



II Seminário Regional I Seminário Internacional de Saúde, Trabalho e Educação

De 04 a 06/09 de 2017

Anais Eletrônicos



Editora Unoesc

© 2017 Editora Unoesc
Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc
É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.
Fone: (55) (49) 3551-2000 - Fax: (55) (49) 3551-2004 - www.unoesc.edu.br - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação
Débora Diersmann Silva Pereira - Editora Executiva
Copidesque: Gilvana Patrícia Bizinela e Caren Scalabrin
Projeto Gráfico: Daniely Akemi Terao Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S471a Seminário Regional de Saúde, Trabalho e Educação (2 : 2017, 04-06 set. : Chapecó, SC).

Anais Eletrônicos do II Seminário Regional, [E] I
Seminário Internacional de Saúde, Trabalho e
Educação / Universidade do Oeste de Santa Catarina
– Joaçaba: Unoesc, 2017.

ISSN: 2594-7834

Modo de Acesso: World Wide Web

1. Saúde. 2. Trabalho. 3. Educação. I. Seminário
Internacional de Saúde, Trabalho e Educação (1
: 2017, 04-06 set. : Chapecó, SC). II. Título.

CDD 001.4

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Aristides Cimadon

Vice-reitores de *Campi*
Campus de Chapecó
Ricardo Antonio De Marco
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Videira
Ildo Fabris
Campus de Xanxerê
Genesio Téo

Pró-reitor de Graduação
Ricardo Marcelo de Menezes

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão
Fábio Lazzarotti

Diretora Executiva da Reitoria
Lindamir Secchi Gadler

Conselho Editorial

Fabio Lazzarotti
Débora Diersmann Silva Pereira
Andréa Jaqueline Prates Ribeiro
Jovani Antônio Steffani
Eliane Salete Filippim

Carlos Luiz Strapazzon
Marilda Pasqual Schneider
Claudio Luiz Orço
Maria Rita Nogueira
Daniele Cristine Beuron

Comissão científica:

Karine Schwaab Brustolin
Camilia Susana Faler
Michele Gaboardi Lucas
Sabrina do Nascimento
Francine Cristine Garghetti
Carla Fabiana Cazella
Maria Teresa Ceron Trevisol
Rafaela Pederiva
Creici Lamonato

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
A NÃO PERMANÊNCIA DO JOVEM NA ESCOLA: DIALOGANDO COM ANÍSIO TEIXEIRA	9
ÁGUA E SAÚDE: ONDE ESTÃO OS ESTUDOS?	15
AS REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA NO DESENHO DA FAMÍLIA E NO CAT-A: UM ESTUDO COM CRIANÇAS EM PSICOTERAPIA	23
COMO O ALUNO APRENDE: REFLEXÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	31
DESAFIOS DOCENTES E DILEMAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE	39
ESTUDO DE CASO PILOTO SOBRE A INFLUÊNCIA DOS LEVANTAMENTOS BÁSICOS NO ÍNDICE GLICÊMICO	49
FALANDO SOBRE AQUILO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SEXUALIDADE PARA MULHERES IDOSAS	55
IMIGRAÇÃO HAITIANA E DIVERSIDADE: O HAITIANO NO BRASIL	63
LÍNGUA, DISCURSO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SUJEITO DIANTE DO ESTADO NACIONAL	75
NOVOS OLHARES SOBRE O TRABALHO COM PROJETOS DE APRENDIZAGEM	85
O PODER JUDICIÁRIO CATARINENSE E SUA CAMINHADA PARA A GESTÃO POR COMPETÊNCIAS	91
O PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE UM PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	99
PREPARAÇÃO PARA A APOSENTADORIA: O QUE FAZER AGORA? SENTIMENTOS DE APOSENTADOS EM RELAÇÃO À APOSENTADORIA	107
UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA	115
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER: O FENÔMENO NA COMPREENSÃO DO VITIMADOR	121
A DESCOBERTA DA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA	131
A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO DESENVOLVIMENTO DA AUTOEFICÁCIA E COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS	133
AS DIFERENTES INTERFACES DA SAÚDE MENTAL DOS ADOLESCENTES	137
AUTOESTIMA E COMO LIDAR COM OS MOMENTOS DE SOLIDÃO NA TERCEIRA IDADE	139
MOBILIDADE URBANA: UM DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL	141
OS VALORES BÁSICOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE UM CURSO DE MEDICINA	143
PERCEPÇÃO DA IMAGEM CORPORAL NO CONTEXTO COMPETITIVO DE ATLETAS DE GINÁSTICA RÍTMICA	151

PROJETO PAI PRESENTE: ÍNDICES NO PERÍODO DE IMPLANTAÇÃO	155
PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA PARA ATLETAS (PARAJASC)	159
QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO	163
RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA: DEBATES E PERSPECTIVAS	165
“SUICÍDIO: PRECISAMOS FALAR SOBRE” – INTERVENÇÃO EM UM GRUPO DE IDOSOS	167
TERAPIA DE GRUPO COM ADOLESCENTES: UMA PROPOSTA POSSÍVEL EM CLÍNICAS-ESCOLAS	171

APRESENTAÇÃO

Os Anais do *II Seminário Regional e I Seminário Internacional sobre Saúde, Trabalho e Educação*, trata-se de uma produção científica que reúne vinte e oito trabalhos aprovados e apresentados nas modalidades de resumo expandido ou artigo neste evento, organizado pelos Cursos de Psicologia e Administração, da Unoesc Chapecó, em suas respectivas semanas acadêmicas, e pesquisadores do Grupo de Pesquisa da área das Ciências da Vida, do mesmo campus, entre os dias 04 e 06 de setembro de 2017.

O evento se mostrou um espaço privilegiado para discussão dessas áreas temáticas em níveis regional e internacional. A relevância do Seminário ocorre pelo caráter interdisciplinar das áreas do conhecimento, buscando aprofundar discussões, debates e reflexões por meio de palestras, mesas-redondas, oficinas, workshops e apresentações de trabalhos científicos buscando responder à complexa realidade social das interações que permeiam as relações humanas no que diz respeito à saúde, ao trabalho e à educação. Desta forma, foi possível qualificar a reflexão sobre a formação e práticas de atuação, além da compreensão da interligação dos diferentes profissionais destas áreas.

Estiveram presentes gestores públicos, agentes políticos, docentes e pesquisadores, acadêmicos de diversos cursos e profissionais de diferentes áreas do conhecimento, mostrando-se um espaço interdisciplinar privilegiado. O evento contou também com apoio da Vice-Reitoria do Campus de Chapecó, Centro de Gestão e Empreendedorismo (CGE), Diretoria de Graduação, Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão e Cursos de Graduação e recebeu recursos financeiros da FAPESC, através da chamada pública número 07/2016 – Proeventos 2017-2018/ Fase 2. Por fim, ressalta-se o privilégio da Comissão Científica em compartilhar com toda a comunidade as relevantes produções apresentadas neste evento.

Comissão Científica.

The background is a light teal gradient. It features several abstract geometric shapes in a darker teal color, some with white outlines, scattered across the page. A prominent dark teal brushstroke with a textured, hand-painted appearance runs horizontally across the middle of the page. The word "Artigos" is written in white, sans-serif font on this brushstroke.

Artigos

A NÃO PERMANÊNCIA DO JOVEM NA ESCOLA: DIALOGANDO COM ANÍSIO TEIXEIRA

Mônica Tessaro¹

RESUMO

Neste artigo visa-se apresentar uma pesquisa bibliográfica e descritiva, com abordagem qualitativa diante do contexto da democratização da educação, com o objetivo de estabelecer as relações entre a democratização do ensino em Anísio Teixeira e os dilemas e desafios encontrados na contemporaneidade sobre o acesso e a não permanência do jovem na escola contemporânea. O texto está estruturado em duas partes: primeiramente apresenta-se o trabalho que Anísio Teixeira teve durante o período de sua atuação como Secretário da Educação no Distrito Federal, entre os anos 1931-1935. Na segunda parte problematiza-se o acesso à educação e a não permanência do jovem na escola. Os resultados apontam que embora o trabalho realizado por Anísio Teixeira tenha feito e faz diferença para a educação brasileira, temos muito a evoluir, principalmente no quesito frequência escolar. Palavras-chave: Democratização. Escola. Contemporaneidade.

1 INTRODUÇÃO

Permanecer na escola ou ter motivos para permanecer pode ser, em um aspecto, atributo de discriminação, separando alunos que aprendem mais dos alunos que aprendem menos. No texto que segue, trata-se da democratização da escola, problematizando os motivos que os jovens têm para permanecerem na instituição escolar, uma vez que, na contemporaneidade, eles têm acesso à educação, mas poucos permanecem na escola. Parte-se do princípio que os motivos para os jovens permanecerem na escola têm a ver com aquilo que os processos educativos adicionam em seu *foreground*,² ou seja, nas perspectivas de futuro do jovem para que ele se sinta motivado a permanecer na escola.

As reflexões aqui desenvolvidas são frutos das provocações de estudo do componente curricular Teorias e Tendências no Pensamento Educacional do Programa de Pós-Graduação Strito Sensu em Educação da Unochapecó, momento em que foram compartilhadas várias leituras e reflexões sobre temas vinculados à educação, principalmente na perspectiva de resgatar a história da educação brasileira, contribuindo, assim, para o exercício do pensamento sobre o percurso da educação no País e os diferentes atores que participaram dessa construção. Faz-se necessário o esclarecimento sobre alguns conceitos, assim como sobre a opção metodológica adotada para percorrer essa trilha acadêmica.

Não podemos entender a educação nacional se não pararmos para refletir sobre o que é educação. Primeiramente é preciso entender o desenho do processo educacional brasileiro, seguindo a cronologia dos pensadores ocidentais que apontam para o Brasil Colônia, Monárquico, República Velha, Militar e Nova República, compreendendo como essas ideias são decisivas para a educação contemporânea (BORTOLETO, 2017).

Acessar o discurso filosófico não é algo fácil, portanto, acessar os fundamentos históricos e filosóficos da educação é uma tarefa complexa e difícil. Para que possamos acessar os fundamentos educacionais, precisamos antes de qualquer coisa de uma aproximação à Filosofia e à Educação. Essa aproximação pode ser feita de diferentes maneiras, mas é fundamental que seja uma aproximação vivencial composta pelo afeto e atenção, pois as ideias poderão surgir nos momentos mais significativos, originados a partir do processo vivencial (BORTOLETO, 2017).

A partir dessa aproximação com os fundamentos filosóficos é possível traduzi-los ao campo da Educação. A Educação como um processo complexo está referenciada nas bases filosóficas, assim, não pode desconsiderar os fundamentos históricos, filosóficos, tão pouco os fundamentos religiosos, artísticos, científicos e tecnológicos.

¹ m_tessaro@unochapeco.edu.br

² Diante do complexo significado da palavra no texto/contexto, os tradutores optaram por mantê-la em inglês e itálico. No que se refere à dimensão subjetiva, o *foreground* diz respeito à visão de futuro do jovem, incluindo seus objetivos, projetos, expectativas, sonhos, preocupações, ansiedades, medos realizações e frustrações. Ou seja, tem a ver com suas perspectivas futuras (SKOVSMOSE, 1994).

Ao mesmo tempo que a Educação se fortalece nessas bases do pensamento humano e social, também os influencia (BORTOLETO, 2017).

O componente curricular Teorias e Tendências no Pensamento Educacional quer ser um espaço para se colocar os pensamentos filosóficos, históricos e educacionais. Para isso é necessária uma tradução da tradição que Bortoleto muito utiliza em suas falas. No que perpassa pela Filosofia e pela História, é possível reconhecer intelectuais e diferenciar as principais tendências do pensamento educacional, que nasceram em contextos medievais e se arrastam até a contemporaneidade. Apesar da diversidade e das diferenças que caracterizam o pensamento humano ocidental, é possível apontar quatro tendências do pensamento educacional: a escolástica, a positivista, a liberal e a progressista (BORTOLETO, 2017).

O caráter democrático da educação brasileira vem se diluindo ao longo da história, por isso a escolha desse tema. Ao longo do tempo, no pensamento histórico, filosófico e educacional muito já se discutiu e ainda se discute sobre a democratização da escola, sobre o direito de acesso à escolarização. No entanto, nas condições contemporâneas o problema é outro, a escola passou a ser um local para poucos, a educação é, em si mesma, um privilégio, ou seja, muitos jovens desistem da escola (TEIXEIRA, 1977).

Para este texto, em um movimento exploratório, levantam-se alguns pontos de obras de Anísio Teixeira, com o intuito de refletir sobre a relação entre democratização de acesso à escola pública brasileira e não permanência dos jovens na escola. Anísio Teixeira lutou pelo direito dos “esfarrapados do mundo”, principalmente no quesito da educação. Para Teixeira (1977), com a transformação do homem e da sociedade mediante os novos paradigmas, com novas exigências e necessidades, faz-se necessária, também, a criação de um novo paradigma escolar, que cative seu público jovem. Esse novo indivíduo deve estar preparado para os desafios advindos da contemporaneidade, e a educação é o meio de proporcionar essa preparação. Todavia, essa preparação não deve ser uma mera instrução para o mercado de trabalho, mas, sim, uma verdadeira educação, que adicione algo no foreground do jovem, que o estimule a pensar e agir criticamente perante as situações cotidianas e, acima de tudo, que não o faça desistir dos seus sonhos.

Dessa forma, pensou-se no seguinte engate temático para problematizar e dialogar com Anísio Teixeira: além do acesso à educação, quais são as oportunidades de permanência que os jovens estão recebendo na escola?

Para trilhar esse caminho, realizou-se um estudo bibliográfico em Teixeira (1977, 2000), partindo da hipótese de que é difícil atingir a democracia em seu sentido pleno, em razão de suas limitações estruturais impostas às diversas dimensões do real pela lógica da sociedade contemporânea. Assim, mesmo com avanços, o terreno da democracia tende a perder-se, retroagir e, por vezes, tornar-se antidemocrático, por conta das características do sistema capitalista.

2 A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA ANÍSIO TEIXEIRA

A democratização da educação não é assunto novo; ao longo do tempo conquistou um importante espaço de reflexão e problematização no cenário brasileiro. Por isso, pensar sobre o processo de democratização do ensino na realidade brasileira é complexo, pois é caracterizado por um longo processo de mudanças políticas, econômicas, sociais e filosóficas.

Havia uma tensão instaurada entre as ideias de Anísio Teixeira e as ideias dos neoliberalistas, que, por sua vez, defendiam a educação para poucos, uma vez que a ideia de democratização da educação teve início no século XIX, marcada pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial, período em que o Brasil necessitava de mão de obra barata para atender a demanda da indústria. Sendo esse período em que teve início os primeiros ideais democráticos, não se objetivava generalizar a educação aos privilegiados, mas acabar com os privilégios (TEIXEIRA, 2000).

Destaca-se que não se realiza um resgate histórico sobre a democratização da educação apontando para datas e acontecimentos históricos, apenas se apresentam as principais ideias defendidas por Anísio Teixeira, pioneiro dos ideais democráticos.

A maior luta de Anísio Teixeira consistiu na conquista do acesso à educação pública e gratuita para todos. Em seus trabalhos ressaltou a importância da educação escolar para integrar o País na civilização letrada. Concebia a escola pública como uma máquina, capaz de produzir a tão sonhada democracia, considerando-a uma ferramenta em prol da justiça social e de correção das desigualdades provenientes da má distribuição da riqueza. Considerava que o investimento na educação representava desenvolvimento social e pessoal, tendo como produto a ascensão social (NUNES, 2004).

Um dos motivos que levou Anísio Teixeira a se preocupar com o assunto democratização do ensino foi a sua atuação como Secretário da Educação no Distrito Federal entre anos 1931 e 1935. No entanto, com o passar do tempo, viu-se tomado pelo assunto, sendo lícito afirmar que a defesa da democracia e da educação para a democracia se constituíram o motivo central de sua vida. Soma-se a isso o fato de que Anísio Teixeira detinha uma erudição filosófica invejável e um sólido conhecimento sobre a realidade da educação brasileira. Ou seja, mediante a teoria baseada no conhecimento e na literatura, buscava transformar o mundo por meio da prática (NUNES, 2004).

