Terra, 190 p., 1995.
- ALARCÃO, I. (Org.) **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- AUGRAS, M. R. A. **O ser da compreensão: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 96 p, 2002.
- BENAKOUCHE, R. **Inclusão universitária: pequenas reflexões a partir de uma grande experimentação social**. Brasília: MEC, 2003.
- BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA R. R. Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, 2016.

BUTLER, J. P. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade**. Tradução Renato Aguiar. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 287 p., 2015.

CAVALEIRO, E. S. **Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 3ª Edição. 110p., 2003.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. 3a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 137-166, 2002.

CANDAU, V. M. (Coord.) **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 176 p., 2003.

COVIAN, M. R. A essência da universidade. **Ciência e cultura**, v. 31, n. 6, 1979.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: Lopes, E. M. T; Faria Filho, L. M.; Veiga, C. G. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**, 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-242, 2000.

DOMINGOS, S. I. C. **Análises de incidentes críticos no ensino superior: (re)construção da identidade profissional docente**. 2015. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa/Portugal. 2015.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 332 p., 2002.

FOUCAULT, M. **A história da loucura: na Idade Clássica**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo/SP: Perspectiva, 551 p., 2014.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 2. ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 175 p., 2015.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2013.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2, maio/ago., 2008. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 196 p., 2013.

LOURO, G. L; NECKEL, F. J.; GOELLNER, V. S. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes. 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4ª. ed., São Paulo: WMF Martins Fontes. 662 p., 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. 4ª. ed., São Paulo: Perspectiva. 271 p., 2014.

- NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 129-138, ago., 2000. Recuperado de:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832000000200013&lng=en&nrm=iso.
- NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350, p. 203-218, 2009.
- NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora. 2013.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: ArtMed. 2000.
- PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed. 2001.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez. 2002.
- PRECIADO, P. B. **Manifesto Contrasexual: práticas subversivas de identidade sexual**. Brasil: Editora N-1. 224 p., 2015.
- REIS, N.; PINHO, R. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, jan./abr., 2016. Recuperado de:
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.
- SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, pp. 137-202., 2005.
- SANTOS, B. S. Da ideia de universidade a universidade de ideias. *In*: SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Editora Cortez. 2015.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71 – 99, 1995.
- SOARES, M. **Homens parceiros de transexuais: diálogo fenomenológico de vivências afetivo-sexuais**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto. 2012.
- SOUZA, E. J.; SILVA, J. P.; SANTOS, C. Homofobia no espaço escolar: um olhar docente. *In*: BRUNS, M. A. T.; SANTOS, C.; SOUZA-LEITE, C. R. V. (org) **Violência, gênero e mídia: nos horizontes da saúde e educação**. Curitiba: Editora CRV. 2015.
- SOUZA, H. A.; BERNARDO, M. H. Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. **Bagoas**, n. 11, p. 157-175, 2014. Recuperado de:
<http://www.periodicos.ufn.br/bagoas/article/viewFile/6548/5078>.

VIEIRA, M. G.; FURLAN, R. **Algumas considerações sobre psicopatologia na filosofia de Merleau-Ponty**. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. XIV, n. 1, pp. 129 – 141, jan./jun., 2011.

PESQUISA QUALITATIVA EM SERVIÇO SOCIAL: A RELEVÂNCIA DA ÉTICA E DO SUJEITO

Bárbara Oliveira Rosa¹; Gabrielle Stéphany Nascimento Sgarbi²; Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira³

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Franca/SP. E-mail: barbarass@hotmail.com.br.

² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Franca/SP. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social (GEFORMSS). E-mail: gabriellesgarbi@gmail.com

³ Docente do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Franca/SP. Membro do GT – Grupo de Trabalho da PNE/ABEPSS – Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social (GEFORMSS). E-mail: cirleneoliveiras@terra.com.br

RESUMO

O artigo busca compreender a relevância da ética na construção de uma abordagem qualitativa para pesquisas na área do Serviço Social e o papel do sujeito participante. Compreende-se que estudar a ética em pesquisa faz-se necessário pela preservação do sujeito no processo de criação de conhecimentos, como na sua valorização enquanto protagonista na abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica será utilizada almejando fundamentar o conhecimento teórico acerca da temática. O estudo se estruturará por meio de três tópicos principais: a ética, pensando conceitos, posteriormente a ética em pesquisas na área do Serviço Social. E por último acerca da pesquisa qualitativa, evidenciando os principais aspectos dessa abordagem. O resultado obtido por meio da pesquisa foi a centralidade do sujeito na pesquisa qualitativa.

Palavras-chave: Serviço Social. Pesquisa Qualitativa. Ética.

QUALITATIVE RESEARCH IN SOCIAL SERVICE: THE RELEVANCE OF ETHICS AND THE SUBJECT

ABSTRACT

The article seeks to understand the relevance of ethics in the construction of a qualitative approach to research in the area of Social Work and the role of the subject participates. It is understood that studying research ethics is necessary for the preservation of the subject in the process of creating knowledge, as in its valorization as a protagonist in the qualitative approach. The bibliographical research will be used aiming to base the theoretical knowledge about the subject. The study will be structured through three main topics: ethics, thinking concepts, later ethics in research in the area of Social Work. And finally about the qualitative research, evidencing the main aspects of this approach. The result obtained through the research was the centrality of the subject in the qualitative research.

Keywords: Social Service. Qualitative research. Ethic.

1 INTRODUÇÃO

A ética propicia uma ligação entre o ser humano e a sua consciência, possuindo a moral como objeto de estudo entre ambos. Na hodiernidade a ética estabelece-se também como ciência, filosofia ou estudo da moral. A ética caracteriza-se por princípios gerais, e é perene em todas as sociedades. Ademais, a gênese da ética advém da necessidade de o ser humano entender a forma de interagir e agir, da reflexão de como agir, ou seja, é a capacidade de agir consciente.

Ressalta-se que a ética é uma capacidade humana necessária para a concretização da sociabilidade, é a capacidade de escolher conscientemente por meio do valor individual e sua concretização objetiva através da ação na vida social.

Dessa forma, a ética nos propicia realizarmos à crítica a vida cotidiana, desmistificando os preconceitos, buscando a liberdade e possibilitando escolhas conscientes. A vida cotidiana é uma dimensão necessária da vida, se constitui como o espaço das generalizações, do senso comum, do hábito, do imediato. Para sairmos da condição de reprodução, alienação da vida, temos que superar o cotidiano.

A ética é norteadada pela práxis, os valores não são apenas subjetivos estes são também objetivos. A ética é uma capacidade humana necessária para a concretização da sociabilidade, é a capacidade de escolher conscientemente por meio do valor individual e sua concretização objetiva através da ação na vida social.

Já a moral caracteriza-se pelo estudo dos costumes, este altera-se de acordo com a cultura, a época e a história. Esta advém da necessidade de normas e deveres, integra o indivíduo e a sociedade, um indivíduo e outro.

A intenção da moral é de concordar os interesses de cada um com o interesse coletivo. A moral está relacionada aos costumes, com a cultura, com a coletividade, são conjuntos de valores que regulamentam o agir do homem.

Na nossa sociedade, a moral serve para legitimar a ideologia da classe dominante, deste modo às escolhas não são conscientemente livres, pois elas sofrem direcionamentos por ideologias coercitivas, que oculta às contradições.

A ideologia dominante ocasiona uma falsa consciência, esta não corresponde com a realidade vivida pelos sujeitos, pois naturaliza e fragmenta as relações de produção, ou seja, mascara as relações de poder.

Portanto, para que a ética não reproduza os componentes alienantes e para se atingir os valores humano-genéricos é necessário que se caracterize pela suspensão da cotidianidade, que

ela tenha uma perspectiva totalizante, crítica, que nos faça pensar, questionar, que possibilite desvelar o real, o movimento da realidade.

Desde modo, todo sujeito é um ser ético, a ética não está ligada em julgamentos, mas sim em reflexão, ou seja, não existe ninguém sem ética, existem pessoas que tem uma postura antiética.

É de extrema importância esse tratamento ontológico da ética, pois possibilita a compressão da ação ética enquanto capacidade específica do homem. A constituição do ser social é representada pela autoconstrução, na relação entre necessidades e a busca por responder essas mesmas necessidades, por meio das mediações como, por exemplo, a consciência e o conhecimento, portos pelo desenvolvimento do trabalho. O agir ético é orientado por valores e princípios escolhidos de forma consciente pelos indivíduos sociais, mas essa autonomia frente às escolhas é relativa diante de determinadas condições históricas. O ser social pode construir alternativas diante de suas necessidades, para escolher de forma consciente dentre as alternativas. O indivíduo, nesse sentido, comporta-se como um sujeito ético, ao fazer escolher de forma consciente e livre diante das alternativas (SILVA, 2011, p. 5).

A ética possibilita a elevação do ser humano, possibilita este atingir o humano-genérico, de modo que esse se reconhece no outro, se coloque no lugar do outro em uma perspectiva de identidade e não de alteridade.

2 ÉTICA NO SERVIÇO SOCIAL

Tanto para atuação quanto para a pesquisa, os/as assistentes sociais se baseiam no Código de Ética Profissional (1993). Com o Código de Ética dos assistentes sociais em 1986, já fica claro o posicionamento da categoria profissional em prol da classe trabalhadora e rompendo com o conservadorismo.

A reformulação do Código de 1986 assinalou inédita na história profissional: instaurou o primeiro Código de Ética desde a institucionalização do Serviço Social, que explicitou – com base no marxismo –, o compromisso com os sujeitos de intervenção: as classes trabalhadoras (BARROCO, 2005, p. 35)

Assim, o contexto do país de democratização, com a criação do código de 1986, a profissão, conseguiu “quebrar o quase monopólio do conservadorismo profissional” (BARROCO, 2004, p. 28). O período de democratização foi marcado por ampla participação popular, dos movimentos sociais, partidos, o que favoreceu a conquista de direitos políticos e civis, explicitados na Constituição de 1988.

Ademais, ressaltamos que apesar dos avanços políticos, apesar das conquistas, o contexto de política neoliberal espalhava-se pelo mundo atingindo também o Brasil, com princípios do estado mínimo, havendo um desmonte e a não efetivação da Constituição de 1988.

Com o amadurecimento teórico, na década de 1990, o Código de ética sofre alterações, construindo que o código deveria se comprometer com valores éticos, não se restringindo a classe trabalhadora.

Foi a partir do Código de Ética de 1993, que o projeto profissional começou a ser chamado do projeto ético-político, situando um momento importante para a categoria profissional que havia superado de forma dialética a compreensão do Código de Ética de 1986, que subordinava o ético ao político, ao compreender que a ética seria uma decorrência natural de uma opção política. Assim o ético e o político posteriormente são compreendidos enquanto uma unidade, mas com naturezas ontológicas distintas. (SILVA, 2011, p. 5)

Neste contexto, passa ter uma ampliação dos conhecimentos éticos, construindo uma concepção de homem mais ampla, pautando-se nos valores humano-genérico. Neste sentido, os valores que fundamentam o Código de Ética também fundamentam a pesquisa em Serviço Social, são eles: liberdade, autonomia, emancipação, defesa dos direitos humanos, da democracia, da equidade, da justiça social, recusa do arbítrio, do autoritarismo (CFESS, 1993).

A relevância da ética está em transformar os valores e princípios do Código de Ética em estratégias, ações e práticas concretas, em prol da classe trabalhadora, a “consciência de que a ética não se esgota na afirmação do compromisso ético-político” (BARROCO, 2004, p. 31), ou seja, ela afirma-se em ações, contribuindo para uma prática profissional em busca de processos emancipatórios.

Assim, a pesquisa seguindo os princípios do Código de Ética também visa contribuir em prol da emancipação, da classe trabalhadora e não a favor do mercado. A pesquisa não se encerra nela mesma, ela tem uma função social, uma função prática.

Dessa forma, o Serviço Social, na pesquisa, deve possuir compromisso ético visto que atua com as expressões da questão social, e não deve reforçar a situação de subalternidade.

Anteriormente ao Código de Nuremberg, antes de se ter uma regulamentação acerca da ética na pesquisa, os pesquisadores, se aproveitavam das populações mais vulneráveis, “tais como, presidiários, idosos, pacientes de hospitais psiquiátricos, ou seja, dos indivíduos incapazes de assumir uma atitude moralmente ativa diante do pesquisador e do experimento” (DINIZ apud BARROCO, 2005, p. 2).

Diante dessa realidade, compreende-se que o/a assistente social deve atuar na negação da discriminação, do preconceito, respeitando os valores, costumes e hábitos dos sujeitos pesquisados, os tratando como sujeitos não como objeto de pesquisa.

- a) Garantir a plena informação e discussão sobre as possibilidades e consequências das situações apresentadas, respeitando democraticamente as decisões dos usuários, mesmo que sejam contrárias aos valores e às crenças individuais dos profissionais;
- b) Desenvolver as informações colhidas nos estudos e pesquisas aos usuários, no sentido de que estes possam usá-los para o fortalecimento de seus interesses;
- c) Informar a população usuária sobre a utilização de materiais de registro áudio-visual e pesquisa a elas referentes e a forma de sistematização dos dados obtidos (CFESS, 1993, p.15).

Portanto, o/a assistente social deve priorizar a centralidade do sujeito na pesquisa, ou seja, o sujeito deve ser protagonista e participante, “(...) enquanto condição ontológica e não como estratégia metodológica (...)” (BOUGUIGNON, 2008, p.2) dando maior visibilidade ao sujeito, valorizando as histórias, o cotidiano, a fim de se buscar uma nova sociabilidade.

3 PESQUISA OU ABORDAGEM QUALITATIVA

Começamos com o conceito de método científico, segundo Continho (2014), o método científico é a junção entre ciência e conhecimento científico, assim a ciência precisa de bases rigorosas, substitui o conhecimento empírico pelo científico.

O texto começa trazendo o conceito de paradigma de investigação que se caracteriza como um conjunto de postulados, teorias e regras, de “como” investigar, em algum momento histórico/social são aceitos como elementos científicos. Assim, o paradigma unifica conceitos, cria uma identidade entre os pontos teóricos e metodológicos e também legitima os investigadores, ou seja, procurando soluções para os problemas e questões com base em técnicas legítimas, um processo de recolher dados e interpretação deles.

Por isso, a pesquisa ou abordagem qualitativa segundo Coutinho (2014) é a não quantificação de resultados, é a qualificação destes. Por isso, essa abordagem valoriza a questão subjetiva, descrevendo, investigando e descobrindo os significados das palavras, aproveitando a riqueza individual e não a uniformização do comportamento.

A necessidade da abordagem qualitativa se constitui principalmente pela “[...] pluralidade dos universos de vida [...] está pluralidade exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” (FLICK, 2005, p. 2).

Creswell (2007) complementa essa questão trazendo que os dados que emergem de um estudo qualitativo,

[...] usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos. Os métodos de coleta de dados estão crescendo e cada vez mais envolvem participação ativa dos participantes e sensibilidade aos participantes do estudo. Os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo (CRESWELL, 2007, 186).

Assim, segundo Flick (2005) a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]” (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Por isso, segundo Sampieri (et al, 2010), as perguntas trazem aspectos consciente e inconscientes. “A coleta dos dados consiste em obter as perspectivas e os pontos de vista dos participantes (suas emoções, prioridades, experiências, significados e outros aspectos subjetivos)” (SAMPIERI, et al, 2010, p. 34).

A investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem. Existem diferentes abordagens que se consideram no âmbito deste tipo de investigação, mas a maioria tem o mesmo objetivo: compreender a realidade social das pessoas, grupos e culturas (VIELAS, 2009, p. 105).

A abordagem qualitativa contribui para a compreensão das reflexões dos indivíduos, visto que tem como características essenciais o ambiente natural, o significado que as pessoas conferem aos objetos e a própria vida. Segundo Martinelli (1994), a pesquisa qualitativa busca os sujeitos, sua história, sua experiência, sua realidade, tomando como referência o pensamento de Pedro Demo (2001 p. 34),

O analista qualitativo observa tudo o que não é dito: os gestos, o balançar da cabeça, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído e expressar mais do que a própria fala. Pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso é impossível reduzir o entrevistador a objeto.

Isso possibilitará uma compreensão mais viva da realidade, visto que a abordagem qualitativa considera a subjetividade, o inesperado e o imprevisível. A finalidade da pesquisa qualitativa é o sujeito, logo as perguntas da entrevista semiestruturada sugerem uma reflexão por parte dos indivíduos sobre sua própria realidade, propõe um direcionamento político, uma construção coletiva, o reconhecimento do grupo e da criação de novas possibilidades.

4 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa busca compreender e analisar a relevância da ética na construção de uma abordagem qualitativa para pesquisas na área do Serviço Social e o papel do sujeito participe. A pesquisa é de natureza qualitativa, para o seu desenvolvimento utilizamos a pesquisa bibliográfica com intuito de fundamentar o conhecimento teórico, analisando a discussão contemporânea acerca da ética na pesquisa e da abordagem qualitativa. Essa foi organizada por meio de três tópicos principais: a ética, pensando conceitos, posteriormente a ética em pesquisas na área do Serviço Social. E, por último acerca da pesquisa qualitativa, evidenciando os principais aspectos dessa abordagem.

5 RESULTADOS

É notória a centralidade do sujeito na pesquisa de abordagem qualitativa em Serviço Social. Para que a pesquisa possua qualidade, o sujeito deve ser preservado no seu processo, sendo considerado e valorizado enquanto protagonista do mesmo.

Legitimando o sujeito como um sujeito de direitos, um sujeito dono de sua história, “antes de ser participante de nossa pesquisa é usuário, beneficiário e/ou destinatários de políticas públicas e dos serviços sociais, através de nossa intervenção nos diferentes campos que ocupamos”. (BOUGUIGNON, 2008, p.2)

Tanto na pesquisa, quanto na intervenção a pesquisa deve ser uma construção com o sujeito, em prol do sujeito, e não sobre o sujeito, de forma distanciada, mas uma construção coletiva e legitimando os interesses desta classe.

6 DISCUSSÃO

A pesquisa é inerente à profissão, visto que o profissional tem que se apropriar tanto dos conhecimentos específicos de sua área de atuação, quanto da realidade de uma forma crítica. Indo além do aparente, utilizando a pesquisa de forma a contribuir com a efetivação de um trabalho com qualidade que provoque mudanças, indo além da prática tecnicista, atingindo a práxis.

Diante dessa realidade, temos como principal ponto na pesquisa qualitativa em Serviço Social, a centralidade do sujeito pesquisado e a finalidade da pesquisa. Por isso, se faz essencial que a pesquisa em Serviço Social obedeça a Resolução nº 196, de 20 de outubro de 1996, uma vez que a pesquisa qualitativa envolve seres humanos.

Todo o trabalho tem que ser embasado pelo Código de Ética do Assistente Social e pelos princípios do projeto ético-político, em defesa de princípios como a liberdade, a cidadania, a democracia, a equidade, a justiça social, o pluralismo, pelos direitos humanos, entre outros.

REFERÊNCIAS

BARROCO, M. L. S. A inscrição da ética e dos direitos humanos no projeto ético-político do Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade 79 anos XXV**, São Paulo, Cortez, 2004.

_____. Ética, pesquisa e Serviço Social. **Revista Temporalis: 09**. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Brasília, Ano V, 2005.

BOUGUIGNON, J. A. A centralidade ocupada pelos sujeitos que participam das pesquisas do Serviço Social. **Revista Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 302-312, jul/dez, 2008.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social – **Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais**. Brasília, CFESS, 1993.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática**. 2ª ed. Coimbra: Almedina, 2014.

CREWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLICK, U. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5ª. Ed. Porto Alegre, 2010.

SILVA, R. D. **A Ética na Formação Profissional em Serviço Social: superação e desafios**. XX Seminário Latinoamericano de escuela de trabajo social. São Paulo: PUC, 2011.

VIELAS, J. **Investigação: O processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Sílabo, 2009.

PROCESSO DE ALIENAÇÃO CONTEMPORÂNEO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HUMANA

Rodrigo Lima Nunes¹

¹ Doutor em Educação pela FCT/UNESP – Presidente Prudente e Professor do curso de Educação Física da FAPEPE.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo engendrar uma análise teórica sobre as formas de alienação contemporânea e sua relação com o desenvolvimento da consciência dos indivíduos na atualidade, a partir de diferentes referenciais teórico-epistemológicos. Para tanto, constitui-se em um estudo de natureza bibliográfica, que salvaguarda as especificidades e contradições presentes nos diferentes referenciais, buscando não realizar uma análise relativista e/ou superficial, mas sim, apontar o quanto os vários elementos constituintes das relações sociais alienadas concernentes à sociedade capitalista, que são trazidos por esses referenciais, influem em um desenvolvimento da consciência dos indivíduos carregados destas tendências alienadas e alienantes, o que corrobora com um processo de empobrecimento, fragmentação e manipulação fundamentais à manutenção do *status quo*, ou seja, o poder e dominação centrado nas mãos de uma minoria sob uma maioria, através de instrumentos ideológicos e práticas alienandas e alienantes.

Palavras-chave: Alienação. Consciência. Capitalismo. Dominação.

CONTEMPORARY ALIENATION PROCESS AND ITS IMPLICATIONS IN FORMATION OF HUMAN CONSCIOUSNESS

ABSTRACT

This article aims to engender a theoretical analysis on the forms of contemporary alienation and their relationship with the development of consciousness of individuals from different theoretical-epistemological references. Therefore, it is a bibliographical study, which safeguards the specificities and contradictions present in the different references, seeking not to perform a relativistic and/or superficial analysis, but rather to point out how the various constituent elements of alienated social relations concerning to capitalist society, which are brought by these references, influence a development of the consciousness of individuals charged with these alienated and alienating tendencies, which corroborates a process of impoverishment, fragmentation and manipulation fundamental to the maintenance of the *status quo*, that is, power and domination centered in the hands of a minority under a majority, through alienating and alienating ideological tools and practices.

Keywords: Alienation. Consciousness. Capitalism. Domination.

1 INTRODUÇÃO

No interior de uma sociedade dividida em classes sociais, permeada por relações de dominação e de propriedade privada, fragmentada pela divisão social do trabalho, as relações

sociais, na maioria das vezes, são mediadas por processos de alienação, como afirmam Marx e Engels (2007) e, diante dessa condição própria da sociedade capitalista, buscaremos nesse trabalho, trazer alguns aspectos dos processos de alienação e integrá-los a discussão acerca da indústria cultural e sociedade do espetáculo, tendo em vista a significativa relação existente entre esses três fenômenos característicos de nossa construção histórica pós-revolução industrial e presentes em nossa contemporaneidade.

Tal como trata Khel em seu texto “O espetáculo como meio de subjetivação” (2004), não temos a intenção de aproximar ou de caracterizar os conceitos de indústria cultural - utilizado por Adorno (1986) - e sociedade do espetáculo - utilizado por Debord (2003) como conceitos que sofreram uma mudança paradigmática, mas sim, devido, a uma possível complementariedade apresentada por ambos. Tendo em vista os momentos históricos em que cada um foi construído e elaborado, entendemos que apesar da aproximação de tais conceitos, em certos momentos ficará clara a distinção relativa à indústria cultural enquanto modo de produção e disseminação dos objetos produzidos e, por outro lado, o da sociedade do espetáculo que envolve toda a mistificação acerca dos objetos a serem consumidos pelos indivíduos sociais.

De acordo com Khel (2004, p.43), esses dois autores, discutem a expansão industrial da produção de objetos sociais voltados simplesmente ao comércio e obtenção de lucro, e os possíveis efeitos nos processos subjetivos das pessoas, tendo em vista a utilização desses objetos pelos poderes industriais e estado capitalista, de forma ideológica e alienante. Portanto tentaremos aqui realizar uma interlocução entre esses fatores e a formação da consciência humana, acreditando que, de acordo com as circunstâncias presentes em nossa sociedade, essa construção se dá de forma alienada.

2 ALIENAÇÃO, ESPETÁCULO, INDÚSTRIA CULTURAL E ONTOLOGIA NA CONTEMPORANEIDADE

[...] O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 2004, p.82)

Segundo Mészáros (2006), o processo de alienação é caracterizado a partir da universalização do mercado e da mercadoria, onde tudo passa a ter valor de troca e pode ser

comercializado, o que torna também os indivíduos em coisas, pois vendem sua força de trabalho alienadamente, isto é, são comprados e vendidos, como se fossem objetos pertencentes aos grandes capitalistas; e pela fragmentação do universal, da visão de genericidade humana, em individualidades egoístas, configurando assim a valorização exacerbada do ser isolado de toda a sociedade, suas particularidades, fazendo desse egoísmo um “culto á privacidade” e a manutenção da atual forma de vida.

O trabalho, entendido enquanto atividade vital para o desenvolvimento humano, deveria se apresentar ao trabalhador como manifestação qualitativa de sua vida, mas a partir das relações de alienação, esse trabalho se torna algo estranho a ele, tornando-se apenas um meio de garantir a manutenção de seus aspectos biológicos. Portanto, o trabalho se torna para o trabalhador apenas um meio de subexistência, essa atividade é mantida como uma mercadoria, sendo que o produto produzido por ele se torna algo estranho, alienado. Consequentemente, após a análise desses vários aspectos, o que acaba garantindo satisfação ao trabalhador, não é o seu trabalho, nem o fruto deste, e sim o salário obtido no final do mês. Como afirma Marx (2004, p.82) “o trabalho é *externo (ausserlich)* ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz”, fazendo com que a atividade essencial para o desenvolvimento do ser humano, torne-se algo penoso, fora da realidade humana, algo independente da formação de sua consciência, algo independente da vida dos trabalhadores.

Assim a vida desses indivíduos não é enxergada no trabalho, ela só se inicia fora dele, nos momentos de “lazer”, de “ociosidade”, de “sono”, fazendo com que essas pessoas se alienem brutalmente em relação à sua emancipação humana e a construção de um desenvolvimento numa perspectiva humanizadora (MÉSZÁROS, 2006), isto é, com a formação de subjetividades mais críticas, voltadas ao social, desprovidas de preconceitos e atitudes violentas, dentre outros valores éticos-morais mais qualitativamente humanos.

Portanto, tendo em vista a alienação presente em todo esse processo relacionado ao trabalho, é engendrado nos indivíduos pertencentes á massa um processo no qual ele se afasta de si mesmo, pois, “quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, tanto menos pertence a si próprio” (MARX, 2004, p.81). Nesse trecho fica claro a contradição existente na nossa sociedade e que está diretamente ligada aos processos de alienação, segundo várias pesquisas, hoje, a produção de alimentos poderia atender as necessidades de todo o mundo, resolvendo assim o problema da fome em diferentes regiões do

planeta. Apesar de todo o avanço tecnológico isso não ocorre. O que é observado é que mais e mais tudo se transforma em mercadoria e as necessidades humanas que deveriam ser as primeiras a serem supridas pelos próprios seres humanos, são negadas a eles mesmos.

Um aspecto essencial para se pensar, a partir de toda essa discussão, se remete ao estranhamento do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho, como afirma Debord (2003, p.26), “o trabalhador não produz para si próprio, ele produz para um poder independente. O sucesso desta produção, a sua abundância, regressa ao produtor como abundância da despossessão”, isto é, o que é produzido só retorna ao produtor como algo que ele não pode ter, o que acarreta numa necessidade que não pode ser suprida por esses indivíduos, portanto, esse objeto torna-se algo fora de sua realidade, está apartado de suas vontades e realizações, fazendo com que o ato de produção também se torne algo fora de sua realidade, pois, o trabalho o prende, torna-se obrigatório, deixando-o desprezado na sua parcela de inutilidade em relação ao que foi produzido por ele mesmo.

“O homem alienado daquilo que produz, mesmo criando os detalhes do seu mundo, está separado dele. Quanto mais sua vida se transforma em mercadoria, mais se separa dela” (DEBORD, p.27), a partir disso, constata-se que a vida dos seres humanos acaba se remetendo ao objetual, ao natural, agregada somente a mercadoria, a sua produção e a sua vontade de posse, chegando-se ao fato de que a liberdade humana acaba se expressando somente em suas funções animais, inatas, como “comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal.” (MARX, 2004, p.83).

Faz-se interessante esclarecer que essa produção e elaboração de mercadorias ocorrem de uma forma muito bem controlada pela indústria cultural, pois, “cada produto apresenta-se como individual; a individualidade mesma contribui para o fortalecimento da ideologia, na medida em que se desperta a ilusão de que o que é coisificado e mediatizado é um refúgio de imediatismo e de vida” (ADORNO, 1986, p. 94), portanto, ao mesmo tempo em que o produto se separa do produtor, leva consigo o caráter de individualidade, de detentor da liberdade humana, o que o torna alvo de posse e de ostentação da vida dos seres humanos.

A indústria cultural se dá, então, na,

[...] integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com prejuízo para ambos. A arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito; a inferior perde, através de sua domesticação civilizadora, o elemento de natureza resistente e rude, que lhe era inerente enquanto o controle social não era total. (ADORNO, 1986, p.93)

Esse modo de produção é respaldado de forma a se eximir da responsabilidade acerca das consequências da mão de obra e das técnicas desenvolvidas, tanto na produção, quanto nos produtos formados, como se isso fosse algo natural ao processo de mercantilização, pois, o modo de produção predominante fragmenta a produção, deixando o conhecimento de todo o processo somente em seu resguardo. Ela tira do homem a sua autonomia multifacetada, sem se preocupar com a contribuição que essas técnicas poderiam trazer para o desenvolvimento de cada indivíduo singular e, conseqüentemente, na potencialidade da sociedade como um todo.

Chegando-se assim, a outra questão importante a ser discutida, que é a “divisão social do trabalho” no qual, segundo Marx (2004), os trabalhadores possuidores somente de sua “mão-de-obra”, realizam atividades cada vez mais fragmentadas, fazendo com que os mesmos não se enxerguem no produto final de seu trabalho, tornando o ato de fabricação alienado, o que leva à divisão a um patamar mais elevado: o da divisão das atividades materiais, contra, a divisão intelectual do trabalho, onde a maioria da população somente tem a oferecer sua força de trabalho e a minoria, possui todos os meios de produção e, assim, (o Estado e os grandes detentores do poder) tornam-se “donos” também da força de trabalho.