Sendo defensor da democracia, criticava ferozmente a educação patriarcal e oligarca, era contra qualquer forma de favorecimento educacional, lutava para diminuir o número de analfabetos, a evasão e a repetência de crianças e jovens. Não concebia o esvaziamento do ensino médio e superior; para Anísio Teixeira todos tinham direito de acessar a educação por intermédio da escola pública, gratuita e de qualidade (NUNES, 2004).

A educação não pode ser considerada um privilégio, mas um direito universal. A sociedade deve oportunizar a prática democrática, que somente é possível mediante a educabilidade do ser humano. É na escola que a criança aprende a viver de forma plena e integral, obtendo hábitos morais, éticos e sociais, para que possa ter uma vida feliz e íntegra. Para Teixeira (2000), mais do que ensinar e informar, a escola precisa preparar a criança para o mundo, aparelhando-a para ter atitudes críticas e inteligentes.

Obrigatória, gratuita e de qualidade a educação somente poderia ser ministrada pelo Estado. Para Teixeira (2000), era impossível confiar a educação nas mãos privadas, pois podiam favorecê-la aos seus interessados, e daí operar a favor das desigualdades sociais. A escola pública não seria, assim, resultado da benevolência dos ricos aos pobres, mas um direito garantido.

Sendo a democracia um regime de igualdade social com direitos unificados, não abriu mão de uma educação sólida a ser oferecida, com um completo currículo, destinada a preparar o aluno para o exercício da cidadania, sem limitações sociais ou hereditárias. Teixeira (2000, p. 158) destaca, ainda, que a educação não pode estar circunscrita a ler, escrever e contar. Para ele a educação precisa formar em seus alunos “[...] hábitos de sociabilidade [...] hábitos de gosto [...] hábitos de competência [...] hábitos de pensamento e reflexão [...]”

Para que a educação dê conta dessa formação cidadã, deve e precisa ser de tempo integral aos alunos e com a garantia de manter os professores em tempo integral também. Pois essa nova forma de educar é difícil, porque nada disso foi jamais pensado para a educação. A educação democrática objetiva inculcar nos alunos assuntos muito particulares e difíceis, pois contraria atitudes arcaicas dos homens; sua meta é garantir “[...] o espírito de objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo – com um largo e generoso sentido humano.” (TEIXEIRA, 2000, p. 168).

A essência da educação democrática consiste na eliminação de toda e qualquer imposição de classes, que mantém a crença de que todo problema humano seja econômico, político ou social. A educação, para Teixeira (2000), não pode ser entendida como um processo especializado para algumas funções sociais, mas, sim, como uma

função integrada de cada um e de todos voltada à sociedade e nas relações humanas. Afirmar que uma sociedade é democrática é o mesmo que dizer que ela oferece aos seus membros as mesmas oportunidades socioeducativas.

Diante dessas ideias defendidas por Anísio Teixeira, é possível afirmar que durante o período de sua gestão como Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal dos anos 1931 a 1935 ele promoveu reformas e financiamentos na educação, na formação dos professores e na reestruturação dos currículos. Aumentou e melhorou as instalações dos prédios escolares, colocando em prática os princípios da democratização, concretizados no aumento do atendimento às crianças e jovens em idade escolar, ampliação no atendimento por séries, diminuição da evasão escolar, melhoria no aproveitamento escolar (TEIXEIRA, 2000).

2.1 A NÃO PERMANÊNCIA DO JOVEM NA ESCOLA

A teoria democrática lapidada por Anísio Teixeira parece não ser efetivamente eficaz na contemporaneidade. Não é que as aspirações de educação não sejam as mesmas, mas as condições do contexto contemporâneo são tão diversas que precisamos buscar dia após dia novas formas de se ter êxito na escola. Sabe-se que o Brasil oferece acesso à educação pública, no entanto, poucos jovens permanecem na escola. O objetivo aqui é problematizar os motivos que levam o jovem a se evadir da escola.

No momento em que influentes setores da mídia e de opinião pública pleiteiam a reformulação do ensino, tornando a educação brasileira cada vez mais fragmentada e voltada ao mercado de trabalho, é oportuno refletir sobre as oportunidades educacionais que a sociedade oferece aos jovens. Mesmo com diversas garantias conquistadas no decorrer do tempo, a educação brasileira está longe de corresponder às perspectivas da sociedade contemporânea (SAMPAIO, 2009).

De acordo com os dados de Sampaio (2009), o Brasil teve índices de melhoria na educação; 97% das crianças entre 7 e 14 anos estão frequentando a escola, o que significa que o acesso ao ensino fundamental se tornou quase universal. No entanto, sabe-se que estar matriculado não é sinônimo de frequência escolar, e frequência escolar nem sempre é sinônimo de aprendizagem. Os jovens precisam ter motivos para aprenderem algo, caso contrário, desistem no meio do caminho.

Sampaio (2009) pesquisou o perfil dos jovens brasileiros que têm entre 15 e 17 anos e detectou que 67% deles são provenientes de família de baixa renda, o que leva a crer que as condições desses jovens são precárias, resultando em um obstáculo para a continuação dos estudos. Daí o papel da escola pública, que, por meio da educação de qualidade, pode melhorar a vida de milhares de jovens, pois, caso contrário, o futuro de muitos deles é incerto.

Para os jovens de baixa renda frequentar a escola é um grande desafio; apenas 22% deles concluem o ensino médio na idade certa, e isso está relacionado às políticas públicas de saúde e de assistência social, mas o maior desafio hoje para a escola é dialogar com o jovem e principalmente acrescentar algo em seu *foreground*.

Compreende-se que os motivos para os jovens frequentarem a escola e aprenderem algo são formados em seu *foreground*. Jovens sem perspectivas de futuro ou que não encontram motivos para aprender têm seus *foregrounds* arruinados. Destaca-se, ainda, que o *foreground* do jovem é formado por parâmetros sociais de ordem objetiva e externa e também tem a ver com a dimensão interna e subjetiva; o *foreground* do jovem é estruturado por meio de suas vivências e de como ele avalia as oportunidades e possibilidades presentes em seu contexto.

A escola pública contemporânea é uma escola velha e desgastada, sob a perspectiva da higiene, dos conteúdos culturais e da democratização que Anísio Teixeira sonhou. É uma escola que presenciou cortes financeiros em todos os seus setores; é uma escola que para se prevenir da violência se escondeu atrás de muros e grades. Há uma escola que oferece ensino fundamental aos “esfarrapados do mundo” e abriga sérios problemas de evasão, pois os jovens não veem motivos para permanecerem ali (SMOLKA; MENEZES, 2000).

Vive-se, na contemporaneidade, de um novo jeito, mediante uma nova ordem de mundo, uma ordem em que os grandes partidos políticos não têm mais a expressão de outrora. Assim, há um clima de apreensão, pois elegemos inúmeras possibilidades para a mudança, porém falta coerência e ética na direção das ações. A ideia de viver em comunidade, de atribuir sentido a esse viver, encontra-se desorientada. O resultado desses contratempos pode ser visto em destaque pela volatilidade das coisas, fragmentação dos sujeitos e, principalmente, da educação.

Nesse cenário de crise que permeia a contemporaneidade, os processos educativos não desfrutam seus melhores dias, porque, como já sabemos, o capital e o Estado encontram-se em constante descompasso. Não é preciso destacar, mas o capital está em vantagem, pois há uma forte base capitalista, ainda solidificada ou mesmo fluida, que se concentra no desmanche da educação, tornando-a tecnicista e desqualificada, voltada para alimentar o sistema por meio da oferta de mão de obra barata.

Essa condição social não exige da educação das massas um conhecimento de alto nível, basta um ensino simplificado, apressado e que não necessite altos investimentos em ciência e tecnologia. Nesse sentido, saber minimamente as quatro operações de matemática, ler e escrever torna-se suficiente para desempenhar as responsabilidades sociais do modelo capitalista vigente. Aqui vale destacar a explicação de Fernandes (1966, p. 75):

O pensamento republicano espalhou-se pela educação, quanto à necessidade de democratizar o ensino como condição para a universalização dos direitos fundamentais e como condição para a prática da cidadania e da democracia. Assim, os educadores da época conseguiram catalisar esforços e ações nesse sentido, com ações efetivas, em torno do modelo da escola nova. Contudo, a exigência da educação primária obrigatória, universal e gratuita e os problemas da educação popular não foram resolvidos nem enfrentados.

Houve um retrocesso; a educação foi afetada, e tudo o que fora conquistado se perdeu no tempo. A educação enfrentou e enfrenta as mazelas do sistema, que se solidificam no decorrer dos anos, cada vez mais seletiva e dualista. Parece que o termo democracia está padecido, frágil e pouco sustentável.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados estatísticos, a educação brasileira passou por um avanço considerável; o acesso à escolarização quase se tornou universal no ensino fundamental, e esses progressos são inegáveis. No entanto, permanece a problematização sobre a frequência desses matriculados e a qualidade de ensino que acessam. Por isso, cabe aos pesquisadores escolares voltar a atenção para a democratização do ensino e as perspectivas de futuro que a escola oferece aos jovens.

Parece que a democracia no Brasil se resume ao ato de votar, o que acaba mascarando o contexto em que estamos inseridos. O sistema capitalista impede que a saúde e a educação sejam realmente democráticas a todos os seres humanos. Contudo, não se quer de modo algum desmerecer o valor de Anísio Teixeira, pelo contrário, os debates, problematizações e avanços para a educação pública e de qualidade devem continuar a existir no contexto capitalista, muito embora os avanços ou regressos se mantenham mediante o acúmulo do capital.

É possível reconhecer a ampliação do acesso à escola para grande parte dos brasileiros, sobretudo, para a população pobre. No entanto, estamos diante de uma nova emergência educacional, que está relacionada às demandas contemporâneas que surgem e que precisam ser atendidas para que os jovens provenientes de famílias pobres tenham, de fato, acesso e permanência ao ensino de qualidade. Considerando o contexto escolar contemporâneo, o principal desafio da escola é cativar o jovem, garantindo educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BORTOLETO, E. **Aula 03**: Teorias e tendências do pensamento educacional. Chapecó: PPGE/Unochapecó, jun. 2017.

BORTOLETO, E. **Aula 08**: Teorias e tendências do pensamento educacional. Chapecó: PPGE/Unochapecó, jun. 2017.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/EDUSP, 1966.

NUNES, C. Apresentação. In: TEIXEIRA, A. (Org.). **Educação é um direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004. p. 7-19.

SAMPAIO, C. E. M. **Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. (Série Documental).

SMOLKA, A. L. B.; MENEZES, M. C. **Anísio Teixeira 1900-2000**: provocações em educação. Campinas: Autores Associados, 2000.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Nacional, 1977.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação – A escola progressiva, ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ÁGUA E SAÚDE: ONDE ESTÃO OS ESTUDOS?

Manuela Gazzoni dos Passos ¹

Geisa Percio do Prado ²

Carine Provensi ³

Julia Ruth Toledo da Silva ⁴

RESUMO

A falta de informações em artigos científicos sobre a importância da água potável em relação ao bom funcionamento do organismo humano é alarmante. O objetivo com este trabalho foi apresentar uma revisão de artigos científicos sobre a água em relação à saúde no Brasil entre os anos 2010 e 2015. A metodologia se baseou em revisão de literatura com busca de artigos científicos publicados em bases de dados on-line, Biblioteca Virtual da Saúde, Pubmed e Scielo, com os descritores *saúde coletiva* e *água*, publicados dos anos 2010 a 2015, que possuem o Brasil como país de estudo. Foram encontrados estudos sobre fluoretação da água de abastecimento público e suas consequências pela falta ou excesso de flúor e a preocupação pelo descontrole e falta de fiscalização dos níveis deste. A pesquisa trouxe poucos estudos sobre problemas infectocontagiosos transmitidos pela água e preocupação com a saúde pública, principalmente em comunidades mais carentes.

Palavras-chave: Saúde pública. Promoção da saúde. Fluoretação da água.

1 INTRODUÇÃO

A água é um recurso primordial para a integridade de todos os aspectos da civilização humana, pois contempla desde o desenvolvimento agrícola e industrial até valores culturais e religiosos consolidados na sociedade. É um recurso natural substancial para o Planeta, como componente bioquímico dos seres vivos, como meio de vida para diversas espécies, elemento representativo para diferentes apelos sociais, além de ser um fator de produção para vários bens de consumo (AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS, 2012).

A água constitui 70% da superfície do Planeta, da qual 2,5% é representada pela água doce e em sua maior parte por água salgada (AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS, 2012). Verifica-se que o quantitativo disponível para o consumo humano é mínimo perto da quantidade total existente no mundo. Além disso, estudos apontam que cerca de 20% do abastecimento de água às populações é de origem subterrânea e que grande parte dela esteja em repouso há milhões de anos em forma de placas de gelo flutuantes.

Esse líquido precioso se renova em um ciclo contínuo o qual ocorre de forma natural influenciado principalmente pelo sol, pois ele altera o estado físico da água presente na superfície terrestre, causando sua vaporização. Esse processo é propício à formação das nuvens, que, em contato com o ar atmosférico, promovem a precipitação, ou seja, a queda da água sobre a Terra em um ciclo ininterrupto. A água das chuvas, sob forma líquida, de gelo, orvalho ou neve, mantém-se em quantidade constante na Terra; ela volta para os oceanos diretamente ou por meio do escoamento dos rios e fluxos subterrâneos (LUNA, 2011).

Esse ciclo é essencial para a sobrevivência da humanidade e para a qualidade de vida dos seres terrestres. A água é o principal líquido que compõe as células do corpo humano; sua concentração varia de 75% a 85%, e é fundamental para acomodar diversos compostos químicos dissolvidos ou em suspensão no seu interior (GUYTON; HALL, 1997), para manter a volemia sanguínea em níveis normais e para a manutenção renal, pois pessoas que apresentam pouca ingestão hídrica diária possuem maior probabilidade de apresentar problemas renais quando comparados àqueles com maior ingestão desse líquido por dia (ROMÃO, 2013).

¹ biologamanu@gmail.com

² biologageisa@gmail.com

³ manucladospassos@gmail.com

⁴ biologamanu@hotmail.com

Esses são alguns dos muitos benefícios que a água proporciona ao corpo humano. Porém, para ser totalmente benéfica, ela precisa ser potável, ou seja, estar livre de elementos que ofereçam risco à saúde; deve obedecer a um padrão de potabilidade microbiológico, químico e organoléptico (BRASIL, 2011). Se a água for fornecida coletivamente, deve passar por um processo de cloração ou desinfecção e, se for obtida de mananciais, deve passar por filtração.

A quantidade de água disponível para beber se torna pequena ao ser comparada ao seu total presente na Terra, não apenas em decorrência de a grande maioria ser salgada, mas principalmente porque a água doce, útil para beber, é afetada por um grande problema social, presente principalmente no Sudeste brasileiro: os poluentes inviáveis à proteção da saúde (AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS, 2012). Outro agravante é a desigualdade na sua distribuição no País; enquanto a Amazônia é rica em água, que alimenta a fauna e a flora, o Sertão Nordestino fica à mercê da escassez dessa riqueza natural. Mesmo assim a população não está conscientizada suficientemente sobre a importância de sua preservação e acabam por executar ações impensadas (AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS, 2012), como o desperdício e a poluição por meio do descarte inadequado de dejetos industriais e orgânicos, além de uma contribuição significativamente grande dos pesticidas, agrotóxicos e fertilizantes distribuídos sobre os solos e produtos alimentícios, os quais acarretam a contaminação dos lençóis freáticos e dos seres humanos, direta e indiretamente (RATTNER, 2009). Existe uma imensa quantidade de bens de consumo que são descartados diariamente em razão do curto tempo de vida útil, e, conseqüentemente, há uma necessidade de aumentar a produção desses materiais, marginalizando as consequências ambientais e acarretando maior demanda na área da saúde (SOUZA; ANDRADE, 2014).

Como profissionais e estudantes da área da saúde e ambiental, busca-se fundamentar as pesquisas e intervenções na promoção da qualidade de vida, com resultados científicos que tratem da relação entre a água e a saúde, sustentando ou contrariando as atitudes e conhecimentos populares. Diante da dificuldade de encontrar estudos que abordem essa relação, nesta pesquisa teve-se como objetivo apresentar uma revisão de artigos científicos sobre a água em relação à saúde no Brasil entre os anos 2010 e 2015.

2 METODOLOGIA

O estudo teve uma abordagem exploratório-descritiva por meio de uma pesquisa bibliográfica. Esse método abrange todos os arquivos já publicados em relação ao tema de interesse (LAKATOS; MARCONI, 2002), além disso sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com o que está escrito, podendo, assim, facilitar o trabalho do leitor e identificar as áreas carentes para aprofundá-las em novas oportunidades de pesquisa.

Nesse sentido, foi realizada uma revisão de literatura com busca de artigos publicados na base de dados Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Scielo e Pubmed entre os meses de junho e julho de 2015. Foram considerados artigos publicados no período entre 2010 a 2015 em idioma português, inglês ou espanhol. Foram utilizados os descritores *água* e *saúde coletiva*, e foi selecionado o Brasil como país de assunto. O intuito inicial era selecionar descritores mais complexos e específicos, entretanto não foram localizados documentos, no Brasil, que se enquadrassem nesses critérios, sendo, então, simplificados os termos.

Os critérios de inclusão do presente estudo somente consideraram textos completos e disponíveis na forma on-line. Foram analisados os resumos e os artigos que se apresentaram dentro dos critérios de escolha com auxílio do programa SPSS (SPSS, 2001). Após a seleção, foi extraído o tema principal dos artigos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos localizados foram tabulados no SPSS. Foram encontrados 33 artigos e analisados os resumos. Destes, apenas 15 encontravam-se dentro dos critérios de inclusão e puderam ser analisados, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos encontrados na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Scielo e Pubmed publicados no Brasil dos anos 2010 a 2015 em idioma português, inglês ou espanhol, com os descritores água e saúde coletiva

Ano de publicação	Nome do artigo	Autores	Publicação
2010	Ocorrência de uma floração de cianobactérias tóxicas na margem direita do rio Tapajós, no Município de Santarém (Pará, Brasil)	Lena Lílian Canto de Sá; José Maria dos Santos Vieira; Rosivaldo de Alcântara Mendes; Samara Cristina Campelo Pinheiro; Elivam Rodrigues Vale Francisco; Arimatéia dos Santos Alves; Iracina Maura de Jesus Elisabeth; Conceição de Oliveira Santos; Vanessa Bandeira da Costa	Revista Pan-Amazônia de Saúde
2010	Um esquecido marco do saneamento no Brasil: o sistema de águas e esgotos de Ouro Preto (1887-1890)	Alberto Fonseca; José Francisco do Prado Filho	História, Ciências, Saúde – Manguinhos
2011	Avaliação do impacto do programa um milhão de cisternas rurais (p1mc) na saúde: ocorrência de diarreia no Agreste Central de Pernambuco	Carlos Feitosa Luna	Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz
2012	External control of the public water supply in 29 Brazilian cities	Suzely Adas Saliba Moimaz; Orlando Saliba Fernando Yamamoto Chiba; Nemre Adas Saliba	Brazilian Oral Research
2012	Constructing public oral health policies in Brazil: issues for reflection	Catharina Leite Matos Soares	Brazilian Oral Research.
2012	Conhecimento sobre uso de fluoretos em saúde bucal coletiva entre coordenadores municipais de saúde bucal do estado de Santa Catarina, Brasil	Andreia Morales Cascaes Luciana Claro; Berben Kamimura; Karen Glazer Peres; Marco Aurélio Peres	Epidemiologia e Serviços de Saúde
2012	Fluoride concentration in public water supply: 72 months of analysis	Suzely Adas Saliba Moimaz; Orlando Saliba; Fernando Yamamoto Chiba; Doris Hissako Sumida; Cléa Adas Saliba Garbin; Nemre Adas Saliba	Brazilian Dental Journal
2013	Impacto do programa água para todos (PAT) sobre a morbimortalidade por diarreia em crianças do estado da Bahia, Brasil	Davide Rasella	Cadernos de Saúde Pública
2013	Seven years of external control of fluoride levels in the public water supply in Bauru, São Paulo, Brazil	Maria Afonso Rabelo Buzalaf; Camila Mascarenhas Moraes; Kelly polido Kaneshiro Olympio; Juliana Pelim Pessan; Larissa Tercilia Grizzo; Thelma Lopes Silva; Ana Carolina Magalhães; Rodrigo Cardoso de Oliveira; Sonia Groisman; Irene Ramires	Journal of Applied Oral Science
2013	Múltiplos aspectos do uso do flúor em saúde pública na visão de lideranças da área de saúde	Regina Glaucia Lucena; Aguiar Ferreira; Regina Auxiliadora De Amorim Marquesi; Léa Maria Bezerra de Menezesi; Paulo Capel Narvai	Ciênc. Saúde Coletiva
2013	Água e a saúde do rim transplantado	João Egídio Romão Júnior	Revista Brasileira de Medicina
2013	Water fluoridation in 40 Brazilian cities: 7 years analysis	Suzely Adas Saliba Moimaz; Nemre Adas Saliba; Orlando Saliba; Doris Hissako Sumida; Neila Paula de Souza; Fernando Yamamoto Chiba; Cléa Adas Saliba Garbin	Journal of Applied Oral Science
2013	Qualidade físico-química da água de abastecimento da região do Vale do Ribeira – SP, Brasil	Maria Anita Scorsafava; Arlete de Souza; Monica Stoffer; Claudete Azevedo Nunes; Thais Valéria Milanez	Revista do Instituto Adolfo Lutz
2014	Fluoretação das águas de abastecimento público no Brasil: o olhar de lideranças de saúde	Regina Glaucia Lucena Aguiar Ferreira; Cláudia Maria Bógus; Regina Auxiliadora de Amorim Marques; Léa Maria Bezerra de Menezesi; Paulo Capel Narvai	Cadernos de Saúde Pública
2014	Saúde, meio ambiente e território: uma discussão necessária na formação em saúde	Cinoélia Leal de Souza Cristina Setenta Andrade	Ciência & Saúde de Coletiva

Fonte: os autores.

Destes, dois foram publicados em 2010, um em 2011, quatro em 2012, seis em 2013, dois em 2014 e nenhum em 2015. Verifica-se uma predominância entre os anos 2012 e 2013, o que pode ter relação com a constitucionalização do novo Código Florestal no Ordenamento Jurídico Brasileiro.

Pode-se notar que entre os artigos selecionados a temática prevalente foi a fluoretação da água de abastecimento público e seu impacto sobre a vida da população. Muito tem-se discutido sobre os benefícios e malefícios dessa decisão governamental e sobre a participação social nessa estratégia de promoção da saúde. Dos 15 artigos encontrados nove tratavam sobre a fluoretação da água, dois destes traziam as opiniões dos participantes da 13ª Conferência Nacional de Saúde sobre esse conteúdo e um deles sobre o Projeto de Lei que desobriga o governo a controlar os níveis de fluoretação das águas de abastecimento público. Ambos apresentaram opiniões contra, a favor e de desconhecimento sobre o assunto, geradas a partir de perguntas norteadoras. O principal enfoque em benefício à inserção de flúor na água é a promoção da saúde e diminuição de cáries dentárias, principalmente em comunidades menos favorecidas em situações precárias de saneamento e que possuem dificuldade de acesso aos serviços odontológicos, assim diminuindo os gastos públicos com tratamentos. Também proporciona o controle de flúor na água em decorrência da eliminação de algumas bactérias, deixando-a mais potável ao consumo humano, tornando os custos para fluoretação significativamente baixos perante os gastos governamentais com despesas no tratamento da água (FERREIRA et al., 2013, 2014).

As opiniões contra a inserção de flúor alegam que, ao contrário do cloro, o flúor não é indispensável à saúde e que dever-se-ia capacitar os agentes comunitários de saúde para repassarem orientações de promoção de saúde bucal à população, retirando o compromisso legal do governo de controle dessa situação (FERREIRA et al., 2014). Há quem defenda que, se controlada a quantidade de flúor na água, os problemas de saúde causados pelo excesso de fluoreto, acima de 0,07 ppm (em lugares de clima mais quente), como a fluorose dental, podem ser controlados (FERREIRA et al., 2013). Ao questionar os participantes da 13ª Conferência Nacional de Saúde sobre o controle da água de abastecimento público, eles afirmam que esta é uma política de governo que deveria ser cumprida, fazendo-se valer a Constituição, o que deixa a desejar em muitos estados brasileiros (FERREIRA et al., 2013, 2014).

As opiniões enquadradas no item “desconhecimento do assunto”, presente nos artigos encontrados, trazem que o tema deveria ser mais divulgado à população para que esta se posicione contra ou a favor a fluoretação das águas para consumo. A população deveria buscar o conhecimento sobre os benefícios e malefícios do flúor, expor sua opinião, e o governo deveria optar pela decisão da maioria da sociedade (FERREIRA et al., 2013, 2014).

Soares (2012) aborda as grandes conquistas na saúde oral no mundo e nos estados brasileiros e uma delas foi a elaboração da Lei n. 6.050, de 24 de maio de 1974, a qual dispõe sobre a fluoretação da água para abastecimento público e a inserção do flúor nos cremes dentais comerciais. Tratando-se de uma legislação, ela deveria ser exercida a partir do dia de sua publicação e reconhecida por todos os envolvidos diretamente no assunto. Cascaes et al. (2012) investigaram o conhecimento dos coordenadores de saúde bucal de diversos municípios de Santa Catarina e constatou que, a partir das pessoas que responderam ao questionário, a maioria dos coordenadores desconheciam aspectos importantes da fluoretação da água, por exemplo, a concentração adequada/recomendada e os custos da fluoretação da água, os grupos de risco e as consequências toxicológicas do flúor em excesso, e o número médio de cáries dentárias atendidas na população de seu município. Em virtude disso os autores propuseram capacitações sobre fluoretos em saúde bucal aos coordenadores de saúde de Santa Catarina.

Apesar de sua relevância à saúde da população, o flúor adicionado à água precisa de controle periódico; porém não é o que vem ocorrendo em diversas cidades brasileiras, como mostram cinco estudos que analisaram a qualidade da água. Uma pesquisa realizada no Estado de São Paulo, em 40 municípios, identificou que a maioria das cidades se mostrou dentro dos parâmetros que oferecem o melhor risco-benefício (MOIMAZ et al., 2012, 2013), 30,13% se encontraram abaixo de 0,55 mg F/L, e 35,42% tinham níveis de flúor acima de 0,84 mg F/L, em poços

com fluoretação forçada ou naturalmente fluorada (MOIMAZ et al., 2013). Durante os sete anos de pesquisa esses níveis não se mantiveram constantes, minimizando os efeitos indesejáveis. Na cidade de Bauru, SP, os resultados apresentaram melhora na qualidade das águas em relação à fluoretação entre 1997 e 2002 (BUZALAF et al., 2013). Em seu estudo, Scorsafava et al. (2013) pesquisaram a qualidade da água pela turbidez, coloração, concentração de ferro, nitrato e fluoreto, e as amostras com concentração de fluoreto se mostraram as mais desadequadas em relação as outras coletadas (42,7% de satisfatoriedade). Entretanto ainda há muitas cidades brasileiras necessitando desse controle, pois a carência de flúor na água pode prejudicar a prevenção de cáries dentárias, e os níveis elevados podem provocar, principalmente, fluorose dental, entre outros problemas de saúde em curto, médio e longo prazo.

Um dos 15 artigos buscou contextualizar e corrigir equívocos e omissões estabelecidas durante a construção da literatura do sistema de águas e esgotos na cidade de Ouro Preto. Contradizendo a historicidade buscada para formalizar o artigo, o sistema de tratamento de esgotos de Ouro-Preto não foi o pioneiro no Brasil, mas foi um dos primeiros e mais bem estruturados sistemas de esgotos até a divulgação do estudo. Seu processo denominava-se Tanques de Desinfecção da Barra, que passou pelo processo de tombamento em 14 de março de 2007 pela Secretaria Municipal de Preservação do Patrimônio e Desenvolvimento Urbano da Prefeitura Municipal Ouro Preto (SEMOP). Há hipóteses de reativação do sistema de esgoto para a Cidade, porém o principal entrave é que no decorrer do século XX a utilização dos solos e o crescimento populacional proporcionaram novo perfil a Ouro Preto. Assim, os Tanques de Desinfecção da Barra servirão de ponto turístico à cidade, lembrando os tempos em que a preocupação com o saneamento estava em alta (FONSECA; PRADO FILHO, 2010).

Dois outros artigos abordam o saneamento básico e sua influência na população humana, mais especificamente sobre a população nordestina brasileira. Correlacionam as condições de saneamento e a ocorrência de diarreia e parasitoses intestinais. Sabe-se que as melhorias nas condições de higiene em ambientes domésticos e comunitários é uma das melhores maneiras de prevenção de doenças diarreicas e parasitárias com destaque para crianças que vivem em países em desenvolvimento, como o Brasil. Os estudos de Rasella (2013) e Barreto et al. (2010) comprovam essa proposição mediante os resultados obtidos em seus respectivos estudos. Após a cobertura do Projeto Água para todos (PAT) no Estado da Bahia, obteve-se uma diminuição significativamente importante de mortes e internações por diarreia em menores de cinco anos de idade; verificou-se que em locais com cobertura maior de 10% a mortalidade por essa causa foi reduzida em 39% se comparada a municípios que não chegaram a 10% de cobertura ou não tiveram cobertura. Rasella (2013) afirma que existe mais de uma intervenção efetiva para a prevenção de diarreia, e entre elas estão o abastecimento de água com qualidade, melhorias na higiene em nível comunitário e no esgotamento sanitário. Este último condiz com os resultados obtidos no estudo de Barreto et al. (2010), os quais evidenciaram que a prevalência de infecção por *Ascaris lumbricoides* diminuiu para 12,0%, *Trichuris trichuria*, para 5,0% e *Giardia duodenalis*, para 5,3% após se encontrarem em, respectivamente, 24,4%, 18,0% e 14,1%.

Sá et al. (2010) também tratam de um assunto relacionado à poluição aquática de extrema importância para a saúde ambiental e, conseqüentemente, humana. Entretanto seu principal objetivo foi identificar os gêneros causadores de florações de cianobactérias em um rio do Pará, no Brasil, o Tapajós, verificar a produção de microcistinas e determinar a toxicidade das cianobactérias. As cianobactérias fixam carbono por meio da fotossíntese e devem ser limitadas em águas de consumo humano por possuírem efeitos tóxicos. O esgoto doméstico e agroindustrial despejado nos corredores de água propicia a floração mais acentuada dessas cianobactérias. Os autores do texto verificaram que quanto à quantidade de cianobactérias presentes no referido rio, este possui níveis abaixo daqueles permitidos pela Legislação Brasileira, porém afirmam que o efeito cumulativo de hepatopeptídeos pode vir a causar problemas futuros de saúde, como cutâneos, oculares e de vias aéreas, além de que seu efeito hepatocarcinogênico não deixa de ser uma preocupação de saúde pública já que o problema de poluição das águas é evidentemente crescente.

O último artigo buscou identificar as opiniões de moradores de uma capital brasileira em relação ao serviço de água e esgoto. Os resultados mostraram que os entrevistados foram expostos a diversos riscos à saúde em virtude da falta de conhecimento sobre o abastecimento de água recebido; apresentaram também falta de estímulo para exercer sua autoridade e seus deveres enquanto cidadãos e deficiência de comunicação entre si.

Pode-se perceber que a maioria dos artigos estudados trata sobre fluoretação da água e sua importância em relação à saúde humana, principalmente bucal. Esse assunto torna-se polêmico em razão das discussões entre o benefício e o malefício da fluoretação, pois, apesar de ser um modo preventivo fácil e barato para cáries dentárias, exige um controle rigoroso sobre a quantidade utilizada e sua concentração na água, serviço que deixa a desejar em muitas cidades brasileiras.