Tendo em vista que a partir da fragmentação do trabalho todos os indivíduos se mantêm alienados à sua parcela da atividade, ocorrem, assim, a perda do ponto de vista do universal e também o da comunicação, fazendo com que as relações sociais se mantenham limitadas. Essa limitação provoca uma desqualificação da formação de subjetividades, como afirma Debord (2003, p.23-24), “a senda do progresso da acumulação dos produtos separados, e da concentração do processo produtivo, a unidade e a comunicação tornam-se atribuições exclusivas da direção do sistema”, a comunicação passa a ser algo unilateral e controlada pelos grandes capitalistas, tendo em vista que o pensamento de obtenção de lucro a qualquer custo se faz predominante e a manipulação é algo essencial, essa comunicação, portanto, se materializa na forma do espetáculo.

A comunicação e a administração da sociedade, a partir da realidade em que se insere o modo de produção capitalista, “já não podem ser exercidos senão por intermédio deste poder de comunicação instantâneo” (DEBORD, 2003, p.22), o que torna essa comunicação unilateral e privatizada pelo sistema, para que lhes sejam mantidas assim a posse acerca da administração da sociedade.

O espetáculo, então, para,

[...] ser compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um complemento ao mundo real, um adereço decorativo. É o coração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante. (DEBORD, 2003, p.16)

Como ficou claro na citação anterior, o que permeia o espetáculo é a realidade da obtenção de lucro através do consumo, nos remetendo a discussão de “propriedade privada”, que, como afirma Marx (2004), tendo em vista que essas mercadorias precisam de alguma forma ser consumidas, para que a realidade capitalista se efetive, uma produção material, um objeto, só é nosso quando possuídos em forma de capital, quando é diretamente consumido, uma propriedade privadamente mantida por nós, portanto, quando este objeto é utilizado de alguma maneira por nós.

Por conseguinte, se para “sermos” precisamos consumir, se perde o que deveria ser apresentado como algo efetivamente humano, o de “ser” alguém, e se enaltece o se possuir, o “ter” alguma coisa. O ser humano, a partir dessa realidade, começa então a se qualificar a partir de suas posses e não do que cada um “é” realmente. De acordo com Debord (2003, p.19), essa busca pela acumulação de bens materiais conduziu a sociedade “a uma busca generalizada do ter e do parecer, de forma que todo o ter efetivo perde o seu prestígio imediato e a sua função última”, pois, esse “ter” se torna algo imediatista, superficial, pois a vontade de comprar não está no ato de simplesmente possuir algo, mas sim, na atitude (consumir) de sempre realizar esse ato de posse, isto é, sempre se consumir mais e mais, mesmo que seja somente as imagens desses produtos.

Esse ato de consumir produtos e, principalmente, imagens se configura no apogeu da formação da sociedade do espetáculo, na qual “o espetáculo é o momento em que a mercadoria chega à ocupação total da vida social” (DEBORD, 2003, p.32-33), sendo que esse consumo alienado represente, ainda, para o autor, uma “segunda revolução industrial”, na qual,

[...] o consumo alienado torna-se para as massas um dever suplementar à produção alienada. É todo o trabalho vendido de uma sociedade, que se torna globalmente mercadoria total, cujo ciclo deve prosseguir. Para o “fazer”, é preciso que esta mercadoria total regresse fragmentariamente ao indivíduo fragmentário, absolutamente separado das forças produtivas e operando como um conjunto (p.32-33).

Diante de todos esses fatos, como a falta de pertença do homem em relação ao seu trabalho, o produto do seu trabalho como algo estranho a ele e objeto de seu desejo de posse, a mudança da realidade humana do “ser” para o “ter”, o desenvolvimento da consciência

humana, fica submetido, também, ao controle de uma pequena parcela da sociedade detentores do poder, são eles o Estado e as corporações capitalistas, isto é, as classes dominantes.

Como afirma Adorno (1986, p.97), esses “representantes pretendem que essa indústria forneça aos homens, num mundo pretensamente caótico, algo como critérios para sua orientação, e que só por esse fato ela já seria aceitável”, sendo assim, a consciência da massa popular é construída nos moldes desejáveis a essa classe dominante, de forma a tornar os indivíduos conformistas, reacionários, buscando, assim, a manutenção do *status quo*, pois, “através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência; jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens”.

Essas ideias transmitidas pela indústria e a sociedade do espetáculo, são introduzidas alienadamente na mente dos pertencentes da massa social, e estes não apresentam objeções, críticas, ideias contrárias, tendo em vista que essas pessoas, por não lhes serem possibilitadas as condições de desenvolverem uma consciência mais humanizada, levando em consideração a alienação presente na formação de suas subjetividades, são levadas a aceitarem passivamente tudo que lhes é imposto, caracterizando assim um processo generalizadamente desumano.

Corroborando com essa afirmação, Adorno (1986, p.98), explicita que “as elucubrações da indústria cultural” não se apresentam como caminho para uma vida mais feliz, nem uma forma de manutenção moral e ética das pessoas, mas, “exortações a conformar-se naquilo atrás do qual estão os interesses poderosos”, o que reforça a autoridade ofuscada e impregnada nos discursos dos poderosos, perante o consentimento que ostenta e que leva as pessoas a serem meros objetos facilmente manipuláveis.

Esse consentimento, ainda de acordo com Adorno (1986, p.96), se configura a partir da difusão “de informação e de conselhos, e de padrões aliviadores de tensão”, sendo que essas informações e conselhos se mantêm na forma mais elementar que existe, se construindo a partir de “futilidades, ou ainda pior; os padrões de comportamento são desavergonhadamente conformistas”, para que não se forme consciências mais elaboradas e que a ideologia dominante permaneça intocada e inquestionável.

Se toda a experiência, como afirma Khel (2004), tem sua gênese no espetacular e está fora de seu alcance, e se esse processo de dominação ideológico tira das pessoas a capacidade de subjetivação, essas situações fazem com que elas se mantenham completamente dominadas, tornando-as fantoches nas mãos da indústria cultural. Dessa forma, somente, é que a indústria cultural pode tecer as individualidades, pois, sempre foi reproduzida nela o controle das

relações sociais presentes na humanidade, sendo que essas individualidades são moldadas desde o nascimento pelos processos de alienação e se mantêm presentes até o fim da vida dos indivíduos, tanto no trabalho, quanto no lazer, nas relações sociais, etc., isto é, essa realidade está impregnada na nossa sociedade.

Portanto essa formação de subjetividades e consciências alienadas desenvolve nos indivíduos uma identificação tamanha com as mercadorias que mesmo não podendo comprar os objetos, esses indivíduos são levados a consumir a imagem desses objetos. De acordo com Khel (2004, p.61),

[...] junto com carros, cervejas e cartões de crédito acessíveis a uma parcela da sociedade, a publicidade vende sonhos, ideais, atitudes e valores para a sociedade inteira. Mesmo quem não consome nenhum dos objetos alardeados pela publicidade como se fossem a chave da felicidade, consome a imagem deles. Consome o desejo de possuí-los. Consome a identificação com o “bem”, com o ideal de vida que eles supostamente representam.

Esse consumo das imagens dos objetos, presentes na sociedade do espetáculo, nos remete a uma relação existente entre alienação e aspectos estéticos. Nessa relação, a partir dos processos de alienação impregnados na sociedade capitalista, os homens são avaliados somente por suas aparências, deixando-se de lado a humanidade presente em cada ser social, sua essência, inclusive todos os processos de construção de sua personalidade e sua realidade concreta. Assim, o homem perde suas características essencialmente humanas, deixando de ser um indivíduo social, tornando-se um animal, biológico e inatista, porquanto, tornando a grande maioria da população cada vez mais alienada e distante de seu desenvolvimento humanizado.

Dentro desta discussão, faz-se importante explicitar, mesmo que de forma rápida, a alienação e a relação com a arte, uma das maiores potencialidades humanas, acaba, por conseguinte, ficando fadada simplesmente ao mercado, na qual as obras artísticas perdem seu caráter de “liberdade humana”, liberdade entendida enquanto máxima possibilidade de construção, representação e reconstrução da humanidade dos homens, tornando-se, simplesmente, mercadorias com valor estimado de troca.

Assim, todas as produções artísticas, ficam limitadas àqueles que possuem o capital, isto é, somente a classe dominante tem acesso a esses bens culturais e, com isso, ao desenvolvimento das suas faculdades especificamente humanas, enquanto, a maioria da população possui acesso limitado a um tipo de arte mais empobrecida, sem caráter crítico, emancipador, culminando em indivíduos cada vez mais alienados (MÉSZÁROS, 2006).

Como afirma Leontiev (1978, p.275), “a concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada por uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos”, sendo que a arte elaborada, também se insere nessa realidade, considerando que as classes mais abastadas usufruem daquilo que lhes é permitido e são capazes de produzir e usufruir, se materializando pelas ruas em letras de Funk, Pagode, dentre outras produções consideradas de cunho popular.

Portanto, o espetáculo contribui, indubitavelmente, para a produção dessas superficialidades individualistas, pois como afirma Khel (2004, p.49), o espetáculo não é, somente, “um conjunto de imagens, mas uma ‘relação social entre pessoas, mediada pelas imagens’ – a imagem industrial, nesse caso, tem a qualidade do fetiche, e sintetiza o modo contemporâneo de alienação”. Esse modo de alienação contemporâneo, que a autora trata como “mais-alienação”, tem a função de designar um modo de “expropriação simbólico” no qual, “o que aparece é bom; o que é bom aparece”, isto é, só são bons aqueles que apresentam visibilidade social, só são reconhecidos a partir do aparente, de sua imagem.

Fica evidenciado que a construção da consciência humana, embasadas em processos de alienação e espetáculo, fica, sem sombra de dúvida, limitadamente desqualificada. Esse limite, como afirma Debord (2003, p.14), ao afirmar que “o espetáculo concentra todo o olhar e toda a consciência”, mostra que, “[...] ele é foco do olhar iludido e da falsa consciência; a unificação que realiza não é outra coisa senão a linguagem oficial da separação generalizada”. Sendo assim, esse trabalhador e consumidor se apresentam numa forma diferenciada daquela pretendida pelos órgãos de controle, pois como afirma Adorno (1986, p.93), ele “não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto”, sendo objeto social, sua consciência fica submetida aos mandos e desmandos da classe dominante.

3 CONSIDERAÇÕES

Pretendemos discutir nesse trabalho, o quanto os processos de alienação, sociedade do espetáculo e indústria cultural, contribuem para a formação de consciências limitadas dos indivíduos pertencentes à massa popular, tendo em vista que esses são vistos como meros objetos a serem manipulados pela classe dominante.

Esse processo de desumanização representa uma forma obtida pelos órgãos de controle social, para a manutenção do *status quo*, onde uma minoria se mantém no poder, usufruindo e moldando a consciência dos indivíduos da sociedade. Sendo assim, se esses indivíduos são

injustamente difamados por essa classe dominante “é também a própria indústria cultural que as transforma nas massas que ela depois despreza e impede de atingir a emancipação” (ADORNO, 1986, p.99), tendo em vista que os indivíduos, se lhes fossem possibilitados desenvolverem suas subjetividades, poderiam se apresentar maduros para essa emancipação, sobretudo, se levado em consideração o alto nível tecnológico alcançado e produzido pela humanidade.

Assim essa consciência alienada, “espetadorizada”, aprisionada num mundo limitado, moldada pela realidade da indústria cultural e do espetáculo, “não conhece mais do que interlocutores fictícios que lhe falam unilateralmente da sua mercadoria e da política da sua mercadoria” (DEBORD, 2003, p.164). O espetáculo, a partir dessa realidade, se apresenta como sendo a vida das pessoas, suas imagens, seus modos de pensar e agir, colocando em cena a fragilidade com que são tratadas as peculiaridades de cada indivíduo particular e a fabricação generalizada de personalidades quase autistas a favor de uma conduta egoísta e mesquinha.

Enfim, concluímos a discussão nos respaldando nas palavras de Marx (2004, p.80), que a nosso ver, resume de forma clara e crítica todas as discussões realizadas nesse texto, ao explicitar que, “O trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria” e esse processo ao valorizar substancialmente o “mundo das coisas”, “aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”. O trabalho alienado, portanto, ainda segundo o mesmo autor, “não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria” e ao produzi-lo, também como uma mercadoria, sua consciência fica remetida ao escárnio mais indigesto pretendido e manipulado pela classe dominante.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: _____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: eBookLibris, 2003. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html>>. Acesso em: 5 ago. 2011.
- KHEL, M. R. O espetáculo como meio de subjetivação. In: BUCCI, E.; KHEL, M. R. **Videologias**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: TECENDO LAÇOS, CONSTRUINDO REDES

Aline Daniele Hoepers¹; Eduardo Augusto Tomanik²

¹ Graduada em Psicologia, mestre em Psicologia e doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá, PR. Docente no curso de Graduação em Psicologia do Grupo Universidade Brasil – Faculdade de Presidente Prudente, SP. Psicóloga Judiciária do Tribunal de Justiça de São Paulo.

² Licenciado e bacharel em Psicologia, mestre em Psicologia Comunitária e doutor em Psicologia Social. Atualmente é professor voluntário no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, PR (Mestrado e Doutorado). Bolsista Sênior pela Fundação Araucária.

RESUMO

Este artigo visa apresentar reflexões e contribuições teóricas sobre a construção e caracterização das políticas públicas sociais, com enfoque em sua interface com a Psicologia. Para tanto, serão propostas, primeiramente, reflexões histórico-conceituais sobre as políticas públicas sociais. Também serão trazidas discussões sobre intersectorialidade e trabalho em redes, visando possibilitar uma visão dinâmica e integrada deste campo complexo. Por fim, alguns *locus* possíveis de inserção da Psicologia se dimensionarão como palco das discussões, a saber: saúde pública, assistência social, educação e justiça. Por ser cenário de atuação profissional de muitas/os psicólogas/os, as políticas públicas sociais demandam um olhar cuidadoso e crítico. Essa produção, almeja, pois, contribuir com a compreensão e debate deste campo complexo e multifacetado.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Psicologia; Trabalho em Rede.

PSYCHOLOGY AND SOCIAL PUBLIC POLICIES: MAKING TIES, BUILDING NETWORKS

ABSTRACT

This article aims to present reflections and theoretical contributions on the construction and characterization of social public policies, focusing on its interface with Psychology. Therefore, first, historical and conceptual reflections on social public policies will be proposed. Discussions will also be brought about intersectoriality and networking, to enable a dynamic and integrated view of this complex field. Finally, some possible locus of insertion of Psychology will be dimensioned as the stage of the discussions, namely: public health, social assistance, education and justice. As it is a scenario of professional performance of many psychologists, social public policies demand a careful and critical look. This production aims, therefore, to contribute to the understanding and debate of this complex and multifaceted field.

Key words: Public policy; Psychology; Networking.

1 INTRODUÇÃO

Cotidianamente, os efeitos das políticas públicas nos atravessam direta ou indiretamente. Inseridas/os no espaço social, vivemos situações relacionadas a elas no nosso dia a dia ou assistimos às suas expressões no nosso entorno ou na mídia. Limites no acesso,

desmonte ou descaracterização, casos emblemáticos de sucesso, esses e muitos outros relances diários vão se inter cruzando e delineando a construção e desconstrução delas.

Este artigo visa apresentar discussões sobre a construção e caracterização das políticas públicas sociais, com enfoque em suas interfaces com a atuação da Psicologia. Atualmente, psicólogas/os vêm sendo chamadas/os a compor os mais diversos espaços institucionais, muitos deles são órgãos, programas e serviços ligados as mais variadas esferas das políticas públicas.