Nota-se também uma preocupação em relação à água e ao esgotamento sanitário no Nordeste brasileiro e sua influência na saúde da população que recebe esses serviços. Diante disso evidencia-se o quão importante são os estudos em relação à água, pois esta possui influência direta e indiretamente na saúde coletiva da população de norte a sul do Brasil. Sua escassez ou seu excesso são notoriamente preocupantes; entretanto quando se trata de poluição, contaminação, qualidade e modo de distribuição da água, poucos buscam aprofundar-se sobre o assunto e não possuem total consciência de que ela pode ser um veículo muito importante de transmissão de doenças, inclusive em regiões largamente abrangentes, podendo provocar um surto ou, até mesmo, uma epidemia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstram uma deficiência na diversidade de pesquisas que relacionam a saúde humana e a água. Percebe-se uma grande gama de estudos na mesma área de interesse, deixando outros aspectos importantes passar despercebidos.

Em decorrência da preocupação em relação a esse bem natural, que está cada vez mais escasso, tem-se uma necessidade de desenvolver pesquisas, no Brasil, para a melhoria nas condições de saúde coletiva e para a divulgação da importância da preservação e vigilância sobre os locais que suportam essa riqueza essencial à vida, que é a água.

Com esta pesquisa pode-se perceber a lacuna existente quanto aos estudos que relacionam a água à saúde coletiva, estes, temas transversais e que dependem da multidisciplinaridade para que os resultados beneficiem o coletivo.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS. Ministério do Meio Ambiente. **Água na medida certa**: a hidrometria no Brasil. Brasília, DF: Agência Nacional de Águas, 2012. Disponível em: <<http://arquivos.ana.gov.br/institucional/sge/CEDOC/Catalogo/2012/AguaNaMedidaCerta.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- BARRETO, M. L. et al. Impact of a citywide sanitation program in northeast Brazil on intestinal parasites infection in young children. **Environ Health Perspective**, v. 118, i. 11, p. 1637-1642, nov. 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 2.914**, de 12 de dezembro de 2011. Dispõe sobre os procedimentos de controle e de vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade. Brasília, DF, 12 dez. 2011. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2914_12_12_2011.html>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- BUZALAF, M. A. R. et al. Seven years of external control of fluoride levels in the public water supply in Bauru, São Paulo, Brazil. **Journal of Applied Oral Science**, v. 21, i. 1, p. 92-98, 2013.
- CASCAES, A. M. et al. Conhecimento sobre uso de fluoretos em saúde bucal coletiva entre coordenadores municipais de saúde bucal do estado de Santa Catarina, Brasil. **Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 21, n. 1, p. 89-98, jan./mar. 2012.

- FERREIRA, R. G. L. A. et al. Fluoretação das águas de abastecimento público no Brasil: o olhar de liderança de saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 30, n. 9, p. 1884-1890, set. 2014.
- FERREIRA, R. G. L. A. et al. Múltiplos aspectos do uso do flúor em saúde pública na visão de liderança da área de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 7, p. 2139-2146, jul. 2013.
- FONSECA, A.; PRADO FILHO, J. F. Um esquecido marco do saneamento no Brasil: o sistema de águas e esgotos de Ouro Preto (1887-1890). **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**, v. 17, n. 1, p. 51-66, jan./mar. 2010.
- GUYTON, A. C.; HALL, J. E. **Tratado de fisiologia médica**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1997.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LUNA, C. F. **Avaliação do impacto do programa um milhão de cisternas rurais (P1MC) na saúde**: ocorrência de diarreia no agreste central de Pernambuco. 2011. Tese (Doutorado em Saúde Pública)–Fundação Oswaldo Cruz, Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Recife, 2011. Disponível em: <<http://www.cpqam.fiocruz.br/bibpdf/2011luna-cf.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- MOIMAZ, S. A. S. et al. Water fluoridation in 40 Brazilian cities: 7 year analysis. **Journal of Applied Oral Science**, v. 21, i. 1, p. 13-29, 2013.
- MOIMAZ, S. A. S. et al. External control of the public water supply in 29 Brazilian cities. **Brazilian Oral Research**, v. 26, i. 1, p. 12-18, fev. 2012a.
- MOIMAZ, S.A.S. et al. Fluoride concentration in public water supply: 71 months of analysis. **Brazilian Dental Journal**, v. 23, i. 4, p. 451-460, 2012b.
- RASELLA, D. Impacto do programa água para todos (PAT) sobre morbi-mortalidade por diarreia em crianças do estado da Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 29, n. 1, p. 40-50, 2013.
- RATTNER, H. Meio ambiente, saúde e desenvolvimento sustentável. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 6, p. 1965-1971, 2009.
- ROMÃO JÚNIOR, J. E. Água e a saúde do rim transplantado. **RBM**, v. 70, n. 1, p. 21-26, 2013.
- SÁ, L. L. C. et al. Ocorrência de uma floração de cianobactérias tóxicas na margem direita do rio Tapajós, no município de Santarém (Pará, Brasil). **Revista Pan-Amazônica de Saúde**, v. 1, n. 1, p. 159-166, 2010.
- SCORSAFAVA, M. A. et al. Qualidade físico-química da água de abastecimento da região do Vale do Ribeira-SP, Brasil. **Revista do Instituto Adolfo Lutz**, v. 1, n. 72, p. 81-86, 2013.
- SOARES, C. L. M. Constructing public oral health policies in Brazil: issues for reflection. **Brazilian Oral Research**, v. 26, i. 1, p. 94-102, 2012.
- SOUZA, C. L.; ANDRADE, C. S. Saúde, meio ambiente e território: uma discussão necessária na formação em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 10, p. 4113-4122, 2014.
- SPSS INC. **Statistical Analysis Using SPSS**. Chicago, 2001.

AS REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA NO DESENHO DA FAMÍLIA E NO CAT-A: UM ESTUDO COM CRIANÇAS EM PSICOTERAPIA

Francine Cristine Garghetti¹
Patricia Mattana²

RESUMO

A psicoterapia infantil implica a compreensão do contexto em que a criança está inserida, da dinâmica familiar e dos vínculos estabelecidos. Compreender o sentido que a própria criança atribui a esses aspectos se torna fundamental, e para isso o psicólogo utiliza várias técnicas lúdicas. Nesse sentido, os métodos projetivos e gráficos, como o Teste de Apercepção Infantil (CAT-A) e a técnica do Desenho da Família, permitem investigar aspectos subjetivos da criança, a sua percepção das pessoas que lhe são importantes, a maneira como ela percebe e se vê no seu meio familiar. Assim, busca-se analisar as representações da família de crianças atendidas em psicoterapia partindo da concepção bioecológica de Bronfenbrenner e dos dados da história de vida, da técnica gráfica do Desenho da Família e do Teste CAT-A, relacionando os instrumentos, com o objetivo de identificar convergência dos vínculos familiares e avaliar a reciprocidade das relações entre contexto e pessoa na concepção de Bronfenbrenner a partir da história de vida e das medidas projetivas. O método utilizado configura-se como qualitativo, descritivo, exploratório e documental. Os dados analisados apontaram que as crianças representam situações do ambiente real, tanto no CAT-A quanto no Desenho da Família, e estes convergem em ambas as técnicas e permitem a identificação de situações reais, proximidade e afastamento entre os membros da família, papel de cada membro e organização familiar; confirmou-se a reciprocidade e bidirecionalidade nas relações entre contexto e pessoa e a significativa influência no desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Psicoterapia infantil. Representações da família. Técnicas projetivas. Técnicas gráficas.

1 INTRODUÇÃO

A psicoterapia infantil envolve não somente a compreensão do funcionamento da criança, mas também de sua família e do contexto onde vive e estabelece relações. Faz-se necessário um envolvimento dos pais ou responsáveis pela criança, pois é com eles que se estabelece o contato inicial e coletam-se dados importantes sobre o desenvolvimento dos pequenos. Esse contato também possibilita perceber formas de funcionamento da família e indícios do relacionamento entre os membros.

As técnicas utilizadas com o público infantil são mais lúdicas e devem possibilitar às crianças a expressão daquilo que estão passando e sentindo. Entre essas técnicas encontram-se os métodos projetivos e os métodos projetivos gráficos, como o Teste de Apercepção Infantil (CAT-A) e o Desenho da Família, amplamente utilizados no contexto diagnóstico e clínico. Por meio dessas técnicas é possível conhecer a estrutura afetiva da criança, pois é possível investigar aspectos como o relacionamento da criança com os pais e pessoas importantes, a dinâmica das relações interpessoais, a compreensão da dinâmica familiar e o que a criança vê no seu meio familiar. Dessa maneira, neste trabalho teve-se como objetivo analisar as representações da família de crianças atendidas em psicoterapia partindo da concepção bioecológica de Bronfenbrenner e dos dados da história de vida, da técnica gráfica do Desenho da Família e do Teste Projetivo CAT-A.

2 AS REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA: COMO AS CRIANÇAS A PERCEBEM

A família atualmente se apresenta com várias configurações e diversos tipos de funcionamento e, assim, pode ser representada de variadas maneiras. Segundo Osório (2002), a configuração de uma família se refere ao

¹ francine_garghetti@yahoo.com.br

² paati.m@hotmail.com

modo como seus elementos se distribuem e se inter-relacionam. A família pode ser constituída por casal e filhos, por somente casal, por um pai e um filho ou uma mãe e um filho, por casal, filhos e avós, entre tantas outras maneiras. A representação envolve as “práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-os como sujeitos” (WOODWARD, 2000); é uma forma de atribuir sentido. Dessa maneira, neste trabalho buscou-se compreender o sentido que as crianças atribuem as suas famílias e como compreendem e percebem o meio em que vivem.

Pesquisas demonstram vários fatores que fazem parte do meio, imediato ou não, em que a criança está inserida e a afetam diretamente. Dessa maneira, no presente estudo parte-se da visão de que o contexto de desenvolvimento em que a criança está é muito complexo e envolve inúmeras condições, que vão além da interação dentro da própria família (SEI; SOUZA; ARRUDA, 2008; SILVA et al., 2008; FERRIOLLI; MARTURANO; PUNTEL, 2007). Desse modo, foi escolhida a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner para embasar a ampla visão da relação que se estabelece entre o ambiente e a criança em desenvolvimento.

3 TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner, é baseada em dados e evidências. A partir dela compreende-se o desenvolvimento humano de maneira sistêmica e em um processo recíproco, de mutualidade, em que o indivíduo influencia o meio da mesma maneira que o meio influencia o indivíduo. Por meio de seus estudos Bronfenbrenner percebeu que havia grande quantidade de pesquisas sobre desenvolvimento humano sendo feitas com pessoas, as quais não consideravam o contexto (ambiente, meio) dos sujeitos pesquisados (MARTINS; SZYMANSKI, 2004). Assim, reformulou sua teoria, antes denominada de teoria ecológica do desenvolvimento humano, para teoria bioecológica do desenvolvimento, a qual abrange os aspectos da bidirecionalidade, dos processos proximais e do modelo PPCT (Pessoa, Processo, Contexto e Tempo).

O processo refere-se à relação entre as características da pessoa e do contexto, e fazem parte dele os processos de interações recíprocas, denominadas de processos proximais, que ocorrem entre a pessoa, os objetos e os símbolos do seu ambiente externo imediato. O segundo núcleo do modelo bioecológico refere-se à pessoa, ao ser humano, visto da perspectiva das suas características individuais, biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais, que está em constante interação com seu meio. O contexto pertence ao sistema de ecologia em que as pessoas estão inseridas e, por consequência, permite que o crescimento entre elas ocorra. Esse sistema é construído mediante estruturas que têm como objetivo guiar e amparar o desenvolvimento humano e que ele tenha um valor significativo. E como último componente o autor estabelece o tempo, o qual também é conhecido como cronossistema, considerado em suas múltiplas dimensões de temporalidades e nos efeitos que causa sobre os indivíduos e nos demais sistemas (BRONFENBRENNER, 2011).

4 ENTREVISTA CLÍNICA E TÉCNICAS PROJETIVAS NA PSICOTERAPIA INFANTIL

De modo a compreender a história de vida do sujeito é utilizada na psicoterapia infantil a entrevista clínica, a qual tem o objetivo de descrever e avaliar aspectos pessoais, relacionais ou sistêmicos (TAVARES, 2007) com o propósito de fazer encaminhamentos, recomendações ou propostas de intervenções ao entrevistado. Essa entrevista é realizada com os pais ou responsáveis, dirigida ao levantamento máximo de dados sobre o problema apresentado e as características da criança (WERLANG, 2007).

Segundo Arzeno (1995), com os dados coletados algumas hipóteses podem ser elaboradas e um prévio plano de avaliação estabelecido, o qual conta com os instrumentos que serão utilizados durante o processo. Esses

instrumentos podem envolver desenhos, jogos, brincadeiras e medidas psicométricas e projetivas, estas últimas muito valiosas no contexto infantil, pois possibilitam a projeção de conteúdos que a criança sente dificuldade em verbalizar.

Como medidas projetivas, entendem-se aquelas que despertam o indivíduo à projeção de aspectos da personalidade encobertos, latentes ou inconscientes (SILVA; VILLEMOR-AMARAL, 2006), por meio de estímulos pouco estruturados. É esperado que medidas projetivas auxiliem no prognóstico de tendências espontâneas e subjetivas do sujeito, as quais são motivadas por necessidades implícitas e mais passíveis de se tornarem manifestas em determinados contextos (VILLEMOR-AMARAL; PASQUALINI-CASADO, 2006). Neste estudo o CAT-A é considerado uma importante medida projetiva, que tem como objetivo “revelar a estrutura de personalidade da criança e sua maneira de reagir e lidar com as questões do crescimento.” (BELLAK; ABRAMS, 2010, p. 9). Há também as técnicas projetivas gráficas. Van Kolck (1984) explica que o desenho possibilita a manifestação direta de aspectos que o sujeito desconhece, não quer e/ou não pode revelar, assim são aspectos mais profundos ou inconscientes. Também são expressos mecanismos como a identificação, a introjeção, a expressão e a adaptação.

5 MÉTODO

Na pesquisa buscou-se analisar as representações de crianças em processo de psicoterapia acerca de como percebem as relações familiares e como se percebem nesse meio, por intermédio da história de vida da criança, da técnica gráfica do Desenho da Família e do Teste Projetivo CAT-A. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, exploratória, descritiva e documental. Foram consultados prontuários de três crianças, entre 7 e 9 anos, atendidas no Serviço de Atendimento Psicológico (SAP). Os responsáveis pelas crianças assinaram previamente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponibilizado pelo SAP, autorizando a utilização dos dados em pesquisa. O procedimento de coleta de dados foi a pesquisa e análise documental dos seguintes documentos: fichas de Anamnese, Desenhos da Família e seus relatos e os protocolos do CAT-A que constituem o prontuário das crianças participantes.

Os instrumentos avaliados foram o CAT-A, o teste projetivo infantil, elaborado por Leopold Bellack e Sonia S. Bellak no ano 1949, e o Desenho da Família, uma técnica de desenho projetiva, segundo C. W. Hulse. Após a verificação dos dados obtidos, foi possível realizar a análise e a interpretação deles, orientada pela teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, considerando as relações entre a criança em atividade com o seu contexto (as trocas pessoa-ambiente) e o multinível ecológico, os quais constituem a direção da força do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011). Também foi utilizado o referencial teórico relativo à entrevista inicial, às técnicas projetivas e gráficas, ao CAT-A e ao Desenho da Família.

6 CASOS ANALISADOS

6.1 CASO A.

Achados na anamnese: menino, 7 anos, tem uma irmã de 9 anos. Histórico de violência física e negligência desde o nascimento até em torno de 1 ano e 6 meses de idade (pais eram usuários de drogas e álcool) quando foi encaminhado ao abrigo; foi adotado aos 2 anos, tendo sido devolvido ao abrigo por mau comportamento seis meses depois; foi novamente adotado, pela família atual, com 3 anos de idade. A família procurou atendimento por indicação da escola, com queixa de desobediência, não aceita ordens, opõe-se às atividades propostas, não gosta de ser contrariado, é agressivo em alguns momentos; em casa apresenta momentos de agressividade e revolta e momentos em que é carinhoso; não aceita ordens, nega-se a fazer os temas escolares e a tomar banho. Os pais relatam ter tido dificuldades desde que o adotaram, sendo que não conseguem entendê-lo, pois tem muitas variações de comporta-

mento, e eles têm a impressão que A. está os testando. Os pais são relatados pela estagiária como dedicados, preocupados com o comportamento do filho e em busca de compreender melhor suas atitudes; a mãe, como mais rígida, pois dá mais limites, enquanto o pai, como mais flexível, pois “faz as vontades” das crianças. O pai tem problemas com álcool e quando bebe fica agressivo, a mãe não aprova e quer que o pai deixe de beber, pois considera que seja prejudicial para as crianças.

Achados no Desenho da Família: percebe-se que a figura da mãe tem maior valência, tendo sido a primeira a ser desenhada e relatada por A. como “braba” no desenho; em segundo lugar desenha a irmã, a qual está feliz, depois desenha-se a si como um bebê e diz estar triste, e o pai por último, que está feliz. São desenhados no centro inferior da folha, em tamanho extremamente pequeno, de lápis e sem uso de cores e detalhes. Não é desenhado chão, nem sol, nuvens e chuva, somente as pessoas.

Achados no CAT-A: nas lâminas 1, 2, 4, 5, 8 e 10, A. citou a existência de uma mãe e de uma família, referindo-se a momentos que envolvem pai, mãe, irmão ou irmã e situações de carinho, afeto; nas lâminas 1, 3, 4, 5, falou que os personagens estavam comendo ou iriam comer; em três destas falou que iriam comer mingau, tendo dito durante a aplicação que adora mingau e sua mãe faz para ele comer. Em quase todas as lâminas diz que os personagens estão felizes, apenas na lâmina 7 fala de briga e não refere que estão felizes, e na 4 diz que estão felizes, porém depois de pensar um pouco fala que a mãe está brava, quieta e não está feliz. Apenas nas lâminas 3, 7 e 9 não cita a existência de uma família, nas demais, conta momentos em família, que envolvem pai, mãe, irmão ou irmã e situações de carinho, afeto.

O tamanho que as pessoas ocupam na folha, de acordo com Campos (2008), pode ser indicador de variadas características, neste caso pode relacionar-se à baixa autoestima, a qual tem relação com o valor que o sujeito dá a si mesmo. Mosquera e Stobäus (2006) explicam que autoestima tem relação com valorização positiva, sendo aprendida por meio da interiorização das experiências de valorização que os outros têm para a pessoa. As figuras foram desenhadas próximas, assim, indicando que se sente próximo da sua família, segundo Hammer (1991 apud FREITAS; CUNHA, 2007), a proximidade ou o afastamento das figuras estão relacionados à proximidade e à distância emocional, respectivamente, entre as pessoas desenhadas.

Nas histórias do CAT-A o paciente relata histórias com as quais se identifica, fala, por exemplo, do mingau em três lâminas e, espontaneamente, comenta que gosta muito do mingau que a mãe faz para ele. Assim, pode-se apontar que A. vive em um ambiente de afeto, tem a atenção dos pais e principalmente da mãe, a qual aparece em mais lâminas; A. refere a mãe triste em uma lâmina o que pode ter relação com sua postura diante dos problemas que o pai tem com bebida alcoólica, citados na anamnese.

De acordo com Brofenbrenner (2011), o ambiente tem um papel muito importante para que ocorra o desenvolvimento humano. Percebe-se que A. passou por variados contextos familiares e foi influenciado por estes de maneira que, ao se deparar com uma nova família e um novo contexto, apresentava agressividade e parecia testar os pais, possivelmente na tentativa inconsciente de ver se poderia confiar nestes, visto que havia sido rejeitado por sua família biológica e por uma família adotiva.

Brofenbrenner (2008) explica que as interações recíprocas fundamentais ao desenvolvimento humano, denominadas de processos proximais, que ocorrem entre a pessoa, os objetos e os símbolos do seu ambiente externo imediato, vão tornando-se progressivamente mais complexas com o avanço do desenvolvimento e que necessitam ocorrer de maneira regular e duradoura (por longos períodos de tempo) para que sejam efetivas. O autor cita como exemplo a amamentação do bebê, o ato de brincar com uma criança pequena, as atividades entre as crianças, na leitura, nas atividades físicas, na solução de problemas, nos cuidados a uma pessoa doente, na execução de tarefas complexas, etc.

Esses processos proximais, no caso de A., não ocorreram de maneira regular e duradoura. Desse modo, é possível compreender suas dificuldades de adaptação ao contexto social em que foi reinserido, tanto na família quanto na escola, e seu comportamento disfuncional. Visto que sua família atual aparenta boa organização e estrutura familiar, é provável que A. apresente melhora quanto a esses aspectos. De acordo com Brofenbrenner (2011), as interações da pessoa com o meio, constituído de outras pessoas, objetos e símbolos, causam mudanças recíprocas nas partes envolvidas.

6.2 CASO B.

Achados na anamnese: menina, 7 anos. A mãe procurou atendimento, pois considera que B. é desinteressada pelos estudos e tem conversas e interesses de pessoas adultas por influência do contexto familiar do pai (pais separados). Na época da gravidez a mãe tinha 19 anos e o pai tinha 28 anos; durante a gravidez a mãe diz ter se estressado muito com o pai de B., pois segundo ela o seu cônjuge bebia, saía sozinho, não trabalhava e isso a incomodava. B. nasceu na maternidade, de parto normal. Apresentou desenvolvimento neuropsicomotor dentro dos marcos esperados (sustentar a cabeça, rolar, sentar, andar). Mamou no peito até um ano e quatro meses e faz uso de mamadeira até os sete anos. É independente para se alimentar e se vestir.

Quanto à socialização a mãe relatou que B. faz amigos com facilidade. Sobre os dados escolares a mãe refere que B. não gosta de estudar, sempre faz os temas com a presença da mãe, pois esta não confia nos avós ou no pai para auxiliar B. Dessa maneira, B. costuma estudar à noite com a mãe, pois de dia esta trabalha. A mãe não sabe relatar facilidades ou habilidades na criança, diz apenas que tem facilidade para falar de “assuntos de adulto” e não se interessa pelos estudos. Segundo a mãe, a criança não brinca, pois não tem crianças na família, e a mãe não tem tempo para brincar com ela em razão do trabalho, e diz precisar manter postura de cobrança para que B. não seja desobediente.

A mãe expõe que o relacionamento dela com a filha é ruim, pois B. não compartilha nada com ela; com o pai é ruim, pois diz que este é uma influência negativa para B., e com os avós possui bom relacionamento. Os pais separaram-se quando B. tinha três anos de idade, e a mãe refere que brigavam bastante, e o pai de B. era agressivo. Atualmente B. passa os fins de semana, quinzenalmente, com o pai, e a mãe tenta uma ação judicial para que B. passe menos tempo com ele; diz que ela e o pai não se falam, e depois da separação o relacionamento entre eles foi cada vez pior, com brigas, discussões, inclusive entre o pai e o padrasto de B. A mãe de B. casou-se com outro homem e está grávida.

Segundo relato de impressão da estagiária, a mãe descreve o pai de B. como uma pessoa bêbada, que não trabalha, não tem vontade e a fez sofrer muito, aparentando sentir mágoa do ex-companheiro. Diz que, nos relatos da mãe, esta aparenta ter procurado atendimento para provar que o pai de B. é uma má influência para a criança. A mãe demonstrou ser metódica e racional com B., relatou pouca comunicação com sua filha e pouco envolvimento afetivo e em atividades lúdicas, mas exige que se dedique aos estudos, pois para a mãe isto é importante.

Achados no Desenho da Família: B. iniciou desenhando a mãe, sendo esta a figura de maior valência; após desenhou a si mesma e o pai. B. desenhou-se a si um pouco menor que os pais, e a mãe a maior dos três, e faz um elo que segue entre os braços dos três, unindo-os. São desenhados no canto inferior esquerdo da folha, não ultrapassando a metade da folha. Desenha as pessoas de lápis, em forma de palitos, colore o rosto dos três de rosa claro, desenha o chão, uma árvore no canto inferior direito da folha, um coração no meio da folha, no qual escreve “TE AMO”, e desenha um pássaro preto acima do coração.

Achados no CAT-A: nas lâminas 1, 4, 5, 8, 9, B. criou histórias em que citou a mãe e ao menos um filho, sem a presença de pai; na 1, após ser questionada se os filhinhos tinham pai, disse que o pai estava viajando, o que

repetiu na lâmina 2 e na 3. Nas lâminas 2, 3, 4, 5, 6 e 7 relata histórias que envolvem o adoecimento de um personagem, e que ele vai ao hospital e a mãe liga para o pai visitar o filhinho doente, e em algumas falas, que o personagem morreu. Em várias histórias B. cria um título e depois conta a história.

No desenho da família pode-se perceber que B. não inclui o padrasto em seu desenho, o que, segundo Campos (2008), configura-se como omissão, e deve-se observar se o paciente não sente que participa, realmente, na família, não recebe o afeto que necessita, rejeita ou então sente-se rejeitado, tem desejo de afastar algum membro (pode estar relacionado à última pessoa desenhada) e significar um mecanismo de compensação, visto que o paciente na tentativa frustrada de atrair a figura a coloca no fim. Em razão da colocação dos pais e do elo desenhado entre os três, é provável que a omissão do padrasto de B. se relacione ao desejo de afastá-lo e de ter os pais unidos.

Desenhar a mãe maior pode indicar uma mãe dominante, o que vem ao encontro do relato da mãe na anamnese, pois parece não aceitar as dificuldades da filha e apresenta-se impositiva. Família de mãos dadas, pai e mãe puxando é a ideia de como o paciente se vê, dentro do grupo (CAMPOS, 2008); assim, parece que B. se vê em meio aos pais, sendo puxada pelos dois para lados opostos. A mãe também parece não ter boa comunicação com B., e percebe-se um distanciamento afetivo e a tentativa de distanciar a filha do pai. Percebeu-se no CAT-A que as histórias revelaram que B. pode estar se sentindo realmente distante do pai, porém tem desejo de aproximação e de que este “volte” para lhe dar afeto.

Os casos estudados demonstraram a reciprocidade e a bidirecionalidade das relações entre o contexto e o indivíduo, e a importância de um olhar bioecológico sobre o paciente, o qual estabelece processos proximais com as pessoas, os objetos e símbolos do ambiente. Tais processos possuem uma forma, força, conteúdo e direção, assim influenciando de maneiras diversas o indivíduo. Esses quatro aspectos são também articulados com as características da pessoa em desenvolvimento e também influenciam o contexto, a natureza ou o caráter dos resultados do desenvolvimento considerados, as continuidades sociais e de mudanças que ocorrem ao longo do ciclo de vida e o período histórico no qual a pessoa tem vivido (BRONFENBRENNER, 2011).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de dados obtidos permite enfatizar que as representações da família das crianças avaliadas expressam o contexto real em que vivem e as relações proximais que estabelecem nesse contexto, os quais foram identificados a partir dos dados da anamnese e projetados no Desenho da família e no CAT-A. Confirmou-se que o contexto da criança é grande influenciador do seu desenvolvimento, e ocorre uma relação recíproca e bidirecional entre a criança e seu meio, as pessoas que fazem parte, os objetos e os símbolos.

Percebeu-se que no Desenho da família as crianças podem representar sua família real ou, então, a família que idealizam, e por meio do desenho é possível perceber a proximidade entre os membros, o lugar que a criança ocupa na família, as pessoas que têm maior valência em sua vida, positiva ou negativamente. Unindo o desenho à anamnese foi possível identificar fatores que fazem parte da organização e da dinâmica familiar. No CAT-A foram projetadas pelas crianças as relações que estabelecem com sua família e seu meio, são estas relações de poder, de afeto, de conflitos, etc.

Assim, enfatiza-se a relevância desses instrumentos projetivos para a investigação do meio em que a criança está inserida e a importância de considerar as influências do ambiente sobre a criança e vice-versa; a qualidade dos processos proximais que são estabelecidos entre a criança, a sua família, os objetos e símbolos; e os fatores externos e internos que afetam o conteúdo e a direção dos processos proximais e a organização do ambiente bioecológico no qual a criança está inserida.

No estudo conseguiu-se alcançar os objetivos propostos, e no seu decorrer foi possível perceber que a análise bioecológica dos sujeitos poderia ser muito mais ampla, caso os objetivos do estudo se ampliassem e abrangessem a pesquisa empírica e não somente a documental. Deparou-se com dificuldades em razão da pequena quantidade de informações que constam na anamnese, pois se sabe que ao longo das sessões inúmeros fatores surgem e contribuem para o entendimento do funcionamento do paciente, assim, confirmando ou descartando os achados nos instrumentos utilizados.

REFERÊNCIAS

- ARZENO, M. E. G. *Psicodiagnóstico Clínico: novas contribuições*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BELLAK, L.; ABRAMS, D. M. *CAT-A: Teste de Apercepção Infantil – figuras de animais*. São Paulo: Vetor, 2010. Adaptado à população brasileira por Adele de Miguel; Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo; Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva; Silésia Maria Veneroso Delphino Tosi.
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011. Revisão técnica Silvia H. Koller.
- BUCK, J. N. **H-T-P: Casa-Árvore-Pessoa, técnica projetiva do desenho: Manual e guia de interpretação**. São Paulo: Vetor, 2003.
- CAMPOS, D. M. de S. O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade: validade técnica de aplicação e normas de interpretação. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- FERRIOLLI, S. H. T.; MARTURANO, E. M.; PUNTEL, L. P. Contexto familiar e problemas de saúde mental infantil no Programa Saúde da Família. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 251-259, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102007000200012-&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 nov. 2016.
- FREITAS, N. K.; CUNHA, J. A. Desenho da Família. In: CUNHA, J. A. (Org.). **Psicodiagnóstico V**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 513-518.
- MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jul. 2016.
- MOSQUERA, J. J. M.; STOBBAUS, C. D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 83-88, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862006000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 out. 2016.
- NORONHA, A. P. P.; BERALDO, F. N. de M.; OLIVEIRA, K. L. de. Instrumentos psicológicos mais conhecidos e utilizados por estudantes e profissionais de psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 47-56, jun. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2016.
- NORONHA, A. P. P.; PRIMI, R.; ALCHIERI, J. C. Instrumentos de avaliação mais conhecidos/utilizados por psicólogos e estudantes de psicologia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 390-401, 2005.
- OSÓRIO, L. C. **Casais e famílias: uma visão contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SEI, M. B.; SOUZA, C. G. P.; ARRUDA, S. L. S. O sintoma da criança e a dinâmica familiar: orientação de pais na psicoterapia infantil. **Vínculo**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 194-207, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902008000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 nov. 2016.
- SILVA, M. de F. X. da; VILLEMOR-AMARAL, A. E. de. A auto-estima no CAT-A e HTP: estudo de evidência de validade. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 205-215, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 maio 2016.

SILVA, N. C. B. da et al. Family variables and their impact on child development. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 215-229, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2008000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 nov. 2016.

SISTO, F. F. **Desenho da Figura Humana**: Escala Sisto. São Paulo: Vetor, 2005.

SISTO, F. F.; NORONHA, A. P. P.; SANTOS, A. A. A. dos. **Teste Gestáltico Visomotor de Bender**: Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG). 2. ed. São Paulo: Vetor, 2006.

VAN KOLCK, O. L. **Testes projetivos gráficos no diagnóstico psicológico**. São Paulo: EPU, 1984.

VILLEMOR-AMARAL, A. E. de; PASQUALINI-CASADO, L. A cientificidade das técnicas projetivas em debate. **Psico-USF**, v. 11, n. 2, p. 185-193, 2006.

TAVARES, M. Entrevista Clínica. In: CUNHA, J. A. (Org.). **Psicodiagnóstico V**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 45-56.