Ao lançarmos um olhar para o percurso histórico da Psicologia, notamos que, segundo CFP (2011a, p. 9), sua atuação “(...) estava restrita à Psicologia aplicada, executada em consultórios particulares, escolas e empresas, cujo acesso estava limitado àqueles que dispunham de recursos para custear o trabalho de psicólogos e psicólogas”. A atuação desses profissionais no âmbito das políticas públicas sociais é um fenômeno relativamente recente no Brasil, com maior emergência nas duas últimas décadas. Essa inserção tem refletido o compromisso que essa categoria profissional vem construindo em defesa dos direitos humanos e sociais.

Neste campo de recente participação, além da atuação profissional junto à população nas mais diversas políticas (saúde, educação, assistência social, justiça, etc.), lança-se o desafio aos/as psicólogos/as de também contribuírem com sua criação, sua execução e seu aprimoramento permanente, visando, em última instância, o efetivo acesso das pessoas a elas. Além do mais, no atual contexto, algumas políticas públicas vêm passando por um processo de desmonte e/ou de falta de investimentos, o que demanda da Psicologia um olhar atento e um fazer implicado com debates e ações de resistência.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As políticas públicas sociais devem ser criadas visando à efetivação de direitos sociais. As ações do Estado, para colocá-las em funcionamento, devem ser contextualizadas e fundamentadas em problemas coletivos. O diálogo entre a sociedade e o Estado se faz imprescindível para que as propostas estejam, de fato, comprometidas com as necessidades e demandas da coletividade.

O núcleo central das políticas públicas sociais é constituído pela saúde, educação, previdência social, assistência social, habitação, segurança e trabalho. São colocadas em prática por meio dos mais diversos serviços, programas, projetos e benefícios (HÖFLING, 2001; CARRARO, 2012; ALMEIDA, 2014). Há outros campos que compõem as políticas públicas, como as políticas econômicas, por exemplo. Como a inserção de psicólogas/os nas políticas

públicas se dá de modo expressivo no âmbito das políticas sociais, nesta discussão daremos destaque a elas.

De acordo com CRP-RJ (2010), as políticas públicas de caráter social se desenvolvem nas mais diversas áreas da gestão pública e se voltam ao coletivo. Além de ser o público-alvo destas intervenções, a população pode se colocar como participante do processo de criação, de execução e de monitoramento dessas políticas. É a partir das demandas do público que elas deverão ser, então, elaboradas.

Tais políticas, segundo Gonçalves (2010, p. 19-20), caracterizam-se, na sociedade atual brasileira, como “(...) um espaço de promoção de direitos, na direção da superação das desigualdades sociais”. Estamos, então, diante de políticas públicas direcionadas a direitos sociais em um contexto social permeado por intensos contrastes. Elas são marcadas pelas mais diversas contradições, próprias do sistema capitalista, isto é, em sua composição integram aspectos relativos ao social e ao econômico, ao coletivo e ao individual, ao público e ao privado, etc.

(...) políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p. 31).

CRP-RJ (2010) explica que as políticas públicas se desenvolvem enquanto políticas de Estado comprometidas com as problemáticas do público e não como ações de um governo específico. Por consequência, “(...) as políticas que apresentarem resultados positivos devem permanecer independentemente da gestão que assumir o governo em determinado momento” (p. 2).

Elas podem se tornar também arenas de disputas e de confrontos entre os mais diversos atores que compõe este cenário. Conforme CFP (2011b, p. 119), elas se inscrevem como “(...) estratégias de regulação de relações sociais”, que tomam corpo a partir das normas e leis, dos projetos e programas e de quaisquer outras estratégias que incorporam a gestão pública.

Portanto, trata-se de um campo de embate fortíssimo, onde diferentes interesses, saberes e poderes entram em ação afetando a nossa vida cotidiana. Tais sistemas de proteção social, portanto, não surgiram do nada. Eles apareceram no sentido do enfrentamento de um descompasso presente em nossas sociedades referentes às responsabilidades individuais e coletivas (CFP, 2011b, p. 120).

O autor ressalta que, ao mesmo tempo em que as políticas sociais devam se direcionar a fazer cumprir sua responsabilidade de efetivar o acesso das pessoas aos seus direitos, por

outro lado, elas não podem esbarrar na política econômica de contenção de gastos, por exemplo. Mesmo desejando se fortalecer como ferramenta de transformação das problemáticas sociais, elas não conseguem eliminar os conflitos e desigualdades sociais.

O processo de garantia de direitos sociais deve ser entendido, portanto, dentro de um contexto amplo, que envolve não só elementos sociais emergentes, mas também, de modo articulado, aspectos econômicos, históricos, políticos, geográficos, de classe, etc.

A partir do interjogo desses fatores, pode ocorrer, por exemplo, a restrição do alcance das políticas públicas.

O impacto dessa feição assumida pelo Estado se revela na perspectiva regressiva imposta às políticas sociais e aos direitos sociais, priorizando o desenvolvimento de ações focalistas direcionadas aos segmentos empobrecidos da classe trabalhadora, o que afasta a possibilidade de fortalecer a concepção de que o que é público deve ser assegurado a todos, pressupõe sua universalidade (ALMEIDA, 2014, p. 235).

Por isso, a participação não apenas das organizações públicas em nome do Estado é importante no processo de execução das políticas públicas, mas também – e principalmente – da sociedade civil, de uma forma geral. O acompanhamento e o debate por toda população, não só pelos usuários de uma certa política, são necessários, inclusive, para que a execução delas não se engesse como ação unilateral do Estado em direção à sociedade.

Nesse processo, instituições governamentais, entidades não-governamentais, diferentes grupos sociais, conselhos de controle social, conselhos de direitos, movimentos sociais, organizações populares ou sindicais, audiências públicas, conferências são atores e espaços essenciais neste debate. A rede que compõe o campo das políticas públicas é, por assim dizer, plural.

Andrade (2006) nos fala da possibilidade de pensar essas teias diversas que entrelaçam a rede das políticas públicas como elementos potenciais na concretização de sua gestão.

A gestão de políticas públicas pode assim ser compreendida no contínuo processo de associações; a formação de redes com o objetivo de materializar a legitimidade dos direitos não como uma simples expressão das leis, mas como a concretude da cidadania ativa sob novas linhas organizacionais (ANDRADE, 2006, p. 56).

A gestão pública, segundo Gonçalves e Guará (2010), vem se desenvolvendo com novas formas de ação, buscando a articulação, a integração, a ação em rede. Isso permite que ela esteja mais envolvida com as necessidades heterogêneas de contextos locais.

Gonçalves (2010) propõe que as políticas públicas lancem um olhar para a realidade social e ali também percebam sua dimensão subjetiva, ou seja, considerem as subjetividades, os grupos, as relações.

O reconhecimento dos territórios em suas mais diversas dimensões (físicas, geográficas, subjetivas, relacionais, etc.) facilita a implementação e o desenvolvimento de ações políticas, comprometidas com o campo social.

3 RESGATE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS

As políticas públicas sociais possuem um percurso de construção, que refletem as problemáticas próprias de cada momento histórico e contexto socioeconômico. Olhar para a história contribui não apenas para contextualizarmos a compreensão do fenômeno aqui discutido, ademais permite que estabeleçamos novos entendimentos acerca de algumas contradições próprias do atual momento que vivemos.

Conforme Gonçalves (2010), discutir as políticas públicas ao longo da história demanda pensá-las inseridas nas relações de classe de um determinado contexto sócio-histórico. Envolve refletir sobre a relação entre Estado, capitalismo e sociedade.

Em toda história de desenvolvimento do capitalismo, observa-se a dinâmica estrutural, que situa as classes sociais na contradição fundamental que movimenta a sociedade e permite a acumulação do capital; e, ao mesmo tempo e como resultado dessa dinâmica estrutural, observa-se o Estado em seu papel de organização social e política e manutenção ideológica do sistema capitalista (GONÇALVES, 2010, p. 33).

A autora sinaliza que é no cenário capitalista que surgem as políticas sociais, enquanto modo de colocar em prática a relação indivíduo-sociedade por intermédio do Estado. Piana (2009, p. 22) também ressalta que elas “(...) se originam na confluência dos movimentos de ascensão do capitalismo como a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal”.

A partir daí, vamos notando que as transformações que o capitalismo e a sociedade de maneira geral irão passar afetarão a conformação da noção de direitos sociais e do modo como serão pensadas e executadas as políticas sociais. As mudanças que vão ocorrendo quanto à compreensão de direitos vão dando contornos novos às ações estatais frente aos problemas sociais.

No capitalismo concorrencial ou industrial dos séculos XVIII e XIX, segundo Gonçalves (2010, p. 33), “(...) tenta-se a realização da máxima da liberdade capitalista: livre

concorrência, livre consumo, livre venda da força de trabalho”. A liberdade das pessoas fica, necessariamente, condicionada à lógica do mercado. O bem-estar é situado dentro da dimensão econômica, isto é, está relacionado com o consumo, entendido aqui como o responsável por possibilitar felicidade.

A autora explica que, neste contexto de valorização do trabalho, passa a se desenvolver uma preocupação quanto à garantia de condições mínimas frente às necessidades dos trabalhadores. A atenção não se volta a sua qualidade de vida, mas à manutenção da lógica do capital, até porque a força de trabalho precisava ser reproduzida e os níveis de consumo precisavam ser mantidos. O desemprego e a mendicância eram vistos com maus olhos. A venda da força de trabalho era como que uma obrigação para aqueles que não tinham meios de produção. Os direitos sociais começam a ser então germinados, isto é, “(...) as necessidades básicas dos trabalhadores vão se transformando, em maior ou menor grau, por questões conjunturais, em direitos sociais” (GONÇALVES, 2010, p. 35).

Neste cenário, a organização e as lutas dos trabalhadores frente à intensa exploração no cotidiano de trabalho, aos baixos salários e às insatisfatórias condições de vida colocaram em cena importantes debates sobre suas necessidades, os quais, no futuro, seriam essenciais para se colocar em pauta os direitos sociais. A construção das políticas sociais, no percurso histórico, vai se dando de modo articulado com a luta dos trabalhadores (PIANA, 2009; GONÇALVES, 2010; SANTOS 2017).

Em meio a crises do capitalismo, conforme Santos (2017), o período que abrange o final do século XIX e início do século XX é caracterizado pela transição do capitalismo industrial para o monopolista. Nesse contexto, são ampliadas as contradições próprias do capitalismo presentes no contexto anterior e passa ocorrer intervenções diretas do Estado na dinâmica do mercado, através das políticas sociais.

Em conformidade, Gonçalves (2010) explica que, no capitalismo monopolista ou financeiro do século XX, a garantia do bem-estar dos indivíduos ainda está ligada a critérios inerentes ao mercado e ao consumo, mas agora passam a abarcar também a intervenção do Estado, que admite um papel regulador. Nesse contexto, “(...) não é o consumidor que tem a primeira escolha, já que ele está prisioneiro do monopólio e sua liberdade está condicionada pelo ‘interesse público’. Nesse momento, a produção controla o consumo de forma mais clara” (p. 37).

A autora descreve que nos países europeus, o desenvolvimento das políticas sociais é influenciado pela Primeira Guerra Mundial, em virtude da necessidade das intervenções estatais

frente à sociedade fragilizada pela guerra. Todavia, mesmo desenvolvendo ações sociais aparentemente não envolvidas com a lógica do capital, o Estado visava, em última instância, favorecer a economia de mercado capitalista, enquanto “guardião do equilíbrio da sociedade” (GONÇALVES, 2010, p. 45).

Após a Segunda Guerra Mundial, foi se consolidando um novo modelo de proteção social, que ficou conhecido como Estado de Bem-Estar Social. De acordo com Santos (2017, p. 9), “é nesse momento que há a generalização das políticas sociais (...)”.

O ideário do Estado de Bem-Estar Social é proposto pela teoria keynesiana em países da Europa e nos Estados Unidos da América que tinha como princípio de ação o pleno emprego e a menor desigualdade social entre os cidadãos. É erigido pela concepção de que os governos são responsáveis pela garantia de um mínimo padrão de vida para todos os cidadãos, como direito social. É baseado no mercado, contudo com ampla interferência do Estado que deve regular a economia de mercado de modo a assegurar o pleno emprego, a criação de serviços sociais de consumo coletivo, como a educação, saúde e assistência social para atender a casos de extrema necessidade e minimizar a pobreza (PIANA, 2009, p. 30).

Gonçalves (2010) elenca alguns avanços importantes, no campo dos direitos sociais, consolidados neste momento: estabelecimento do salário mínimo; reconhecimento dos indivíduos como sujeitos de direitos; estabelecimento de normas para suprimir os entraves quanto ao acesso à educação, à justiça, etc.; desenvolvimento da previdência social, por meio de cobertura de riscos decorrentes de desemprego e aposentadoria; reconhecimento do direito à greve, do direito do consumidor, etc. Além disso, no último período do Estado de Bem-Estar Social, conhecido como “anos de ouro”, houve a expansão dos direitos sociais para os âmbitos da saúde e educação.

Segundo Anunciação (2012), uma nova crise capitalista passa a se estabelecer na década de 1970, dando abertura para o neoliberalismo, que se desenvolveu como uma reação política e teórica ao modelo de Estado de Bem-Estar Social. Piana (2009) descreve que, nesse contexto, houve aumento significativo das taxas de inflação e redução nos índices de crescimento econômico. A atuação do Estado enquanto regulador do mercado e a evolução da organização dos trabalhadores passam a ser percebidos como obstáculos à acumulação capitalista.

As teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem na conhecida expressão “menos Estado e mais mercado” sua concepção de Estado e de governo. Voltadas fundamentalmente para a crítica às teses de Keynes (1883-1946), que inspiraram o Estado de Bem-Estar Social, defendem enfaticamente as liberdades individuais, criticam a intervenção estatal e elogiam as virtudes reguladoras do mercado. Estas ideias ganharam força e

visibilidade com a grande crise do capitalismo na década de 1970 (HÖFLING, 2001, p. 36).

Para o neoliberalismo, conforme a autora, as políticas públicas sociais são, em grande proporção, responsáveis pela crise que a sociedade enfrenta e, por conseguinte, um dos maiores bloqueios ao desenvolvimento econômico.

Gonçalves (2010) destaca que, no cenário neoliberal, os interesses se voltam ao capital financeiro, ao combate à inflação e à ampla concorrência de mercado. As garantias concedidas ao trabalhador em contextos anteriores saem de cena e o desemprego volta figurar de forma expressiva. Assim, “(...) os direitos sociais passam por um processo em que, embora não sejam eliminados, não são ampliados e passam a ser considerados como algo que não é responsabilidade de o Estado garantir” (p. 53).

No Brasil tivemos algumas particularidades históricas, sociais e econômicas, as quais deram cores locais para a construção dos direitos sociais, apesar de ter havido algumas semelhanças no processo de implantação dos direitos sociais quando comparado com o contexto mundial.

Barcelar (2003) narra que até 1930, nosso país era essencialmente movido pela agricultura. Todavia, nas cinco décadas seguintes, desenvolve-se no ramo industrial de forma acelerada, passando a ser, em 1980, umas das maiores potenciais industriais do mundo. Nesse período, o Estado não se desenvolveu como Estado de Bem-Estar Social, regulador. Configurou-se como um Estado conservador e desenvolvimentista, que tinha como finalidade a efetivação da industrialização e do crescimento econômico. As políticas públicas iam nesta mesma direção, não enfocavam a proteção social, visando apenas o desenvolvimento de ordem econômica e a intensificação da produção.

A autora sinaliza que, em alguns momentos da nossa história, este Estado centralizador incorporou-se ao Estado autoritário, como foi a Era Vargas e os governos militares após 1964. O autoritarismo se estabeleceu como um traço marcante das políticas públicas da época.

Durante os anos da ditadura militar as políticas sociais possuíram em seu interior o objetivo de legitimação do sistema autoritário vigente, com caráter fragmentário, setorial e emergencial, se sustentava na necessidade de dar legitimidade aos governos que buscavam bases sociais para manter-se no poder. Neste período, passava-se a ideologia de que o desenvolvimento social seria decorrente do desenvolvimento econômico (DALLAGO, 2007, p. 3).

Nos anos seguintes, um importante instrumento de reconhecimento dos direitos sociais foi construído, a Constituição Federal de 1988. Segundo Iurconvite (2010), em todas as constituições brasileiras, desde o império até o presente contexto, os direitos sociais estiveram

presentes. Em cada uma delas, as discussões foram sendo contempladas com particularidades ligadas ao próprio contexto que emergiram. Atualmente, a Carta Magna contempla uma ampla discussão sobre a proteção social e os direitos sociais.

Conforme Yazbek (2014), a atual Constituição representa um marco na consolidação das políticas públicas sociais brasileiras. Nela são propostas “(...) novas bases para o atual Sistema de Proteção Social brasileiro com o reconhecimento de direitos sociais das classes subalternizadas em nossa sociedade” (p. 89). Esse sistema envolve os campos da saúde, previdência e assistência social. A autora destaca alguns avanços importantes,

(...) a centralidade da responsabilidade do Estado na regulação, normatização, proposição e implementação de políticas públicas no âmbito da proteção social; a proposta de descentralização e participação da sociedade no controle das políticas públicas. A perspectiva de integrar e articular as políticas também emerge nesse contexto (YASBEK, 2014, p. 89).

A autora ressalta que apesar das importantes proposições ético-políticas trazidas pela Constituição Federal, já no contexto de seu surgimento, houve o enfraquecimento de sua implantação, haja vista que o contexto brasileiro passava por um processo de “(...) despolitização e refilantropização (...)” (YASBEK, 2014, p. 91).

Na década de 1990 em diante, de acordo com Dallago (2007), sob efeito do neoliberalismo, o Estado se exime das responsabilidades ligadas aos direitos sociais. Os contrastes sociais intensificados pela globalização são delegados à própria sociedade, dando espaço para “(...) uma verdadeira mercantilização e refilantropização dos serviços sociais (...)” (p. 4).

Atualmente, no Brasil, de acordo com Gonçalves (2010), coloca-se o desafio de se propor políticas públicas que possibilitem condições para o cumprimento dos direitos sociais, a partir de uma herança histórica composta por políticas que não garantiram o bem-estar social.

4 A INTERSETORIALIDADE E O TRABALHO EM REDE(S)

A ideia de rede nos remete a uma construção complexa formada por múltiplos fios, que se entrelaçam e se conectam numa teia horizontal, capilar, transversal. De outro modo, sem complementariedade e ação conjunta, a rede provavelmente não se sustenta, não se (re)constrói. Falhas, nós, barreiras, descontinuidades passam a ganhar mais espaço do que o próprio resultado do tecer integrado dos fios.

Aproximando essas ideias a nossa realidade social, podemos pensar que os mais diversos atores e/ou setores (grupos, associações, organizações, etc.) que compõem o espaço

social, precisam estar envolvidos, articulados. O debate intersetorial e a estruturação de ações conjuntas e conectadas tendem a atingir de modo mais assertivo os objetivos sociais. Cada um dos fios atuando separadamente ante um mesmo fenômeno social terá um alcance possivelmente menor e mais demorado. A atuação integrada em redes possibilita que fenômenos sociais sejam considerados em sua pluralidade e trabalhados em suas mais diversas facetas.

No Brasil, segundo Pereira (2014), nas duas últimas décadas, a noção de intersetorialidade tem ganhando espaço e despertando interesse nos mais diversos âmbitos, principalmente no campo das políticas públicas sociais. Quanto à conceituação de intersetorialidade, Monnerat e Souza (2014, p. 42) explicam que,

(...) apesar da diversidade de abordagens, pode-se afirmar em linhas gerais que predomina a noção de intersetorialidade como uma estratégia de gestão voltada para a construção de interfaces entre setores e instituições governamentais (e não-governamentais), visando o enfrentamento de problemas sociais complexos que ultrapassam a alçada de um só setor de governo ou área de política pública.

Gonçalves e Guará (2010) sinalizam que no contexto social atual, configurado por múltiplas e complexas demandas, a atuação entre setores por meio de redes tem sido valorizada. Tal articulação demanda a efetivação de parcerias envolvendo não apenas os órgãos governamentais e não-governamentais, mas também a sociedade civil.

Tal perspectiva, segundo Andrade (2006), é contemplada nas noções de descentralização e participação social apresentadas pela Constituição Federal de 1988, as quais passaram a gerar efeitos na formulação e na gestão das políticas públicas brasileiras. No entanto, conforme Gonçalves e Guará (2010), ainda que haja fundamentos que norteiem a construção de políticas sociais comprometidas com uma dinâmica de trabalho em rede, a estrutura e o modo de funcionamento dos órgãos que compõem tais políticas ainda são, em grande parte, segmentados e verticalizados. “Convivemos, então, com uma confusão de referências e com a sobreposição de modelos mais hierárquicos ou mais flexíveis, e percebemos, ao mesmo tempo, intenções de integração e de especialização, como é comum ocorrer em momentos de transição” (p. 12).

De fato, alguns limites ainda se inscrevem em nossos espaços sociais e estão presentes na conformação das políticas públicas. Monnerat, Almeida e Souza (2014) ressaltam as influências que as práticas intersetoriais sofrem dos poderes verticalizados estabelecidos na própria estrutura do Estado. Destacam também a segmentação e a desarticulação das ações

públicas. Fernandes, Castro e Maron (2013) falam da presença de hierarquias nos órgãos públicos, que ao estabelecerem uma dinâmica de subordinação, dificultam a efetivação de trabalhos intersetoriais em rede.

Apesar dos entraves, alguns órgãos vêm buscando construir cooperativamente iniciativas de articulação em rede, em contraposição à verticalidade das políticas públicas. Pereira (2014, p. 26) assinala que em uma proposta efetivamente intersetorial “(...) o Estado, a sociedade e os cidadãos são vistos como sujeitos das políticas e, como tais, assumem papéis ativos na identificação de problemas e na definição de soluções”.

As disciplinas e/ou áreas de atuação profissional e os setores que compõem as redes das políticas públicas podem se integrar de diferentes maneiras: interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar, etc.

Segundo Silveira et al. (2007), na interdisciplinaridade há uma articulação entre os saberes em torno de um objetivo comum. Essa perspectiva respeita as particularidades de cada área, mas visa avançar colaborativamente em direção à finalidade partilhada. Requer uma postura de envolvimento, de reciprocidade, de reconhecimento de que todas as áreas do conhecimento são importantes. Gattás e Furegato (2006, p. 325) acrescentam que o “objetivo da interdisciplinaridade é o de promover a superação da visão parcelar de mundo e facilitar a compreensão da complexidade da realidade (...)”.

A multidisciplinaridade, conforme Pereira (2014), caracteriza-se por um conjunto de disciplinas ou campos do saber agrupados em torno de uma problemática, sem que haja, necessariamente, vinculação ou articulação entre elas/es. Almeida Filho (1997, p. 11) diz que ela “é um sistema que funciona através da justaposição de disciplinas em um único nível, estando ausente uma cooperação sistemática entre os diversos campos disciplinares”.

Carlos (1995) aponta que a pluridisciplinaridade avança além do nível da multidisciplinaridade, pois nela pode ser percebida interação entre os conteúdos das diferentes disciplinas. Pereira (2014) ressalta que nesta perspectiva ocorre uma aproximação de diferentes disciplinas associadas por interesses comuns, mas o objetivo de cada uma delas é distinto. Há comunicação entre elas com a finalidade de esclarecer seu próprio conhecimento e não necessariamente para efetivar a cooperação entre as áreas.

A transdisciplinaridade, conforme Paul (2005), caracteriza-se pela possibilidade de conservar seu campo disciplinar, mas ir além das fronteiras, criando um espaço de síntese com outras áreas, mesmo que compostas por diferenças ou contradições. Conforme Nicolescu (1999,

p. 11, grifos do autor), “(...) diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina”.

Essas perspectivas de articulação indicam algumas possibilidades de fazer funcionar os fios da(s) rede(s).

5 A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Nas últimas décadas, vem ocorrendo de forma crescente a inserção das/os psicólogas/os nas políticas públicas sociais. Os órgãos governamentais e não-governamentais que têm integrado profissionais psicólogas/os de forma mais expressiva compõem a saúde, a assistência social, o sistema de justiça e a educação, sobre os quais apresentaremos algumas informações na sequência. Antes disso, vamos contextualizar o surgimento da psicologia enquanto profissão no cenário brasileiro.

A regulamentação da Psicologia como profissão ocorreu em 1962. A ditadura militar que se instalou no País, em 1964, rebateu no processo de formação e exercício profissional e impediu que a temática social fosse inserida nos currículos. A despolitização, a alienação e o elitismo marcaram a organização da profissão e influenciaram na construção da ideia de que o(a) psicólogo(a) só faz Psicoterapia. No final dos anos 80, começaram novos movimentos de mudança na atuação profissional e adotou-se o lema do compromisso social como norteador da atuação psicológica. Desde então, várias ações foram realizadas pelos(as) psicólogos(as) e entidades da Psicologia brasileira no sentido da construção de práticas comprometidas com a sociedade brasileira (CFP/CEFESS, 2007, p. 20).

Gonçalves (2010) descreve que a Psicologia surgiu como profissão num contexto em que o Brasil buscava o desenvolvimento industrial e a modernização. Estava comprometida com as necessidades das classes dominantes. Contudo, mesmo nesse período, já começavam a aparecer “(...) algumas produções que representam um contraponto a esse tipo de inserção, na medida em que contribuem para o questionamento dessa lógica higienista, adaptativa, discriminadora” (p. 85). Alguns anos depois, mais precisamente na década de 1990, iniciativas e ações, que ficaram conhecidas como “Projeto do Compromisso Social da Psicologia”, tomaram corpo. A proposta geral era trazer novas possibilidades de atuação, ocupar novos espaços, voltar-se ao ser humano como um sujeito plural. Conforme CFP (2011a), “nasce aqui uma ponte que liga a Psicologia às políticas públicas”.

Percebemos, então, que o advento a Psicologia foi marcado pelos atravessamentos do contexto histórico-social daquele momento. Apesar de em seu nascimento ela se caracterizar como uma psicologia comprometida com os interesses da burguesia, as transformações e os

movimentos de implicação política empreendidos pelas/os profissionais foram causando algumas mudanças e ampliando o leque de possibilidade de atuação profissional. Isso não significa que atualmente não haja psicólogas/os desenvolvendo um exercício profissional pautado na tradição elitista, pois há sim. Mas, em contraponto, o que assistimos hoje é uma inserção e um fazer psicológico mais diversificados. O profissional não se restringe mais à clínica, agora ele ocupa espaços sociais e institucionais diversos. Seu fazer se amplia, rompe com os limites da psicoterapia, atingindo grupos e sujeitos vulneráveis, que jamais acessariam os consultórios particulares. Como consequência, os desafios profissionais também tomam proporções mais amplas.

Brigagão, Nascimento e Spink (2011) discorrem que a inserção da Psicologia nos mais diversos cenários das políticas públicas permite a construção de mudanças e o crescimento dos dois campos. Ocupar novos espaços e ser lançadas/os a novos desafios tem permitido às/aos psicólogas/os desenvolver novas estratégias de intervenção, desenvolver novas técnicas e buscar outros apostes teóricos. Por outro lado, as políticas públicas se enriquecem com a participação da Psicologia, principalmente pelas contribuições que tem feito à ampliação dos debates interdisciplinares frente às problemáticas sociais.

5.1 Psicologia e saúde pública

A interface da psicologia com a saúde pública começou, segundo Yamamoto e Oliveira (2010), na década de 1980. Num cenário marcado por mudanças no Sistema Nacional de Saúde e por debates e ações voltadas à reforma psiquiátrica é que se deu o ingresso das/os psicólogas/os no campo da saúde pública. Nessa época, mais precisamente em 1983, são estruturadas as Ações Integradas de Saúde (AIS), que previam profissionais psicólogas/os nas equipes de saúde mental. Anteriormente, ocorreram algumas participações pontuais e não sistematizadas desses profissionais em hospitais psiquiátricos e ambulatórios de saúde mental.

Posteriormente, o sistema de saúde pública brasileiro passou a ser composto, segundo Silveira et. al (2007), pelo Sistema Único de Saúde (SUS), vigente até o presente momento. Fruto do movimento da Reforma Sanitária, esse sistema está previsto na Constituição Federal de 1988 e teve sua regulamentação garantida pela Lei nº 8.080/1990. É caracterizado por políticas públicas diversas voltadas “(...) à promoção da saúde, prevenção de doenças, tratamento e reabilitação (...)” (p. 35).

Yamamoto e Oliveira (2010) sinalizam que, nesse contexto de estruturação do SUS, os debates iniciados nos anos de 1980 se estruturam na prática de trabalho por meio de ações de

saúde mental consonantes à reforma psiquiátrica. Novas estratégias de atuação foram surgindo, mas “(...) isso não implica dizer que a psicoterapia foi banida dos espaços institucionais de saúde; ela tem se diluído entre outras ações, mas ainda figura como a principal ferramenta de trabalho do psicólogo” (p. 16).

Atualmente, as/os psicólogas/os estão inseridos nos diversos níveis (primário, secundário e terciário) de atenção à saúde, mas ainda em um quantitativo reduzido e com um percurso de inserção relativamente recente.

O nível primário se refere à atenção básica e se desenvolve nas Unidades Básicas de Saúde (UBS). Conforme a Portaria MS nº 2.488/2011, esses equipamentos funcionam como a principal porta de entrada para os usuários da saúde, por isso são organizados de forma territorializada, para facilitar o acesso à população. Nesse espaço, a/o profissional psicóloga/o não são vinculados às equipes mínimas da Estratégia de Saúde da Família (ESF), mas sim aos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), que prevê que profissionais de saúde mental apoiem as equipes de ESF na execução dos serviços prestados.

Embora o psicólogo não esteja contemplado na equipe mínima, proposta pelo Ministério da Saúde, algumas prefeituras têm incluído esse profissional como parte da equipe em suas jurisdições. Com isso, o campo da saúde da família tem se revelado um novo espaço de ação profissional para a Psicologia (SILVEIRA et. al., 2007, p. 36).

Na prática, percebemos que é bastante comum a atuação das/os psicólogas/os na execução de atendimentos individuais de caráter psicoterapêutico e algumas ações mais tímidas de trabalhos grupais. Dimenstein (1998) já havia alertado para o cuidado que esses profissionais devem ter para que não haja a mera transposição do modelo clínico para o setor público, de forma descontextualizada e descomprometida com as particularidades da população usuária desse serviço.