WERLANG, B. G. Entrevista Lúdica. In: CUNHA, J. A. (Org.). **Psicodiagnóstico V**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 96-104.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

COMO O ALUNO APRENDE: REFLEXÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Crisley Dalla Costa¹
Sara Ferreira²
Maria Teresa Ceron Trevisol³

RESUMO

No presente artigo objetiva-se analisar como os professores da Educação Básica compreendem o processo de aprender, assim como o papel do professor e do aluno nesse processo. A base empírica desse artigo é um estudo que se caracteriza como exploratório, de natureza qualitativa, tendo como amostra cinco professores que atuam no ensino fundamental em escolas localizadas no Município de Irani, SC. A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevista, tendo como norteador um roteiro de questões semiestruturado. Após a transcrição das respostas, organizaram-se tabelas com a essência dos argumentos apresentados. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os autores que embasaram esse estudo foram: Vasconcellos (2009), Mizukami (1986), Pozo (2004), Becker (2001) e Valente (2000). As reflexões realizadas a respeito do processo de aprender demonstram que as concepções de ensino tradicional, apriorista e sócio-interacionista ainda se encontram presentes no discurso e na prática dos professores. Os resultados obtidos neste trabalho evidenciam a importância de uma sólida formação teórica e continuada dos professores a fim de fortalecer a qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Teoria da aprendizagem. Processo de ensino-aprendizagem. Professor-aluno.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar na atualidade nos remete à necessidade de repensar os processos educacionais diante do novo sujeito aprendiz que chega à escola e das diversas exigências que a sociedade impõe para a aprendizagem. Conforme Pozo (2004), perante a crescente demanda de aprendizagem que surge em uma suposta sociedade do conhecimento, exige-se que as pessoas aprendam cada vez mais e de diversas maneiras, na esfera de uma nova cultura da aprendizagem e de uma nova forma de conceber e gerir o conhecimento na perspectiva cognitiva ou social. Isso nos apresenta a importância de o professor possuir o conhecimento teórico como suporte para embasar a prática pedagógica.

Diante dessa afirmação nesse artigo tem-se por objetivo analisar como os professores da Educação Básica compreendem o processo de aprender, bem como investigar o papel do professor e do aluno nesse processo. A base empírica deste texto é uma investigação realizada no componente curricular Teoria e Prática Educativa, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). A pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório, de natureza qualitativa, tendo como amostra cinco professores que atuam no ensino fundamental em escolas localizadas no Município de Irani, SC. Utilizou-se como instrumento de pesquisa uma entrevista que tem como norteador um roteiro de questões. Os dados coletados por meio da entrevista foram transcritos e organizados em tabelas com a essência dos argumentos apresentados. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo.

O desenvolvimento desse artigo ocorre em duas sessões: a primeira apresenta uma breve contextualização de como acontece o processo de aprender, considerando a perspectiva das teorias de aprendizagem; e a segunda traz a socialização dos dados coletados e a análise efetuada das entrevistas. Efetuou-se, inicialmente, uma análise por questão, que consiste em uma categorização das respostas que apresentavam concepções semelhantes do processo

¹ Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professora de Educação Infantil.

² Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professora de Educação Infantil.

³ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade do Oeste de Santa Catarina.

de aprender conforme cada teoria de aprendizagem a partir do referencial teórico utilizado. Na sequência, realizou-se uma verificação das respostas de cada professor com o objetivo de identificar a coerência nessas respostas.

Em suma, espera-se que este trabalho contribua no sentido de se pensar e repensar o processo de aprender, não como uma forma estática, mas como uma forma que se renova a todo o momento. Além disso, o estudo oportuniza reflexões sobre a prática pedagógica e o papel do professor e aluno nesse processo.

2 COMO O ALUNO APRENDE?

Para dialogar como acontece o aprender, considerou-se relevante abordar algumas concepções de aprendizagem nos modelos pedagógicos da educação brasileira, dando enfoque à Pedagogia Tradicional, à Pedagogia Nova e à Pedagogia Construtivista.

Na Pedagogia Tradicional, o modelo epistemológico é o empirismo. Conforme Mizukami (1986), para os comportamentalistas ou behavioristas a experiência ou a experimentação planejada são a base do conhecimento evidenciando sua origem empirista, ou seja, que o conhecimento é o resultado direto da experiência. Nesse modelo o aprender consiste em reproduzir as informações que são repassadas pelo professor, ou seja, os conhecimentos que ele considera importantes que o aluno saiba. Conforme Saviani (2008, p. 6) “O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.” Ou seja, sem questionar, discutir ou esclarecer dúvidas.

Essa epistemologia considera que o meio age sobre o sujeito. Segundo Mizukami (1986, p. 20):

Os modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado. Implicam recompensa e controle, assim como o planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das seqüências de atividades de aprendizagem, e a modelagem do comportamento humano, a partir da manipulação de reforços desprezando os elementos não observáveis ou subjacentes a este mesmo comportamento.

Essa ideia na escola repercute no sentido de considerar o aluno como uma tábula rasa moldada pelo meio, dessa forma, o ensinar e o aprender acontecem de maneira abstrata, sem vínculos com a realidade do aluno.

Na Pedagogia Nova, o modelo epistemológico é o apriorismo. Para Becker (2001, p. 20):

‘Apriorismo’ vem de a priori, isto é, aquilo que é posto antes como condição do que vem depois. – O que é posto antes? – A bagagem hereditária. Esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética.

Considerando essa compreensão de aprendizagem, o meio não influencia na construção do sujeito, e a educação tem papel limitado, pois seu desenvolvimento já está determinado no seu nascimento.

A centralidade do processo de aprendizagem volta-se para o aluno, que passa a ser considerado autor da sua aprendizagem sem a intervenção do professor. Segundo Becker (2001, p. 19-20), ele está mais nas concepções pedagógicas e epistemológicas do que na prática de sala de aula pela dificuldade de viabilização. Nesse modelo, na sala de aula o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador. O aluno já traz um saber que ele precisa apenas trazer à consciência, organizar ou, ainda, recheiar de conteúdo. O professor intervém o mínimo possível nesse processo, pois qualquer ação do aluno é boa e construtiva. Nesse sentido, nessa concepção o papel do professor é colocar o aluno em condições e situações para que ele, por si mesmo, construa e desenvolva sua aprendizagem.

Saviani (2008) aborda que essa maneira de entender a educação desloca o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pe-

dagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretividade. Trata-se de uma pedagogia de inspiração experimental baseada nas contribuições da biologia e da psicologia, uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Na Pedagogia Construtivista, que tem como modelo epistemológico o cognitivismo, a aprendizagem acontece por meio das relações e interações estabelecidas entre o indivíduo e o meio, o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído. Para Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 3), segundo Piaget “[...] o termo ‘conhecer’ tem sentido claro: organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experienciado). Aí está um dos pontos fundamentais da teoria piagetiana.” Esse processo de construção também é relatado por Vasconcellos (2009, p. 44):

O processo de aprendizagem humana é extremamente complexo. [...] Por isso, trata-se de um duplo movimento: aprender e desaprender. A aprendizagem se dá em diferentes níveis (espiral ascendente). De modo geral, não se dá de uma vez (não é imediata, nem linear). É uma construção que vai por aproximações sucessivas (avanços, recuos, “confusão”, estagnações), visando a sínteses cada vez mais elevadas.

Esse conceito de Vasconcellos vem ao encontro da ideia de Vygotsky (1998), na qual o desenvolvimento ocorre em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução enquanto avança para um nível superior. Essa visão de aprendizagem como processo entende que nem todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, assim, a relação professor-aluno acontece por meio do diálogo e da troca de experiências. O aluno expõe suas ideias, questiona, opina e participa, e suas aprendizagens são reconhecidas e valorizadas. Conforme Becker (2001, p. 23), “Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la: ele descobre isto por construção.” Isso quer dizer que cada aluno, ao ingressar na escola, já traz consigo uma bagagem de vivências, experiências e conhecimentos.

Essas reflexões sobre as teorias da aprendizagem que deram suporte e subsídios teóricos para fundamentação das entrevistas serão apresentadas na sequência desse artigo.

3 COMO OS PROFESSORES COMPREENDEM O APRENDER: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresenta-se na sequência o perfil dos participantes do estudo, como foi realizada a coleta e os dados analisados.

Participaram da pesquisa cinco professoras atuantes na educação básica, com faixa etária entre 30 e 50 anos, e tempo de serviço entre cinco e 30 anos. Três delas atuam na educação infantil, duas no primeiro período do pré-escolar, uma no berçário (crianças de zero a dois anos), uma na alfabetização (terceiro ano) e uma como segundo professor nas séries finais do ensino fundamental (sétimo e nono anos). Todos os professores têm sua formação em pedagogia e pós-graduação em educação infantil e séries iniciais, exceto uma professora que possui pós-graduação em psicopedagogia institucional.

A análise realizada por questão observou a categorização das respostas que apresentavam concepções semelhantes do processo de aprender conforme cada teoria de aprendizagem que constituiu o referencial teórico que embasou esse estudo.

A primeira questão solicitada aos participantes teve a intenção de verificar como os entrevistados definem a aprendizagem. A respeito da concepção do que é aprendizagem, as respostas nos levam a diversas definições que se entrecruzam em partes, mas que divergem em seu contexto.

Uma dessas definições, apresentada por um dos professores pesquisados, aborda que a aprendizagem se baseia em adquirir novos conhecimentos. Para exemplificar esse argumento, selecionamos a resposta da Professora 1, a qual apresenta a seguinte argumentação:

Aprendizagem baseia-se no adquirir um conhecimento novo, todavia numa perspectiva construtivista, esse aprender transformasse em compreender o contexto em que o educando está inserido, pois a aprendizagem não se baseia somente no ler e escrever, mas sim interpretar e aprender para a vida. (informação verbal).

Ao basear a aprendizagem nesse conceito, demonstra-se a ideia de uma abordagem comportamentalista. Segundo Mizukami (1986, p. 19), “[...] o conhecimento é uma descoberta e é nova para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto, porém, já se encontrava presente na realidade exterior. Considera-se o organismo uma cópia de algo que simplesmente é dado ao mundo externo.”

Contrapondo essa visão, Vasconcellos (2009, p. 45) ressalta que “o conhecimento novo é construído no sujeito a partir do seu conhecimento anterior/prévio/antigo (seja para ampliá-lo, seja negá-lo, superando-o).” Não se cria a partir do nada; ninguém conhece algo totalmente novo (PIAGET, 1978). Para exemplificar, traz-se o relato da Professora 4: “Para mim, aprendizagem é quando elaboro os conceitos que domino e a partir deles me aproprio de um novo conceito e as informações tornam-se um conhecimento elaborado.” (informação verbal).

A resposta dessa professora denota uma concepção na qual a aprendizagem acontece mediante a interação entre sujeito-sujeito e sujeito-conhecimento, na qual o aprender acontece a partir do diálogo entre o conhecimento novo e o já adquirido, remetendo-nos à visão da aprendizagem como um processo. Aborda, assim, uma das concepções de Vygotsky citada por Rego (1995, p. 60-61), que afirma que o desenvolvimento humano acontece a partir das interações com o meio social em que o indivíduo vive; o desenvolvimento do psiquismo humano é mediado pelo outro e, a partir dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana aos poucos se apropriam dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento, da cultura e do patrimônio da história da humanidade. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras de pessoas. Exemplificamos com a resposta da Professora 3, que aborda a mediação “aprendizagem é aquilo que consigo fazer sozinho e com o auxílio do outro e também por meio da curiosidade e da experimentação.” (informação verbal).

A aprendizagem é um processo interno. Para começo de conversa, temos duas conclusões que resultam dessa afirmação: a primeira é que, sendo um processo, a aprendizagem não ocorre de uma forma para outra, não se realiza de forma imediata. É um processual, precisa de tempo de maturação, tempo este que não se mede pelo nosso relógio e sim pelo relógio de quem aprende. (FURTADO, 2010, p. 47).

Essa ideia pode ser constatada no relato da Professora 2:

A aprendizagem é um processo acumulativo de conhecimento que parte de um não saber para um saber que ocorre de forma externa e interna, pode ser informal que pode ser adquirida pelo ser humano no convívio com o outro e com a sociedade e a formal, que é adquirida na escola com os professores de forma sistemática. Importante ressaltar que para que ocorra a aprendizagem há fatores essenciais como: o fator físico que ocorre através do ambiente e o fator interno físico, através da nossa carga genética. (informação verbal).

A segunda questão teve como objetivo verificar como os entrevistados compreendem o papel do professor no processo de aprender. Os entrevistados foram unânimes em defini-lo como mediador. Segundo Furtado (2010, p. 51):

Ao atingirmos o mundo cognitivo do aluno, precisamos assumir o papel de mediadores do conhecimento. Mediar o conhecimento é colocar-se, intencionalmente, entre o objeto de conhecimento

e o aluno, modificando, alterando, organizando, enfatizando o conteúdo para que ele seja apreendido pelos alunos. É transformar os estímulos que vem do objeto, para que o aluno tire suas próprias conclusões.

Contudo, apenas dois professores focam a mediação de acordo com a ideia citada, sendo possível verificar essa questão a partir da sua concepção de aluno como sujeito participativo, ativo e atuante na aprendizagem. Para exemplificar, traz-se o relato da Professora 2:

O professor precisa ser mediador, trazer a possibilidade de praticar uma educação participativa e significativa na vida do aluno, pois ele não se beneficia somente da exposição direta a estímulos, mas cria a partir disso orientações, atitudes e técnicas que modificam o ensino. Como professor é importante buscar técnicas de ensino aprendiz que levem a criança a compreender que o saber é constituído de forma mútua, ou seja, com trocas de experiências e conhecimentos entre aluno e mediador. (informação verbal).

Para Valente (2000, p. 10), “no entanto, a experiência ótima não é atingida por meio de atitudes passivas ou fáceis; em geral, ela acontece quando as pessoas estão inteiramente envolvidas, mergulhadas na situação e dando o máximo de si.”

Conforme Gadotti (2001), nesse contexto de enorme disseminação de informações, o professor, além de mediar o conhecimento, é um problematizador. O aluno necessita construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz e, para que isso aconteça, o professor precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e para o que fazer dos seus alunos. Deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador. Como exemplo, cita-se o relato da Professora 4: “O professor é um mediador de conhecimento, um facilitador da aprendizagem, tendo o papel de estimular todo o processo buscando inúmeros recursos para que a aprendizagem aconteça de forma significativa.” (informação verbal).

As outras respostas não condizem, pois centram o professor no processo de ensino-aprendizagem e concebem o aluno como um sujeito passivo no processo ou referem-se ao aluno como centro do processo que conduz o trabalho do professor. Como exemplo, traz-se o relato da Professora 5: “O professor é o mediador do conhecimento, é a ponte que conduz o aluno ao processo de ensino aprendizagem” (informação verbal). Essa concepção também pode ser verificada no discurso da Professora 1:

O professor tem um papel primordial no processo do aprender, num sentido mais amplo da palavra esse professor e a ponte do aluno ao conhecimento, contudo não basta ser ponte tem que ser instigador nesse processo. Bem como ser presença constante, um mediador para esse que esse aprender torne-se significativo. (informação verbal).

A terceira questão teve como objetivo saber como os entrevistados entendem o papel do aluno no processo de aprender. O aluno como centro do processo revela uma concepção apriorista, que pode ser exemplificada pelo relato do Professor 3 “O papel do aluno nesse processo é justamente a fonte inspiradora para que o encantamento do novo não se perca. O aluno e de certa forma o centro do processo, pois é nele que o professor precisa se orientar para marcar os caminhos do conhecimento que irão trilhar.” (informação verbal). Nas palavras de Becker (2001, p. 21), “O professor, imbuído de uma epistemologia apriorista – inconsciente, na maioria das vezes – renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno.”

Uma concepção tradicional na qual o aluno é sujeito passivo é encontrada no relato da Professora 5 “O papel do aluno nesse processo é alcançar seus objetivos adquirindo conhecimentos, uma vez que venha ao encontro com os objetivos do professor.” (informação verbal). Para Becker (2001, p. 18), “O professor acredita no mito da

transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno.”

O relato da Professora 1 revela a concepção tradicional e apriorista quando destaca: “Nesse caso o aluno é o sujeito principal neste contexto, cabe a ele decifrar os signos, saber que seu papel é ser receptor de conhecimento, ou seja, beneficiador desse apreender. Cabe a ele ainda saber qual seu papel na sociedade e os benefícios do apreender a aprender.” (informação verbal).

O aluno como sujeito ativo e participativo é concebido por duas professoras. Conforme Vygotsky (1991, p. 79), “O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles é ativo.” Para exemplificar, trazemos o relato da Professora 2:

O aluno vem ao longo do processo assumindo diferentes funções em sala, as quais permitem momentos de autonomia, ações e participando e não mais atuando como simples espectador. Nesse sentido, as propostas apresentam diferentes propósitos da educação e o papel em que o aluno deve assumir no contexto educativo e social, onde a escola ajuda a formar homens para atender as necessidades da sociedade. Entre os desafios destaco: que o aluno seja ele mesmo; não esqueça dos conhecimentos; ser sujeito da educação e centro do processo de ensino, aprendizagem participativa, atento e satisfeito. (informação verbal).