Notamos, então, que este espaço ainda está em processo de construção e aprimoramento e demanda das/os psicólogas/os uma atuação comprometida com o apoio às equipes de saúde e com a construção conjunta de estratégias de atuação junto às comunidades no campo da atenção básica.

No nível secundário, que compreende as ações de saúde de média complexidade, são desenvolvidos, segundo CONASS (2007), serviços especializados, usualmente ofertados em ambulatorios, que prestam atividades profissionais específicas às situações em que há problemas e agravos de saúde, não mais abarcados pela atenção básica. Conforme Erdmann et

al. (2013), neste nível de atenção à saúde estão as Unidades de Pronto Atendimento (UPA), as Policlínicas, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), etc.

Em muitos municípios, nas policlínicas, responsáveis por oferecer as especialidades médicas, também há a presença da Psicologia, enquanto área especializada de atendimento. Nesses espaços é comum a oferta de atendimentos individuais de caráter psicoterapêutico. Em geral, a população vem encaminhada por profissionais das UBS.

Os CAPS é outro *lócus* de trabalho da/o psicóloga/o, compondo, inclusive, a equipe mínima. Segundo a Portaria MS nº 336/2012, o CAPS é um órgão de saúde mental que tem como função atender pacientes com transtornos mentais severos e persistentes. Podem se configurar como: CAPS I, em municípios com população entre 20 e 70 mil habitantes; CAPS II, naquelas cidades com proporção populacional de 70 a 200 mil pessoas; ou CAPS III, em localidades com mais de 200 mil habitantes. Há, também, as modalidades de: CAPS-i, destinado ao atendimento de crianças e adolescentes em municípios com cerca de 200 mil habitantes; e CAPS-ad, responsável pelo atendimento psicossocial de pacientes com transtornos mentais relacionados ao uso e/ou à dependência de substâncias psicoativas em municípios com população superior a 70 mil habitantes.

A atuação das/os psicólogas/os, de acordo com a mencionada norma regulamentadora, em quaisquer das modalidades citadas, pode abranger atendimentos individuais e grupais com usuários e/ou familiares, acompanhamento de oficinas terapêuticas, visitas domiciliares e atividades comunitárias com vistas à integração do paciente.

No nível terciário, que abrange serviços de alta complexidade, as/os psicólogas/os podem atuar, conforme Almeida e Malagris (2011), em hospitais especializados, em centros de doenças crônicas, em Unidades de Terapia Intensiva (UTI), em unidades de emergência, etc. Esses espaços compõem o campo da Psicologia Hospitalar, na qual a/o psicóloga/o tem como prerrogativa ofertar atenção psicológica às pessoas hospitalizadas e a seus familiares.

Acompanhar a evolução do paciente quanto aos aspectos emocionais que a doença traz é o objetivo principal do trabalho. Mas o psicólogo pode ainda utilizar de grupos educativos, que facilitam a conscientização do paciente e família no contexto da doença e das formas de tratamento, e trabalhos em equipe no sentido de facilitar a relação equipe/paciente/família (ALMEIDA; MALAGRIS, 2011, p. 195).

5.2 Psicologia e assistência social

Conforme CFP (2012), a origem e a trajetória da Assistência Social revelam uma prática afastada das políticas sociais, marcada por descontinuidades em suas ações e serviços e fundamentada na benevolência, na filantropia e no voluntarismo.

O autor destaca que a Constituição Federal de 1988, marco legal da Política de Assistência Social, coloca-a compondo o tripé da Seguridade Social, juntamente com a Saúde e Previdência Social, e destaca que ela se direcionará a quem dela necessitar. A partir disso, outros avanços na legislação, como a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) de 1993 e a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) de 2004, “(...) alteram de forma significativa, do ponto de vista político e conceitual, os rumos da Assistência Social e da atuação profissional” (CFP, 2012, p. 84), culminando em 2005, com o advento do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que tem como função exercer a gestão da Assistência Social no âmbito da proteção social.

De acordo com Yamamoto e Oliveira (2010), não há uma descrição sistemática na literatura quanto à inserção das/os psicólogas/os neste campo. Apesar disso, não se trata de algo recente, pois “(...) há registros que indicam a presença de psicólogos desenvolvendo trabalhos em políticas focalizadas – como no caso de crianças e adolescentes, mulheres, idosos (...)” (p. 19), mesmo antes do surgimento do SUAS.

Os autores discorrem que com o surgimento de legislações voltadas à criança e ao adolescente, ao idoso e à mulher – Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Estatuto do Idoso (2003), Lei Maria da Penha (2006), respectivamente –, como também com o surgimento do SUAS houve um processo de ampliação progressiva da atuação das/os psicólogas/os em interface com a Política de Assistência Social. No momento atual, esses profissionais estão presentes nos mais diversos serviços do SUAS, ou seja, tanto na proteção social básica quanto na especial.

Conforme MDS (2005), no âmbito da proteção social básica, os serviços são desenvolvidos pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), com o objetivo de atuar nos territórios, prevenindo situações de vulnerabilidade e risco e promovendo o fortalecimento de vínculos comunitários e familiares. Já no campo da proteção social especial são atendidos indivíduos ou grupos que tiveram seus direitos violados e que, portanto, estão em situação de risco. Ela poderá se configurar como de média ou de alta complexidade. Terá complexidade média nos casos em que, ainda que haja o risco, não houve rompimento de vínculos comunitários e familiares. Esses casos são atendidos pelo Centro de Referência

Especializado de Assistência Social (CREAS). Contudo, quando chega a ocorrer a ruptura dos vínculos, tais casos serão abarcados pela alta complexidade e atendidos em instituições como Acolhimento Institucional, Casa Lar, etc.

Em cada um desses órgãos, a atuação da/o psicóloga/o desenha-se com nuances específicas, em face da função e do enquadramento institucional. De maneira geral, sua prática visa um trabalho articulado com as/os demais profissionais (assistentes sociais, pedagogas/os, orientadoras/es sociais, etc.) e direcionado às famílias ou aos indivíduos com vulnerabilidades ou violações de direitos. Seu exercício profissional não deve possuir, neste campo, uma perspectiva psicoterapêutica, mas sim se configurar como um fazer psicossocial pautado em intervenções individuais e grupais. Yamamoto e Oliveira (2010) sinalizam que o conjunto de técnicas até admite semelhanças, quando comparado com os instrumentais usados por elas/es em outros campos, mas o que surge de novo é a especificidade do trabalho com famílias vulneráveis e/ou em risco.

5.3 Psicologia e educação

A educação é apresentada como um direito social na Constituição Federal (1988). Anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/1996 surge para regularizar a educação brasileira com base nos princípios constitucionais, aperfeiçoando seus fundamentos e direcionamentos. Afirma que a educação é “(...) dever da família e do Estado (...)” (art. 2º).

No quadro atual das políticas públicas de educação, segundo Silveira et al. (2007, p. 37),

(...) as diversas modalidades e níveis do sistema educacional mantêm unidade em sua execução respeitando algumas especificidades. Dentre estas existem: a Educação Básica, que abrange Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; a Educação Superior, a Educação à Distância, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena e de Campo e a Educação Profissional.

Segundo a autora, nesses âmbitos, as/os psicólogas/os podem oferecer contribuições desde os processos de planejamento até a execução das ações, como no caso dos aportes que podem dar ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos/os, ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, à formação das/os professoras/es, ao processo de inclusão escolar de alunos/os com necessidades especiais, etc. CFP (2011b) acrescenta as contribuições à atuação multiprofissional, às práticas articuladas com o projeto político-pedagógico, ao aprimoramento constante das/os professoras/es e equipes e às práticas voltadas à emancipação humana.

CFP (2013) apresenta uma pesquisa realizada pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) com a finalidade de analisar a inserção de psicólogos/os na educação básica. Os resultados indicam que os profissionais de Psicologia,

(...) realizam ações bastante diversificadas para atender às demandas específicas dos locais onde atuam: existem profissionais desenvolvendo ações direcionadas à Educação Básica, à Educação Especial/Inclusiva e na interface entre educação e saúde. E ainda há psicólogos(os) que atuam como docentes, na gestão e na coordenação de equipes, serviços e programas, no atendimento de alunos, na orientação de alunos, familiares e professores, na capacitação de professores e educadores e na supervisão de estagiários (CFP, 2013, p. 21).

Já nos outros âmbitos (de ensino profissional técnico, de ensino superior e de educação à distância), a inserção das/os psicólogas/os se dá basicamente através da docência e, ainda, em algumas instituições, em programas de atendimento psicológico aos servidores e docentes. Quanto à educação no campo e indígena e a educação de jovens e adultos não há registros sistematizados quanto à inserção desses profissionais.

De modo geral, nos espaços em que a Psicologia tem conseguido criar interfaces com as políticas públicas de educação deve se atentar, conforme Barroco e Tuleski (2007), para que sua contribuição enseje a criatividade dos seres humanos, o que além de revelar uma intervenção crítica da Psicologia, também permitiria uma reflexão sobre a criação de alternativas em um contexto educacional ameaçado pela alienação.

5.4 Psicologia e justiça

As instituições que compõe o sistema de justiça – Tribunal de Justiça, Ministério Público e Defensoria Pública – não executam diretamente políticas públicas, pois não são órgãos do Poder Executivo. Contudo, as equipes multiprofissionais inseridas nestes espaços têm criado ações, projetos e programas que vão além de uma atuação jurídica e/ou judiciária, permitindo algumas intersecções importantes com o campo das políticas públicas. Nessa articulação, também entra o papel desses órgãos no acompanhamento da execução das políticas públicas, enquanto uma espécie de observatório de seu funcionamento.

A participação da Psicologia nestes equipamentos está ligada ao percurso que vem sendo desenvolvido pela Psicologia Jurídica, já há algum tempo. Podemos estender as discussões dessa seção aos equipamentos do sistema de segurança pública, como é o caso das prisões e delegacias especializadas, que também contam com inserções de psicólogas/os.

O percurso da Psicologia Jurídica teve início na área penal, como instrumento de avaliação de criminosos (COIMBRA, 2003; ROVINSKI, 2007; LAGO et al., 2009). Ainda que

não haja registros oficiais e sistemáticos desses trabalhos naquela época, os autores salientam que essa inserção foi gradual a partir da década de 1950.

Lago et al. (2009) discorrem que, a partir da criação da Lei de Execução Penal – Lei nº 7.210/1984, passa a ocorrer o reconhecimento legal das/os profissionais de Psicologia nos equipamentos penais. Além disso, as Varas da Infância e Juventude, após o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990, passam a contar com essas/es profissionais em sua organização. Os fundamentos legais contribuem, pouco a pouco, para que a atuação da Psicologia nestes espaços fosse sendo reconhecida oficialmente.

Hoje, podemos dizer que houve uma expansão destes trabalhos, para além dos fóruns e do sistema prisional, passando a abranger as Defensorias Públicas, os Ministérios Públicos, as Delegacias Especializadas e, até mesmo, alguns núcleos de defesa de direitos. Além do alargamento espacial de inserção profissional, vem ocorrendo também uma ampliação do próprio fazer psicológico, que atravessa os limites das avaliações individualizadas, e se reconfigura de modo mais amplo e diversificado, através de práticas implicadas com a promoção de direitos humanos e cidadania.

(...) cabe à Psicologia e aos psicólogos um importante papel, engajando-se no desvelamento dos mecanismos subjetivos através dos quais se produzem as legitimações ou invalidações das práticas sociais, que, como tais, favorecem ou mutilam os direitos humanos (SILVA, 2003, p. 6).

Cavalcante (2016) diz que é como se o trabalho destas/es profissionais nestes espaços alternativos se construísse na contramão do tradicional, do instituído, ao permitir espaços de escuta qualificada às/aos usuárias/os – sujeitos historicamente marginalizados – que agora podem assumir papel de protagonismo, podem ser ouvidos, mas também podem falar.

6 REFLEXÕES FINAIS

A trajetória das políticas públicas revela marcas de avanços e de retrocessos próprios dos movimentos históricos do capital. As lutas dos trabalhadores aparecem como instrumento poderoso no processo de construção do que viria a ser concebido como direitos sociais. Podemos, inclusive, situá-las nas raízes das políticas públicas sociais. Pouco a pouco, os modos de organização social e econômica foram sofrendo transformações e os espaços de participação sociopolítica foram sendo criados e ampliados, em meio aos contrastes característicos do capitalismo.

No momento atual, percebemos as políticas públicas sociais presentes nos mais diversos contextos, não mais restritas ao campo dos direitos do trabalhador, como outrora. Órgãos, ações,

programas e projetos espalhados pelos mais diversos cantos, executando serviços ligados à saúde, ao meio ambiente, à educação, ao esporte, à assistência social, à habitação, à previdência social, à segurança, ao trabalho, à cultura, aos direitos humanos, etc. Algumas propostas ainda engessadas e verticalizadas, outras buscando meios para se fazer transversal, territorial. Algumas recebendo investimentos, outras tantas sofrendo desmonte, descaracterização, desvalorização. Algumas ainda se sustentando por decisões hierarquicamente centralizadas, outras tentando sobreviver nos laços das redes.

O campo das políticas públicas é plural, dinâmico e (por que não) contraditório. O contexto em que se insere, assim como as demandas às quais se debruçam também o são. Este cenário de desafios tem sido, na atualidade, espaço de atuação profissional para muitas/os psicólogas/os. As discussões apresentadas acerca das interfaces da Psicologia com a saúde, educação, assistência social e justiça nos permite perceber que a inserção dessas/es profissionais não se limite a atuação técnica.

(...) o campo das políticas públicas não é um campo neutro ou meramente técnico, mas é um campo político, é vivenciado dessa maneira pelos psicólogos em diferentes áreas de atuação. Isso revela a necessidade de posicionamento que a realidade mesma impõe: atuar em políticas públicas é atuar em um campo político, a presença nas políticas públicas deve ser crítica (GONÇALVES, 2010, p. 123).

No fazer cotidiano – atravessado por limites, mas também por possibilidades – compete à Psicologia a implicação permanente com a vida dos sujeitos, com suas subjetividades, com seus territórios vivenciais. A partir desse envolvimento, cabe a ela contribuir com a criação e a manutenção de espaços de escuta, de diálogo, de construção conjunta com outros atores sociais e com as pessoas atendidas, sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. A. Rede de atores: uma nova forma de gestão das políticas públicas no Brasil? **Revista Gestão & Regionalidade**, n. 64, mai/ago 2006.

ANUNCIACÃO, D. A. Aspectos gerais sobre “proteção social” e políticas sociais no capitalismo: das origens às tendências atuais. In: OLIVEIRA, M.; BERGUE, S. T. (orgs.). **Políticas Públicas: definições, interlocuções e experiências**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

ALMEIDA, N. L. T. Descentralização e intersetorialidade: desafios para a consolidação da política pública de educação. In: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. **A Intersetorialidade na Agenda das Políticas Sociais**. Campinas: Papel Social, 2014.

ALMEIDA, R. A.; MALAGRIS, L. E. N. A prática da psicologia da saúde. **Revista SBPH**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, dez 2011.

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 2, n. 1-2, 1997.

BACELAR, T. As Políticas Públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. In: SANTOS JUNIOR, O. A. et al. (orgs.). **Políticas Públicas e Gestão Local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARROCO, S. M. S.; TULESKI, S. C. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Revista Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 24, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02/04/2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei nº 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04/06/2016.

BRIGAGÃO, J. NASCIMENTO, V. L. V.; SPINK, P. K. As interfaces entre Psicologia e Políticas Públicas e a configuração de novos espaços de atuação. **REU**, Sorocaba - SP, v. 37, n. 1, jun 2011.

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio**: desafios e potencialidade. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARRARO, G. Monitoramento e avaliação de políticas e programas sociais: contribuições a partir do referencial teórico-metodológico. In: OLIVEIRA, M.; BERGUE, S. T. (orgs.). **Políticas Públicas**: definições, interlocuções e experiências. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

CAVALCANTE, P. R. **Contribuições da Psicologia no acesso à justiça**: (des)construções no campo sociojurídico, desafios e possibilidades de atuação na Defensoria Pública. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

COIMBRA, C. M. B. Direitos Humanos e a Atuação na Área Jurídica. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Os direitos humanos na prática profissional dos psicólogos**. Brasília: CFP, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Como os psicólogos e as psicólogas podem contribuir para avançar o Sistema Único de Assistência Social (SUAS)**. Brasília: CFP, 2011a.

_____. **V Seminário Nacional Psicologia e Políticas Públicas**: Subjetividade, Cidadania e Políticas Públicas. Brasília: CRP, 2011b.

_____. **Referências técnicas para prática de psicólogos(os) no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS**. Brasília: CFP, 2012.

_____. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica.** Brasília: CFP, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Parâmetro para a atuação de assistentes sociais e psicólogos(as) na Política de Assistência Social.** Brasília: CFP/CFESS, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE SAÚDE. **Assistência de média e alta complexidade no SUS.** Brasília: CONASS, 2007.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - RJ. Psicologia e Políticas Públicas. **Jornal do CRP-RJ**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 27, mar/abr 2010.

DALLAGO, C. S. T. Estado e Políticas Sociais no Brasil: formas históricas de enfrentamento à pobreza. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas: questão social e desenvolvimento no século XXI, 3, 2007, São Luiz – Maranhão. **Anais III Jornada Internacional de Políticas Públicas: questão social e desenvolvimento no século XXI.** São Luiz: Universidade Federal do Maranhão, 2007, p. 1-6.

DIMENSTEIN, M. D. B. O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. **Estudos de Psicologia**, v. 3, n. 1, 1998.

ERDIMANN et al. A atenção secundária em saúde: melhores práticas na rede de serviços. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, n. especial 21, jan/fev 2013.

FERNANDES, A. T.; CASTRO, C.; MARON, J. **Desafios para a implementação de políticas públicas:** intersetorialidade e regionalização. Brasília: CONSAD, 2013.

GATTÁS, M. L. B., FUREGATO, A. R. F. Interdisciplinaridade: uma contextualização. **Acta Paul Enferm**, v. 19, n. 3, 2006.

GONÇALVES, M. G. M. **Psicologia, subjetividade e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, A. S.; GUARÁ, I. M. F. R. Redes de proteção social na comunidade. In: GUARÁ, I. M. F. R. (org.). **Redes de Proteção Social.** São Paulo: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, nov 2001.

IURCONVITE, A. S. **A evolução histórica dos direitos sociais:** da Constituição do Império à Constituição Cidadã. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, ano 8, n. 74, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br>>. Acesso: 02/09/2016.

LAGO, V. M et al. Um breve histórico da psicologia jurídica no Brasil e seus campos de atuação. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 4, out/dez 2009.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria/MS nº 336/2012**. Disponível em: <http://www.maringa.pr.gov.br/cisam/portaria336.pdf>. Acesso em 04/06/2016.

_____. **Portaria/MS nº 2.488/2011**. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2488_21_10_2011.html. Acesso em 04/06/2016.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004 / Norma Operacional Básica – NOB/SUAS**. Brasília: MDS/SNAS, 2005.

MONNERAT, G. L.; SOUZA, R. G. Intersetorialidade e Políticas Sociais: um diálogo com a literatura atual. In: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. **A Intersetorialidade na Agenda das Políticas Sociais**. Campinas: Papel Social, 2014.

MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. Apresentação. In: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. **A Intersetorialidade na Agenda das Políticas Sociais**. Campinas: Papel Social, 2014.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. **Educação e Transdisciplinaridade**, 1º Encontro Catalisador do CETRANS - Escola do Futuro - USP, São Paulo, 1999.

PAUL, P. Transdisciplinaridade e antropoformação: sua importância nas pesquisas em saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, 2005.

PEREIRA, P. A. P. A intersectorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. **A Intersetorialidade na Agenda das Políticas Sociais**. Campinas: Papel Social, 2014.

PIANA, M. C. As políticas sociais no contexto brasileiro: natureza e desenvolvimento. In: PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ROVINSKI, S. L. R. **Psicologia Jurídica no Brasil e na América Latina**: dados históricos e suas repercussões quanto à avaliação psicológica. Versão atualizada de palestra proferida no III Seminário de Psicologia Jurídica do Estado de Santa Catarina, 2007. Disponível em: <https://feapsico2012.files.wordpress.com/2016/02/texto-1-sonia-rovinski-psicologia-jurc3addica-no-brasil-e-na-a.pdf>. Acesso em: 01/04/2018.

SANTOS, M. S. Trajetória das políticas sociais no Estado capitalista: gênese, auge e crise. In: Jornada Internacional de políticas públicas: um século de reforma e revolução, 8, 2017, São Luiz – Maranhão. **Anais VIII Jornada Internacional de políticas públicas: um século de reforma e revolução**. São Luiz: Universidade Federal do Maranhão, 2017, p. 1-13.

SILVA, M. V. O. Apresentação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Os direitos humanos na prática profissional dos psicólogos**. Brasília: CFP, 2003.

SILVEIRA, A. F. et al. **Caderno de Psicologia e Políticas Públicas**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

YAMAMOTO, O. H.; OLIVEIRA, I. F. Política Social e Psicologia: Uma Trajetória de 25 Anos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Rio Grande do Norte, v. 26, n. especial, 2010.

YASBEK, M. C. Sistemas de proteção social, Intersetorialidade e Integração de Políticas Sociais. In: MONNERAT, G. L.; ALMEIDA, N. L. T.; SOUZA, R. G. **A Intersetorialidade na Agenda das Políticas Sociais**. Campinas: Papel Social, 2014.

USO DE SUBSTRATO ACRESCIDO COM SUBPRODUTO DA CANA DE AÇUCAR NA FORMAÇÃO DE MUDAS

Altamir Antônio Macarini¹; Camila Trevisan Barbosa²; Nilton Antônio Torres³; Raquel Beatriz Pereira Nogueira□, Valter Alves Pradela□

¹ ETEC Prof. Dr. Antônio Eufrásio de Toledo, altamirmacarini2016 @outlook.com

² ETEC Prof. Dr. Antônio Eufrásio de Toledo, cmltrvsn@hotmail.com

³ Faculdade Brasil de Presidente Prudente, niltontorres.adm@gmail.com

□ ETEC Prof. Dr. Antônio Eufrásio de Toledo, raquelbnogueira@outlook.com

□ ETEC Prof. Dr. Antônio Eufrásio de Toledo, valter.pradela@etec.sp.gov.br

RESUMO

Substratos produzidos com materiais orgânicos que não agridam o meio ambiente é um critério importante. Nossa pesquisa utilizou bagacilho de cana-de-açúcar na composição do substrato para a produção de mudas de alface, visando diminuir o custo do substrato e manter a qualidade das mudas. Foi realizado em casa de vegetação com 08 tratamentos (0; 1; 2; 3; 4; 5; 10 e 20% de bagacilho adicionados ao substrato comercial) com 8 repetições e compostas por 8 células, totalizando 64 células por tratamento, colocando as misturas em bandejas e semeadas. Os tratamentos receberam irrigação de 3,0 mm. m⁻² diários. O uso do bagacilho acrescentado ao substrato proporcionou redução na mortalidade das mudas e aumento da massa seca da parte aérea e raiz.

Palavras-chave: Bagacilho. *Lactuca sativa* L. Produção orgânica.

USE OF SUBSTRATE ADDED WITH SUGAR CANE SUBPRODUCT IN FORMATION OF PLANT SEEDLINGS

ABSTRACT

Substrates produced with organic materials that do not harm the environment is an important criterion. Our research used sugarcane bagasse in the substrate composition for the production of lettuce seedlings, in order to reduce the cost of the substrate and to maintain the quality of the seedlings. It was carried out in a greenhouse with 8 treatments (0, 1, 2, 3, 4, 5, 10 and 20% bagasse added to the commercial substrate) with 8 replicates and composed of 8 cells, totaling 64 cells per treatment, mixtures in trays and seeded. The treatments received irrigation of 3.0 mm. m⁻² per day. The use of the bagasse added to the substrate provided a reduction in the mortality of the seedlings and increase of the dry mass of the aerial part and root.

Keywords: Bagacilho. *Lactuca sativa* L. Organic production.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um dos grandes produtores mundiais de hortaliças, o que tem gerado muitos empregos e renda para pequenos agricultores e agricultura familiar.

A alface (*Lactuca sativa* L.) tem grande importância na alimentação humana destacando-se como fonte de vitaminas e sais minerais, além de se constituir a hortaliça folhosa mais

popular consumida no país. É a hortaliça folhosa mais importante no mundo sendo consumida, principalmente, in natura na forma de saladas (SALA & COSTA, 2012).

A cadeia produtiva de hortaliças começa com os cuidados que vão desde a formação das mudas até os tratamentos de pós-colheita (COSTA et al., 2010). O plantio de boas mudas é fundamental para o bom desenvolvimento das plantas no campo (COSTA et al., 2013). A qualidade da muda é indispensável para que o percentual de sobrevivência no campo e a produtividade da cultura devem ser os maiores possíveis (CAMARGO et al., 2011).

Na formação de mudas de excelência para o cultivo da alface é importante a escolha de um bom substrato que favoreça o desenvolvimento das plantas e a baixo custo, o que muitas vezes pode ser oneroso, pois o substrato devido ao seu alto custo, influencia diretamente no preço final.

A função do substrato é dar suporte químico e físico às plantas (TESSARO et al., 2013), proporcionando boa germinação e adequado desenvolvimento às plantas (MINAMI; SALVADOR, 2010).

Esses materiais devem apresentar características físicas e químicas que proporcionem o desenvolvimento adequado das mudas, permitindo boa formação do sistema radicular e da parte aérea da planta (TRIGUEIRO e GUERRINI, 2014).

O substrato a ser utilizado é de fundamental importância, pois atua como suporte onde as sementes são colocadas para germinar, fornecendo condições apropriadas para o desenvolvimento do processo, assim como para o crescimento e desenvolvimento posterior das plântulas (FERREIRA et al., 2008).

Na região de Presidente Prudente - SP possui várias usinas, onde o bagacilho, que é uma fragmentação do bagaço da cana-de-açúcar, é um material de origem vegetal e encontrado em grandes quantidades e a preços acessíveis. Em geral, esse resíduo apresenta adequada composição química, capaz de proporcionar bom desenvolvimento às plantas (CUNHA et al., 2005), além de sua utilização contribuir para a diminuição do seu acúmulo no meio ambiente (DUTRA et al., 2013), como também para a redução dos custos de produção de substratos (BEZERRA et al, 2008).

É importante o uso de resíduos sustentáveis, que promovam as condições desejáveis para o desenvolvimento das mudas, bem como, características físicas e químicas adequadas para a formação das mesmas (SERRANO et al., 2014).

A utilização de materiais renováveis para a produção de substratos é fundamental, devido a crescente necessidade da produção de mudas, que deve seguir os padrões de sustentabilidade (SANTOS, 2013).

Os processos de reutilização de resíduos economizam recursos naturais e reduzem os impactos ambientais ao serem utilizados em processos produtivos, quando comparados aos processos que utilizam matérias-primas virgens (SCHNEIDER, 2013).

A região do Pontal do Paranapanema possui muitos assentados que dependem da produção de suas hortas orgânicas para sua sobrevivência e hoje, quando pensamos em agricultura familiar, principalmente na formação de mudas para a sua utilização, estes produtores se deparam com o custo do substrato utilizado, pois a grande maioria é produzido a base a fibra de coco, material pouco encontrado em nossa região.

Procurando a solução desse problema e utilizando estratégias que agridam menos o meio ambiente, este trabalho contemplou a utilização de doses de bagacilho de cana-de-açúcar na composição da formação de substrato para a produção de mudas de hortaliças, com o objetivo de obter um substrato com custo mais acessível para estes agricultores.

Fernandes et al. (2006) utilizaram substratos compostos por areia, bagaço de cana-de-açúcar e casca de amendoim, e observaram que as mudas de tomate com substratos que receberam bagaço de cana-de-açúcar e casca de amendoim apresentaram melhor desenvolvimento.

A hipótese do presente estudo foi que a utilização de bagacilho acrescido ao substrato durante a fase de produção de mudas de alface em bandejas, possa proporcionar a geração de plantas com bom desenvolvimento vegetativo.

Esta pesquisa teve como objetivo, avaliar o desenvolvimento da biomassa aérea e radicular de mudas de alface, quando da utilização de diferentes doses de bagacilho em mistura com o substrato.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi conduzida em casa de vegetação, na Escola Técnica Estadual Prof. Dr. Antônio Eufrásio de Toledo (ETEC), localizada no município de Presidente Prudente, oeste do Estado de São Paulo. O clima da região, conforme a classificação Köppen, é do tipo Aw (mesotérmico com verão quente e inverno seco). A temperatura média durante o período de realização do experimento foi de 26,0°C e a umidade relativa do ar de 67%.

O delineamento experimental foi inteiramente casualizados, compreendido por 8 tratamentos de doses de bagacilho de cana-de-açúcar (0; 1; 2; 3; 4; 5; 10 e 20%) com 8 repetições e compostas por 8 células, totalizando 64 células por tratamento.

As bandejas utilizadas foram de polietileno modelo JKS rígida 200 células de 18mL. O substrato comercial utilizado foi o BIO PLANT®, cuja composição é a base de turfa de sphagno, fibra de coco, casca de arroz, casca de pinus e vermiculita. O bagacilho já compostado foi obtido junto a empresa usina Conquista do Pontal, localizada no município de Mirante do Paranapanema – SP.

A mistura do substrato com o bagacilho foi realizada dentro de baldes de acordo com os respectivos tratamentos. Em seguida, o substrato foi colocado nas células da bandeja e semeada a alface cultivar Verônica na proporção de 2 sementes peletizadas por célula, em 20 de março de 2018.

Aos 5 dias após a germinação, foi realizado o desbaste, permanecendo 1 planta por célula. As sementes usadas foram oriundas da empresa SAKATA – Bragança Paulista – SP.

As plântulas aos 14 e 21 dias após a emergência, foram submetidas a adubação de cobertura utilizando o adubo foliar NOBRICO STAR na dose de 3mL/L. A calda foi aplicada com o uso de uma bomba costal manual (pulverizador). A irrigação foi realizada diariamente na proporção de 3,0 mm m⁻² dividida em 4 aplicações.

As avaliações foram realizadas 30 dias após o desbaste, quando as plantas estavam no estágio de três a quatro folhas definitivas. Foi verificada a porcentagem de sobrevivência das mudas (PSM) de cada tratamento e depois foram retiradas das bandejas e lavadas individualmente até a eliminação total do substrato.

Foto 01. Mudas retiradas da bandejas e lavadas para a retirada do substrato.



Fonte: Próprio autor, (2018).