A Professora 4 segue a mesma linha ao afirmar que “O aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem, atuante e participativo, o interesse do aluno pelo objeto de conhecimento é o fator principal para ocorrer a aprendizagem com sucesso.”

A quarta questão teve como objetivo verificar nos entrevistados quais recursos utilizados para que a aprendizagem ocorra e porque os utiliza.

Nas respostas, a maioria cita os materiais didáticos, assim como conversas, dramatizações, elogios e incentivos. Para exemplificar, traz-se o relato da Professora 2:

São diversos materiais didáticos utilizados para que a aprendizagem encontre caminhos que possibilite o conhecimento do aluno. As escolas têm algum material, mas acredito muito nas matérias confeccionadas pelo professor ou pela turma que são exclusivamente para o uso pedagógico, entre eles: cartazes; CD, DVD; computador; quadro de giz; televisão; livros; músicas infantis. Retroprojetor; no entanto, o mais importante de todos é o diálogo que deve estar presente a todo o momento. Lembrando que aos utensílios podem ser criados e recriados, no entanto com objetivos claros e concisos. (informação verbal).

Conforme Vasconcellos (2009, p. 44),

toda aprendizagem humana envolve a utilização de instrumentos culturais (físicos e, sobretudo, simbólicos) “e”, portanto, ao analisarmos as exigências para aprendizagem, teremos de considerar tudo aquilo que, de alguma forma, acaba interferindo nela. Assim, as finalidades dadas a esses recursos são variadas estando entre elas alcançar objetivos propostos, enriquecer aulas e “repassar conhecimento.

Para elucidar, traz-se o relato da Professora 4:

Busco estratégias que incentivem os alunos no processo de ensino de aprendizagem, as tecnologias são recursos extraordinários para trabalhar alguns conceitos. Livros, revistas, músicas, poemas, dramatizações, brincadeiras, são usadas constantemente em minhas aulas. Sou defensora da afetividade e da demonstração de carinho e sentimentos, por isso busco dinamizar as aulas levando atividades que o aluno goste de fazer e que enriqueça minhas aulas. Elogios e incentivos à suas potencialidades com certeza são recursos que permitem que o processo de aprendizagem ocorra de forma prazerosa e significativa. Utilizo esses recursos para que minhas aulas sejam diversificadas e atrativas, para que os alunos fiquem motivados e a aprendizagem aconteça ludicamente.

A segunda análise consiste em observar a coerência no discurso dos professores entrevistados buscando, a partir das respostas obtidas e da revisão bibliográfica, identificar a teoria de aprendizagem que fundamenta suas práticas de ensino.

O discurso apresentado pelos professores entrevistados apresenta coerência de ideias, apenas um dos professores compõe mais de uma teoria em sua fala.

A partir do relato do Professor 1 é possível identificar ideias compatíveis com a teoria de aprendizagem empirista ou a prática pedagógica tradicional. Exemplificando, podemos citar a ideia do aluno como receptor de conhecimento, que vem ao encontro da fala de Mizukami (1986, p. 20) que traz a abordagem comportamentalista de que “o aluno é considerado como recipiente de informações e reflexões.”

As considerações dos Professores 2 e 4 apresentam bases da teoria cognitivista e da prática construtivista, entre elas estão o aluno como sujeito ativo, que interage, participa e constrói. Segundo Pozo (2004, p. 10), “não cabe mais a educação proporcionar aos alunos conhecimentos como se fossem verdades acabadas; ao contrário, ela deve ajudá-los a construir seu próprio ponto de vista, sua verdade particular a partir de tantas verdades parciais.” Ou seja, ao interagir com o conhecimento novo, a partir de suas vivências, o aluno constrói o próprio conhecimento.

O Professor 3, no decorrer do seu discurso, segue uma perspectiva apriorista ou prática não diretiva ao citar e enfatizar o aluno como centro do processo pedagógico. Conforme Becker (2001, p. 20), “o professor não-diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele.”

Pelo relato do Professor 5, percebe-se conceitos da teoria tradicional e construtivista, demonstrando que ele não segue uma única concepção para auxiliar na sua prática pedagógica. Laranjeira (2000) reflete sobre as lacunas teóricas ao abordar que o professor assume noções de senso comum em razão da ausência de condições para reflexão epistemológica e exercício cognitivo de construção de conceitos. Isso pode ser percebido no discurso dos professores que, apesar da coerência, apresentam falta de clareza e argumentos nas respostas.

4 CONCLUSÃO

A sala de aula faz parte de um longo período da vida do sujeito; as experiências vivenciadas nesse espaço influenciam seu desenvolvimento, sua vida e sua maneira de ser e agir diante das mais variadas situações. Assim, neste artigo buscou-se analisar a relação entre as definições dos professores sobre a aprendizagem e as teorias emergentes e como isso influencia no papel de aluno e professor nesse processo.

Os dados coletados a partir das entrevistas trouxeram importantes elementos referentes à prática pedagógica dos professores. As respostas dos professores pesquisados evidenciam que as concepções de ensino tradicional, apriorista e sócio-interacionista ainda se encontram presentes no discurso e na prática dos professores. Constatou-se que há uma mescla de ideias em que o professor ora é visto como mediador, ora como facilitador ou detentor do conhecimento. O aluno também é ainda percebido como alguém que precisa ser conduzido, contudo, também se percebe no discurso dos professores que cada vez mais o aluno é visto como alguém que é capaz de construir, sendo dada voz e vez para ele no processo de aprendizagem.

Assim, este estudo trouxe contribuições e reflexões que demandam a necessidade e a importância do conhecimento teórico diante dos seus reflexos nas práticas e concepções educacionais ressaltando a relevância das formações continuadas para os professores.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **Educação e Construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001

FURTADO, J. C. Entender como se aprende para aprender como se ensina. In: WAJNSZTEJN, A. C. et al. (Org.). **Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem escolar**: o que o professor deve dominar para ensinar bem? Curitiba: Melo, 2010. p. 47-52

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LARANJEIRA, M. I. Quem ensina, como aprende. In: LARANJEIRA, M. I. **Da arte de aprender ao ofício de ensinar**: relato, em reflexão, de uma trajetória. São Paulo: Edusc, 2000. p. 103-114

MIZUKAMI, M. da G. N. Abordagem comportamentalista. In: MIZUKAMI, M. da G. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Epu, 1986. p. 19-36

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informações em conhecimento. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 8, n. 13, p. 8-11, ago./out. 2004.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **O conhecimento como resultado da interação entre o organismo e o meio. Psicologia e Epistemologia Genética de J. Piaget**. São Paulo: Epu, 1988.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

VALENTE, J. A. Criando oportunidades de aprendizagem continuada ao longo da vida. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 4, n. 15, p. 8-12, nov. 2000/jan. 2001.

VASCONCELLOS, C. dos S. O que é necessário para que o aluno aprenda?. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 13, p. 44-47, fev./abr. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Internalização das funções psicológicas superiores. A formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DESAFIOS DOCENTES E DILEMAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE

Mônica Tessaro¹

RESUMO

No artigo apresenta-se uma discussão sobre as novas demandas educacionais que surgiram a partir da transição da modernidade sólida para a modernidade líquida, assunto considerado polêmico e constituído mais por divergências do que por acordos. A contemporaneidade é marcada pelo dinamismo, e os paradigmas e valores, transformados a cada instante, criaram a necessidade de uma educação alicerçada na prática, na experiência e em tudo o que realmente for útil para a vida dos indivíduos, questionando as práticas inflexíveis. As principais características apresentadas foram sintetizadas a partir das ideias do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, embora considere também as contribuições do sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Trata-se de um estudo bibliográfico, que busca problematizar os processos educativos ofertados na contemporaneidade.

Palavras-chave: Contemporaneidade. Educação. Desafios.

1 INTRODUÇÃO

Em toda era, seja no passado longínquo, seja no passado moderno ou mesmo no contemporâneo, existem sempre formas distintas de agir, pensar e intervir no mundo. Em todo ciclo há modos exclusivos, próprios de produzir e tratar o conhecimento. Ou seja, cada época está inserida em um contexto historicamente construído, o qual exige um novo paradigma e uma nova visão de mundo. Por isso, diferentes épocas evocam diferentes problemas ou diferentes formas de responder aos problemas existentes.

As crises e adversidades que o paradigma educacional tem enfrentado estão relacionadas com as crises que a sociedade contemporânea vivencia. Por um lado, esses paradigmas se aproximam, pois passaram pelo momento de solidificação da modernidade, no entanto, se olharmos para as especificidades de cada um é possível verificar que eles contemplam questões bem específicas.

No presente artigo pretende-se, a partir das principais características contemporâneas e com auxílio de estudiosos pós-modernos, em especial Zygmunt Bauman e Boaventura de Sousa Santos, pensar a escola a partir das novas transformações sociais.

A reflexão inicia com uma explanação sobre a transição da modernidade sólida para a modernidade líquida e, em seguida, discutem-se os principais desafios e dilemas educacionais. Finaliza-se este estudo com questões referentes à educação contemporânea. O fio condutor que perpassa esse artigo ocorre por meio da seguinte problematização: Qual é papel da educação e do educador na contemporaneidade?

2 TRANSIÇÃO DA MODERNIDADE LÍQUIDA PARA A MODERNIDADE SÓLIDA

Falar da transição da modernidade para contemporaneidade requer um referencial teórico consistente, pois, ao mesmo tempo que ela nos remete para o presente, nos faz voltar ao passado, que também não deixa de ser um indício atual. Se recorrermos à teoria de Santos (2010), podemos afirmar que estamos em fase de transição entre tempos científicos e tempos de perplexidade. Podendo usar o exemplo da metáfora do vaso da Gestalt:

Olhando a mesma figura, ora vemos um vaso grego branco recortado sobre um fundo preto, ora vemos dois rostos gregos de perfil, frente a frente, recortados sobre um fundo branco. Qual das

¹ Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

imagens é verdadeira? Ambas e nenhuma. E esta a ambiguidade e a complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrono com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita. (SANTOS, 2010, p. 15).

Dessa mesma forma, ao olharmos para o presente temos duas visões: de um lado temos a tecnologia potente, que desenvolve conhecimentos para uma sociedade dependente da comunicação. Do outro, se formos pensar sobre o uso que dela se tem feito, “em resumo, pelos dominantes”, traz-se como vestígio os perigos que ameaçam cada vez mais a sociedade, como problemas ambientais e ecológicos e que, na pior das hipóteses, podem resultar em uma guerra com efeitos desastrosos e irreversíveis à humanidade (SANTOS, 2010, p. 16).

O autor adverte que vivemos em um contexto instável e confuso, caracterizado pela tensão. As transformações vivenciadas resultam no esvaziamento do presente, o qual se mostra carregado de sentidos. Diante da pluralidade que o mundo oferece, concorda-se com Santos (2010, p. 15) quando este afirma que o método é “voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples [...] que só uma criança pode fazer, mas que depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade.”

Contudo, a sociedade contemporânea não é a mesma se comparada aos tempos de outrora. Por essa razão, causou nos indivíduos uma sensação de perda, mas que não permita que eles sejam capazes de perceber de forma precisa o que estão em vias de perder. Reconhece-se que esse pressentimento de perda pode ser representado como uma cortina de medo atrás da qual se escondem os excessos da vida individual e coletiva que a contemporaneidade oferece, mas os resultados desses excessos são desconhecidos (SANTOS, 2010).

Daí as ambiguidades, complexidades e incertezas que ameaçam a contemporaneidade; já não é mais possível distinguir o que é útil do que faz as pessoas felizes. Ao direcionar as perspectivas para o futuro, também é possível visualizar contextos contraditórios, ao passo que, simultaneamente, vislumbra-se uma sociedade marcada pela informação e conhecimento, na qual a tecnologia é vista como cerne de tudo.

A passagem da fase sólida da modernidade para a fase líquida contemporânea resulta em um estado em que as organizações que determinavam as escolhas individuais que mantinham a rotina e sustentavam padrões de comportamento aceitáveis para determinado contexto já não conservam sua configuração por muito tempo, aliás, o que se observa é que nem se espera que o façam. “Os fluídos não se fixam no espaço, nem se prendem no tempo”, se decompõe muito mais rápido que o tempo que levam para serem construídos (BAUMAN, 2001, p. 8).

Para Santos (2010), a contemporaneidade traz consigo a crise paradigmática nas diferentes esferas sociais, políticas e econômicas e da vivência humana, resultando em uma época de incertezas, em que as realizações pessoais já não se solidificam em posses que duram por muito tempo; em um piscar de olhos as capacidades se transformam em incapacidades.

Ao trazer consigo a certeza da mudança, o contemporâneo exige uma postura pessoal diferenciada, os indivíduos estão inseridos em um cotidiano instável, por isso Ribeiro (2003, p. 46) adverte para a necessidade de uma formação voltada para o inesperado.

Pois [a] ideia de que o certo, natural e bom é aquilo que está ordenado já não dá conta do mundo atual e, seja por isso, seja por outras razões, só pode gerar infelicidade e perturbação. Vemos, por toda a parte, as pessoas se perguntando; a perplexidade preenche tudo o que é lugar; e enquanto isso, como orquestra na Ilha Fiscal ou no Titanic, fala-se em resolver, em pôr-se ordem. Qual! Melhor, em vez disso, elogiar o inesperado. Quem lhe der lugar na vida talvez esteja mais preparado para a queda do Império ou o choque com o iceberg.

Consequentemente, como afirma Leccardi (2005), a vida não se baseia mais em um compromisso de longa duração, e a solidez perde valor. Diante de um futuro incerto e de um horizonte temporal reduzido, o presente se

mostra como única dimensão confortável e atraente aos indivíduos, pois o que o presente oferece é nítido e imediato se comparado ao enigmático futuro que pode não chegar.

A flexibilidade é enfatizada, as formas rígidas de burocracia e os males da rotina são rompidos sem questionamentos. Exige-se do indivíduo a produtividade e a abertura às mudanças que ocorrem em curto prazo; a contemporaneidade pede uma dedicação tão intensa que os critérios de sucesso perderam sua estabilidade. O fato de não alcançar destaque é interpretado como sinal de fracasso pessoal, assim, a flexibilidade exigida das pessoas rompe com os modelos tradicionais de conduta, podendo mergulhar os indivíduos na perplexidade e na confusão (SENNETT, 1999).

Diante desse cenário, cabe aos indivíduos acompanhar a característica do processo e manter em funcionamento sua engrenagem, pois se o futuro é agora um jogo incerto, deve-se aprender a jogar aleatoriamente, mesmo sendo contrariado pelos valores que foram construídos no período moderno.

3 DILEMAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS

A sociedade contemporânea marcada pelo dinamismo no qual os paradigmas e valores são transformados a cada instante, criou-se a necessidade de uma educação alicerçada na prática, na experiência e em tudo o que realmente for útil para a vida dos indivíduos. Ao contrário do que tem sido feito, considerando-se as instituições de ensino como reprodutoras de conhecimento, renuncia-se sua real utilidade para a vida dos alunos.

A visão do papel do professor e do futuro do aluno é considerada por Bauman (2013, p. 22) ainda mais antiga que a ideia do míssil, comprovada pelo provérbio chinês que supera até mesmo a modernidade e que ainda é usado como forma de legitimar *a educação para toda a vida*: “[...] se queres colher em um ano, deves plantar cereais. Se queres colher em uma década, deves plantar árvores, mas se queres colher a vida inteira, deves educar e capacitar o ser humano.”

No entanto, com a chegada do advento líquido moderno, os indivíduos logo percebem que nada nesse contexto foi criado para durar muito tempo, obrigando-os a mudar o foco de mísseis balísticos para os inteligentes. A sociedade líquida é uma cultura de excessos e exageros, o que hoje pode ser considerado bom para o consumo, amanhã poderá ter o mesmo efeito que veneno.