Posteriormente, foi determinada a massa seca da parte aérea (MSPA) e massa seca de raiz (MSR). As amostras foram submetidas a um processo de secagem em estufa com circulação forçada e renovação de ar, em temperatura de 65°C até atingir massa constante, assim foram determinadas as respectivas massas e os valores expressos em gramas (g).

Os dados foram submetidos à análise de variância (teste F) e as médias comparadas pelo teste de Scott-Knott ($P < 0,05$), utilizando o programa estatístico Sisvar® (Ferreira, 2000).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A porcentagem de sobrevivência das mudas nos tratamentos foi afetada em função da quantidade de bagacilho adicionado ao mesmo.

O aumento na proporção de bagacilho nos substratos condicionou o aumento da porcentagem de sobrevivência das mudas.

A matéria orgânica permite maior agregação e coesão entre as partículas, tornando o solo mais poroso e com maior retenção de água, beneficiando a infiltração (SANTOS; PEREIRA, 2013).

Verificamos que os tratamentos com as doses (0; 1 e 2%) de bagacilho de cana-de-açúcar adicionados ao substrato apresentaram morte de mudas de alface.

Tabela 01. Resumo da porcentagem de sobrevivência das mudas (PSM) por tratamento.

TRATAMENTOS	DOSES	PSM
1	SC (Substrato Comercial)	40%
2	SC + 1% de bagacilho	60%
3	SC + 2% de bagacilho	90%
4	SC + 3% de bagacilho	100%
5	SC + 4% de bagacilho	100%
6	SC + 5% de bagacilho	100%
7	SC + 10% de bagacilho	100%
8	SC + 20% de bagacilho	100%

Fonte: Próprio autor, (2018).

Percebemos nítida deficiência hídrica nas mudas, o que vem de encontro com Klein et al. (2000), o importante para o bom desenvolvimento das plantas é a água facilmente disponível.

Notamos resultados significativos para MSPA nas doses de (2; 3; 4 ;5; 10 e 20%) de bagacilho adicionado ao substrato.

Tabela 02. Resumo da massa seca da parte aérea (MSPA) por tratamento.

TRATAMENTOS	DOSES	MSPA (g)	
1	SC (Substrato Comercial)	0,3191	b
2	SC + 1% de bagacilho	0,4999	b
3	SC + 2% de bagacilho	0,747	a
4	SC + 3% de bagacilho	0,7915	a
5	SC + 4% de bagacilho	0,7769	a
6	SC + 5% de bagacilho	0,7026	a
7	SC + 10% de bagacilho	0,6379	a
8	SC + 20% de bagacilho	0,6284	a
Média Geral		0,6379	
CV%		36,99	
p		0,002	

Fonte: Próprio autor, (2018).

O bom desenvolvimento das plântulas em relação a massa seca pode ser explicado pelas boas características que os substratos apresentam, dentre elas estrutura, aeração e capacidade de retenção de água (GUEDES et al., 2011).

A MSR foi influenciada positivamente nas doses de (2; 3; 4 ;5; 10 e 20%) de bagacilho adicionado ao substrato.

Tabela 03. Resumo da massa seca de raiz (MSR) por tratamento.

TRATAMENTOS	DOSES	MSR (g)	
1	SC (Substrato Comercial)	0,0309	b
2	SC + 1% de bagacilho	0,0486	b
3	SC + 2% de bagacilho	0,0724	a
4	SC + 3% de bagacilho	0,0769	a
5	SC + 4% de bagacilho	0,0753	a
6	SC + 5% de bagacilho	0,0682	a
7	SC + 10% de bagacilho	0,0619	a

8	SC + 20% de bagacilho	0,0609	a
Média Geral		0,0618	
CV%		37,03	
p		0,002	

Fonte: Próprio autor, (2018).

Em plantas, o estresse hídrico reduz o turgor celular, ocorrendo uma diminuição acentuada na taxa de expansão foliar e taxa geral de crescimento da planta (DUQUE et al., 2013).

Conforme Confalone et al. (1998), o déficit hídrico impõe restrições ao crescimento vegetal, devido a uma não translocação de fotoassimilados na planta, em função de um decréscimo da fotossíntese foliar.

Segundo Taiz & Zeiger (2002), o déficit hídrico promove uma menor expansão das células em virtude de sua baixa turgidez (TAIZ & ZEIGER, 2002).

A quantidade de massa seca encontrada nos tecidos de mudas tem grande importância como indicativo da qualidade, pois reflete seu crescimento em função da quantidade de nutrientes absorvidos (FRANCO et al., 2007).

Um bom enraizamento e o reinício do desenvolvimento da planta, após o choque do processo de transplante são favorecidos por tecidos ricos em matéria seca (Filgueira, 2003).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de doses de bagacilho acrescido ao substrato contribuiu para o aumento da massa seca da parte aérea e raiz de mudas de alface.

O uso de substratos com doses de bagacilho produz mudas de alface de melhor qualidade, quando comparado as mudas produzidas somente com o substrato comercial.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, F. C.; FERREIRA, F. V. M.; TIAGO, C. S.; SOUSA, H. H. F. de. Produção de mudas de alface em substratos à base de resíduos orgânicos e irrigadas com água ou solução nutritiva. In: **ENCONTRO NACIONAL SOBRE SUBSTRATOS PARA PLANTAS**, VI., 2008, Fortaleza. Anais... Fortaleza, 2008. 1 CD-ROM.

CAMARGO, R.; PIRES, S. C.; MALDONADO, A. C.; CARVALHO, H. P.; COSTA T. R. Avaliação de substratos para a produção de mudas de pinhão-mansão em sacolas plásticas. **Revista Trópica – Ciências Agrárias e Biológicas**, v. 5, n. 1, p. 31-38, 2011.

CONFALONE, A.; COSTA, L.; PEREIRA, C. R. Crescimento e captura de luz em soja sob estresse hídrico. **Revista Brasileira de Agrometeorologia**, Santa Maria, v. 6, n. 2, p. 165-169, 1998.

COSTA, E.; LEAL, P. A. M.; GOMES, V. do A.; MACHADO, D.; JARA, M. C. de S. Biomassa de mudas de pepinos híbridos conduzidos sob ambientes protegidos. **Bragantia**, Campinas, v.69, n.2, p.381-386, 2010.

COSTA, E.; DURANTE, L. G. Y.; SANTOS, A.; FERREIRA, C. R. Production of eggplant from seedlings produced in different environments, containers and substrates. **Horticultura Brasileira**, Vitória da Conquista, v.31, n.1, p. 139-146, 2013.

CUNHA, A. O. et al. Efeitos de substratos e das dimensões dos recipientes na qualidade das mudas de *Tabebuia impetiginosa* (Mart. Ex D.C.) Standl. **Revista Árvore**, v. 29, p. 507-516, 2005.

DUQUE, A.S. et al. Abiotic stress responses in plants: unraveling the complexity of genes and networks to survive. In: VAHDATI, K.; LESLIE, C. **Abiotic stress - plant responses and applications in agriculture**. Croatia, Rijeka: Tech, 2013. p.49-102.

FERNANDES, C.; CORÁ J. E.; BRAZ, L.T. Desempenho de substratos no cultivo do tomateiro do grupo cereja. **Horticultura Brasileira** 24: 42-46, 2006.

FRANCO, C.F.; PRADO, R. de M.; BRACHIROLI, L.F.; ROZANE, D.E. Curva de crescimento e marcha de absorção de macronutrientes em mudas de goiabeira. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**, Viçosa, MG, v. 31, n. 6, p. 1429-1437, 2007.

FERREIRA, D.F. Análises estatísticas por meio do Sisvar para Windows versão 4.0. In... **REUNIÃO ANUAL DA REGIÃO BRASILEIRA DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE BIOMETRIA**, 45, 2000. Anais... São Carlos, SP: SIB, p. 255-258, 2000.

FERREIRA, E. G. B. S. et al. Germinação de sementes e desenvolvimento inicial de plântulas de crista-de-galo em diferentes substratos. **Scientia agraria**, v. 9, n. 2, p. 241-244, 2008.

FILGUEIRA, F. A. R. **Novo manual de olericultura: agrotecnologia moderna na produção e comercialização de hortaliças**. (2a ed). Viçosa: UFV, 412p. 2003.

GUEDES, R. S. et al. Germinação de sementes de *Dalbergia nigra* (Vell.) Fr. All. Acta Scientiarum. **Biological Sciences**, v. 33, n. 4, p. 445-450, 2011.

KLEIN, V. A.; SIOTA, T. A.; ANESI A. L.; BARBOZA, R. Propriedades físico-hídricas de substratos hortícolas comerciais. **Rev. Bras. Agrociência**. 6: 218-221, 2000.

MINAMI, K.; SALVADOR, E. D. **Substrato para mudas**. Piracicaba: Degaspari, 2010.

SALA, F. C.; COSTA, C. P. da. Retrospectiva e tendência da alfacultura brasileira. **Horticultura Brasileira**, v. 30, n. 2, p. 187-194, 2012. Disponível em: Acesso em: 13 mar. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-05362012000200002>.

SANTOS, F. E. V. S. et al. Formação de mudas de eucalyptus urophylla s.t. blake com utilização de resíduo sólido orgânico urbano. **Enciclopédia biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.9, N.16; p. 1204, 2013.

SANTOS, J. N.; PEREIRA, E. D. Carta de susceptibilidade a infiltração da água no solo na sub-bacia do rio Maracanã-MA. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, V. 20, n. especial, 2013

SERRANO, J. et al. Aplicação de fertilizantes: tecnologia, eficiência energética e ambiente. **Revista de Ciências Agrárias**, v. 37, n. 3, p. 270-279, 2014.

SCHNEIDER, C. F.; SCHULZ, D. G.; LIMA, P. R.; JÚNIOR, A. C. G. Formas de gestão e aplicação de resíduos da cana-de-açúcar visando redução de impactos ambientais. **Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável**, v.7, n.5, p.08-17, dez. 2013.

TAIZ, L.; ZEIGER, E. **Plant physiology**. 3. ed. Massachusetts: Sinauer Associates, 2002. 690 p.

TESSARO, D.; MATTER, J.; COSTA, L. A. de M.; COSTA, M. S. S. de. Produção agroecológica de mudas e desenvolvimento a campo de couve chinesa. **Ciência Rural**, Santa Maria, v.43, n.5, p.831-837, 2013.

TRIGUEIRO, R. M.; GUERRINI, I. A. Utilização de lodo de esgoto na produção de mudas de aroeira-pimenteira. **Revista Árvore**, Viçosa, v.38, n.4, p.657-665, Jul./Ago., 2014.

RESENHA DO LIVRO FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA RELEITURA DAS ÁREAS DO COTIDIANO

Angela Hess Gumieiro¹

¹ Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Presidente Prudente.

O livro *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas do cotidiano* aborda os aspectos inovadores do ensino de cada uma das disciplinas escolares, enfocando especialmente o segundo ciclo do ensino fundamental. Foi organizado pela Professora Doutora Anna Maria Pessoa de Carvalho, docente titular da Faculdade de Educação da USP e coordenadora de programas de educação continuada da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação.

A obra é apresentada de forma clara e consistente em 176 páginas, com oito capítulos, em que professores e pesquisadores de cada área foram especialmente convidados para compor cada um dos capítulos. Tem-se na apresentação do livro a informação de que, para esta segunda edição, houve uma mudança de autores em dois dos capítulos: Nilson José Machado escreve no lugar de Maria do Carmo Santos Domite sobre o ensino de matemática, e a dupla Marcos Garcia Neira e Mauro Gomes de Mattos foi substituída pela dupla Maria Emilia de Lima e Marcos Garcia Neira, no capítulo sobre o ensino de educação física.

O Capítulo 1, intitulado “O que há em comum no ensino de cada um dos conteúdos específicos”, da autora Anna Maria Pessoa de Carvalho, destaca que as novas reformulações introduzidas nas escolas pelas novas diretrizes educacionais estão sugerindo mudanças estruturais no conceito de ensino e aprendizagem de cada um dos conteúdos específicos, indicando a necessidade de oferecer aos professores cursos de formação continuada nessas novas concepções.

O capítulo 2 “Formação contínua na área de linguagem: continuidades e rupturas”, de Claudemir Belintane, apresenta os problemas da formação continuada na área de linguagem, procurando exemplificar o processo dessa formação com o curso que foi realizado para a rede municipal de ensino de São Paulo.

Nilson José Machado, no capítulo 3 “Formação do professor de matemática: currículos, disciplinas, competências, ideias fundamental” discute o problema da formação continuada dos professores de matemática, mostrando que a necessidade de uma formação permanente é

absolutamente consensual: estamos docemente condenados a estudar e nos aperfeiçoar sempre. No Brasil, em Israel, na Finlândia, em Portugal, na Irlanda, na Espanha ou no Japão, hoje e sempre, é tempo de formação. Nesse capítulo, as peculiaridades da formação continuada do professor de matemática estão situadas no centro das atenções.

O capítulo 4 “Ensino de ciências e formação de professores” de Sílvia Luzia Frateschi Trivelato destaca a formação continuada de professores de ciências e apresenta a concepção de um programa de formação, ao mesmo tempo que mostra a necessidade de um trabalho multidisciplinar a ser desenvolvido pela equipe de formadores. Preocupa-se com a escolha das atividades a serem discutidas nas aulas de um curso para professores, pois, para a autora, além de estarem vinculadas aos conteúdos conceituais definidos, essas atividades devem exemplificar um tratamento metodológico inovador.

O capítulo 5 “Um projeto de formação continuada para professores de história” de Katia Maria Abud relata um projeto de formação continuada para professores de história, focalizando em especial a formação de um docente que seja capaz de exercer a autonomia intelectual ao construir sua identidade profissional.

No capítulo 6, “Geografia escolar e a formação docente”, de Sonia Maria Vanzella Castellar, discute-se o ensino de geografia e mostra, inicialmente, que as mudanças na análise da realidade não se limitaram apenas a fazer que a geografia saísse da universidade, mas provocaram uma reflexão sobre a natureza da disciplina, reformulando seus princípios científicos e filosóficos. A pesquisadora apresenta, para finalizar o capítulo, as bases teóricas da formação docente e discute o conhecimento escolar e a reorganização da geografia.

No capítulo 7 “A formação de professores de educação física na rede municipal de São Paulo e o movimento de reorientação curricular”, os autores Maria Emília de Lima e Marcos Garcia Neira analisam a política formativa desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre os anos 2006 e 2012, período em que uma nova proposta curricular de educação física foi elaborada e implementada. Na ocasião, professores em atuação nas escolas participaram da elaboração do documento, planejaram e desenvolveram os encontros formativos com os colegas.

No capítulo 8, “Formação continuada em língua inglês”, de Livia de Araújo Donnini Rodrigues, relata a busca de um modelo de formação continuada para os professores de língua inglesa, bem como a apresentação de um processo de reconstrução da identidade profissional.

Pode-se afirmar que o livro “Formação continuada de professores: uma releitura das áreas do cotidiano” constitui-se em um grande aporte para as discussões acerca do debate sobre

o atual cenário da formação continuada dos professores das escolas do ponto de vista de seus conteúdos específicos. É voltado para professores, gestores educacionais, coordenadores de cursos e discentes de cursos no ensino superior e, também, a todos pesquisadores interessados na temática da formação continuada de professores.

REFERÊNCIA

CARVALHO, A. M. P. (org.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas do cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Cengage, 2017. 176 p.