Para facilitar a compreensão desse momento da educação na modernidade sólida, Bauman (2002, p. 43) buscou subsídios em duas teorias supostamente contrárias, mas sob seu ponto de vista é impossível enxergá-las como rivais, pois ambas procuram esclarecer “os mistérios do comportamento humano.” Uma é teoria do reflexo condicionado do russo Ivan Petrovich Pavlov, e a outra é a teoria do reforço desenvolvida pelo psicólogo americano Burrhus Frederic Skinner. Ambas utilizam experimentos com cães e ratos. A respeito das diferenças entre as teorias, Bauman (2002, p. 44) indica características em comum que sustentam os métodos de aprendizagem dos referidos pesquisadores,

[...] o axioma do mundo como a referência de estrutura imutável para a aprendizagem, o único guia confiável para as atividades de aprendizagem e juiz supremo e incorruptível dos efeitos da aprendizagem, sustentava ambas as estratégias experimentais de forma virtualmente idêntica.

Um mundo assim concebido era considerado inalterado, inflexível, sólido e também contínuo, com roteiros que conduziam sempre para as mesmas direções, cabendo aos indivíduos aprender seus ensinamentos “[...] da mesma forma que os ratos e cães recompensados pela sua inteligência e empenho na aprendizagem, jamais precisaríamos temer a fome.” (BAUMAN, 2002, p. 45).

Dessa forma, a concepção de que a educação é um produto que pode ser adquirido e guardado para toda vida encontra-se em crise. Eram as determinações da modernidade sólida que asseguravam, por um lado, a transferência do conhecimento dos professores para os alunos, e de outro, concediam aos professores “a autoconfiança de gravar na cabeça dos alunos a forma que presumia ser, para todo sempre justa, bela e boa e, por estas razões, virtuosa e nobre.” (BAUMAN, 2002, p. 50).

É por essa razão que Bauman (2002, p. 51) reconhece que a educação está em apuros em razão de que na contemporaneidade seria improvável conservar qualquer uma dessas hipóteses. O mundo instável da modernidade líquida, no qual “andar é melhor do que sentar, correr é melhor do que andar e surfar é ainda melhor do que correr”, está em desacordo com os ensinamentos da modernidade sólida, que se preocupava com a educação para vida toda.

Afinal de contas, elas foram feitas sob medida para um mundo durável, que se esperava permanesse durável e que se pretendia tornar mais durável ainda do que havia sido até então. Nesse mundo, a memória era um ativo que, quanto mais para trás alcançasse e durasse, mais valioso se tornava. Hoje, uma memória tão solidamente fortalecida parece potencialmente incapacitante em muitos casos, desencaminhadora em muito mais, inútil na maioria. (BAUMAN, 2002, p. 51).

As características da modernidade sólida se transformam em desvantagens perante a contemporaneidade volátil, provocando o declínio da hipótese de que a educação é um produto conservado ao longo da vida. Se a modernidade sólida se preocupava em manter a ordem, em tempos fluídos a ordem e a durabilidade perdem seu valor; antes considerados bens de prestígio, tornaram-se bens de desgosto. A educação na modernidade líquida só pode ser pensada por meio de uma reeducação constante, pois o cenário contemporâneo tem destoado a durabilidade das coisas e, em seu lugar, surgiu a rapidez do excesso e do desperdício (BAUMAN, 2002).

Podemos aqui utilizar o exemplo da relação do trabalho com a educação na contemporaneidade; as habilidades exigidas no contexto laboral não exigem um acúmulo de conhecimento, pelo contrário, flexibilidade é o slogan, abandonar rotinas é mais importante do que aprender novos hábitos. “Em tais circunstâncias, a formação profissional em curto prazo, orientada diretamente aos empregos e obtidas nos cursos flexíveis e em equipes de aprendizagem autodidatas, são muito mais atraentes do que a educação à moda antiga.” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2016, p. 67).

Nesse contexto, é preferível que os indivíduos não se moldem aos conhecimentos adquiridos, uma vez que os conhecimentos foram transformados em informações e se mostram rapidamente ultrapassados. O consumismo contemporâneo não pretende o acúmulo de coisas, mas sua máxima utilização para que, em seguida, sejam descartadas. “Este é o primeiro desafio que a pedagogia deve enfrentar, ou seja, um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada.” (PORCHEDDU, 2009, p. 663).

Ao ser questionado sobre a possibilidade de conciliar as novas tecnologias que proporcionam o acesso às informações no contexto escolar contemporâneo, Bauman acredita que a facilidade de acesso às várias tecnologias ao mesmo tempo, por meio do celular, do notebook, da televisão e do rádio faz com que os indivíduos se concentram em um fragmento de informação e deixem de dar atenção a outras informações, e isso não é visto com bons olhos (PORCHEDDU, 2009).

Paradoxalmente, Veiga-Neto (2000, p. 43) aproxima-se de Bauman ao acrescentar

Enquanto se dá o notável avanço da ciência e da tecnologia, milhões de pessoas são cada vez mais excluídas dos benefícios desses avanços. E mesmo aqueles muitos milhões que se beneficiam diretamente do progresso tecnológico estão sendo colocados diariamente frente aos impasses e perigos gerados pelo próprio progresso: ora é a crescente poluição, contaminação e degradação ambientais, ora é o esgotamento desse ou daquele recurso natural, ora é o surgimento de novas e devastadoras doenças ou o recrudescimento de outras mais antigas.

Em tom de denúncia, compreende-se que a modernidade líquida acompanhada do avanço tecnológico ainda não conseguiu cumprir com sua promessa de melhoria social. Vivenciam-se vários aspectos de crise, não se trata apenas de uma crise social ou educacional, mas de uma crise da humanidade. Para Berticelli (2004, p. 35) “os educadores encontra-se no epicentro dessa crise”, isso porque os processos educativos não se compreendem mais fora do contexto tecnológico.

Os mestres pensadores estão em descrédito, já não possuem acúmulo de conhecimento, para isso existe a internet, que nos lembra de fatos épicos. Então, a questão não é apenas ensinar os alunos a memorizarem os conteúdos, mas desenvolver neles a capacidade crítica para saberem separar o que é relevante daquilo que não é (PORCHEDDU, 2009).

Para Almeida, Gomes e Bracht (2016, p. 68), a transição da modernidade sólida para a modernidade líquida, que transformou o conhecimento em informação, tornou-se “ainda mais difícil sustentar a tese da escola como guardiã do saber que melhor representa o mundo ou então do local em que se busca uma cultura mais elevada”, pois as novas e mais avançadas tecnologias estão em consonância com os desejos dos consumidores contemporâneos.

Adquirir conhecimento já não faz tanto sentido, exige-se hoje ideias mirabolantes nunca antes vistas em livros nem nas falas dos professores; esse é o tipo de conhecimento que atrai os indivíduos da modernidade líquida. “Eles preferem conselheiros que mostram como andar a professores que asseguram que uma única estrada já congestionada seja seguida.” (BAUMAN, 2002, p. 54).

Em outrora, a educação adaptou-se às exigências do mundo fordista e por meio de novas estratégias se fixou em seus novos objetivos – a educação para o trabalho. No entanto, de acordo com Bauman, as mudanças hodiernas não se assemelham daquelas ocorridas no passado.

Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver. (PORCHEDDU, 2009, p. 667).

Outro efeito que essas novas demandas ocasionaram para o processo de escolarização foi a substituição da relação professor-aluno pela fornecedor-cliente, em razão da privatização e individualização da instituição escolar.

Considerando esse novo cenário, caracterizado por diversas formas, as quais aqui são destacadas em especial como modernidade sólida e modernidade líquida e que agora evidenciam o que antes era evitado (ambivalência, insegurança, descarte, incerteza, fluidez, desordem), Bauman nos encoraja a enfrentar esse caos misterioso e desafiador. De acordo com Amaral Filho (2014, p. 12) “a natureza da educação exige uma abordagem que ultrapassa os limites das matérias institucionalizadas” em razão de que a educação é um processo que envolve toda sociedade.

Bauman (2013) acredita que todos nós, homens, mulheres, crianças, jovens e adultos estamos em condição revolucionária, e o principal propósito da educação era e continuará sendo preparar os jovens para vida. Para que eles estejam preparados, necessitam de conhecimento prático, para isso, a educação de qualidade precisa instigar a abertura de ideias e não o seu fechamento. Na modernidade líquida muita coisa mudou e transformou o trabalho dos professores; a chegada desenfreada de informações pela internet nos sufoca, no entanto, ainda permanecemos sedentos de sabedoria.

O sociólogo não concorda com as instituições e suas práticas educativas que visem apenas adaptar as habilidades dos indivíduos ao ritmo acelerado das mudanças sociais. Para ele, a educação deve se preocupar em tornar o mundo um local mais acolhedor para todos os indivíduos. Cita como principal desafio da educação na contemporaneidade a oferta de estratégias que propiciem a socialização, uma vez que no contexto consumista quem anda sozinho chega mais rápido e pode obter maior prestígio em relação aos demais indivíduos.

Nessas circunstâncias, o necessário é restabelecer a interação e o diálogo em vez de nos preocuparmos em moldar a educação de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Da estreita relação entre a formação e o mercado de trabalho emergiu a necessidade da educação, no entanto, cada indivíduo tornou-se responsável pelas suas escolhas em relação à demasiada oferta formativa. No entanto, para Bauman (apud PORCHEDDU, 2009, p. 676)

Uma mudança educacional está cada vez mais ligada ao discurso da eficiência, da competitividade, do custo/eficácia e da “responsabilidade”, sendo sua meta declarada comunicar à “força de trabalho” as virtudes da flexibilidade, da mobilidade e “as competências de base associadas ao emprego”.

Presenciamos cada vez mais a adaptação da educação ao mercado de trabalho. O Estado renúncia sua responsabilidade de oferecer aos cidadãos uma educação de qualidade, por essa razão somos incansavelmente obrigados a fazer nossas escolhas carregando o peso dessa “liberdade”. Um dos desafios enfrentados hoje pela educação está relacionado à reestruturação dos espaços públicos que atualmente estão cada vez menos habitados pelos indivíduos, os quais deixam de lado a luta pelos interesses comunitários e públicos.

Para Veiga-Neto (2008), as relações entre as transformações que estão ocorrendo nas práticas educativas e as transformações sociais que extravasam a própria escola não são sequenciais de causa e efeito. Consequentemente, não se trata de pensar a escola apenas como transformada pela sociedade na qual ela está inserida, mas, deve, ao mesmo tempo, ser pensada como transformadora dessa sociedade.

No decorrer do período moderno a escola constituiu-se como um grande arranjo social e cultural que, operando essencialmente entre si, desempenhou/desempenha um papel definitivo para a formação política, cultural e econômica dos indivíduos.

Esse arranjo construído pela escola determinou espaços específicos para a educação das crianças e dos jovens, sendo decisivo para a invenção de saberes e de seus respectivos especialistas, responsáveis em dizer como educar, ensinar, espionar e regular as crianças e jovens. À medida que se encarregava mais e mais dessas tarefas, a escola foi se institucionalizando, tornando-se um lugar ímpar na modernidade e, conseqüentemente, na contemporaneidade (VEIGA-NETO, 2008).

Na escola contemporânea mantêm-se diferentes sistemas de controle, agora mais inteligentes e interconectáveis. Manifestam-se por meio de relatórios, formulários, fichas, senhas e números, todos eles facilitando a função reguladora da escola. Diante desse cenário, para Berticelli (2004, p. 44) “[...] os próprios educandos que já não veem com clareza o porquê de estarem envolvidos no processo educacional.” Esse é um dilema com o qual os professores se deparam diariamente. É oportuno afirmar que a educação mudou de sentido?

Perante o desencanto do mundo, a educação precisa mudar seus rumos. De acordo com Berticelli (2004, p. 66) “[...] educar é mais que informar, que instruir, que treinar – é, além de tudo isso busca de sentidos [...] acresce ainda, a necessidade de pensar a educação num contexto mais complexo.” O autor ressalta ainda que nem tudo na educação resulta do ato de ensinar e de aprender, mas na capacidade auto-organizativa do educando que está sempre em permanente interação com o mundo.

Assim, a visão de educação contemporânea deve estar pautada não apenas no ato de ensinar, mas em um exercício que visa preparar o ser humano em sua totalidade e integridade, reconhecendo a sua subjetividade, valorizando a experiência, integrando o meio social aos meios formais de educação.

Para Berticelli (2006, p. 128), a criticidade não é trabalhada de forma suficiente pela escola, pois uma grande gama de saberes é ensinada, mas quase nada de cidadania “pouco tem ensinado a ser gente.” O que predomina na escola é o ensino para a competição, prevalecendo o engessamento das disciplinas que enfraquece a capacidade criativa do aluno.

Os alunos não podem ser partes isoladas dos padrões generalistas e competitivos das disciplinas. A educação crítica passa pela compressão da liberdade, não para pensar na relação de poder hegemônica ou verdades. Há, por detrás desse ato educativo e crítico, uma validação axiológica e ética, “o pensar das partes exige o pensar do todo e vice-versa.” (BERTICELLI, 2006, p. 129).

Nessa perspectiva emergente, o aluno não é um sujeito estático, pois está sempre em constante transformação, que parte de dentro para fora,

Com isto, a dinâmica da episteme do processo de educar, adquire movimento, uma outra dinâmica, muito mais ligada a processos auto-organizacionais [...] em que o caos se configura como uma dinâmica inicial onde se desencadeiam dinâmicas construtivas/desconstrutivas. (BERTICELLI, 2006, p. 130).

O movimento educativo de auto-organização é feito pelo diálogo de “enviar e receber mensagens. [...] o que se agrega como aprendizagem, é o que se ouviu, o que se viu, mas agora o interpretado, portanto, o conteúdo do ensinar nunca mais será idêntico ao conteúdo do interpretado.” (BERTICELLI, 2006, p. 158).

A complexidade está justamente na capacidade de os indivíduos estabelecerem conexões dialógicas, por isso a escola como um todo, integrada, única, dentro de suas limitações e peculiaridades precisa poder dialogar com os sujeitos nela inseridos.

A sociedade cresceu de modo diferente daquele para qual as escolas estavam preparadas para educar os alunos, ou seja, para a vida toda. Em tais circunstâncias, preparar para a cidadania adquire um novo significado diante das atuais circunstâncias sociais.

Para Bauman (2007, p. 154), “Os filósofos da educação da era sólido-moderna viam os professores como lançadores de mísseis balísticos e os instruíam sobre como garantir que seus produtos permanecessem estritamente no curso predeterminado pelo impulso original.” Assim planejado, o modo de estar no mundo dependia do processo de educação e, como resultado, as pessoas aprendiam a se ajustar ao formato deste mundo, que permanecia, em sua crença, “o mesmo o tempo todo”, sem ser desafiado.

A atual organização escolar objetiva formar sujeitos “líquidos, flexíveis, dinâmicos, fragmentados e múltiplos, aptos a lidar com a incerteza, a velocidade e a mobilidade da vida contemporânea.” (ALMEIDA, 2016, p. 80).

Porém, Bauman (2007, p. 164) não defende que as práticas educativas contemporâneas devem estar adaptadas à rotina acelerada do mundo líquido. Para ele, a parte mais importante dentro da atual configuração educacional é “[...] tornar esse mundo em rápida mudança mais hospitaleiro para a humanidade.” A função da educação, nesse caso, seria “[...] contestar o impacto das experiências do dia-a-dia, enfrentá-las e por fim desafiar as pressões que surgem do ambiente social.” (BAUMAN, 2007, p. 21).

Nesse cenário, o necessário não é adaptar a educação ao mercado de trabalho, mas, sim, redescobrir a arte da interação e do diálogo a fim de fomentar uma educação para a cidadania ao longo de toda a vida, nesse sentido cabe ao professor problematizar suas próprias práticas escolares.

4 CONCLUSÃO

A escola precisa proporcionar um espaço de diálogo sobre as novas demandas contemporâneas, possibilitando aos professores indagarem-se sobre os sujeitos que fazem parte dos processos educativos, os quais, na maioria das vezes, não são vistos em sua totalidade. A prática docente na contemporaneidade, pautada na relação professor-aluno, diferencia-se daquelas vivenciadas outrora. O tempo hodierno é caracterizado pela diversidade

sociocultural, os alunos se fazem presentes e não estão mais escondidos pela relação de dominação que existia no contexto escolar.

Nesse sentido, no estudo apresentado quer-se despertar o interesse de pesquisadores no sentido de ampliarem os estudos nessa área, pois os processos educativos desenvolvidos na escola demandam que os professores consigam promover um diálogo com os alunos que hoje ocupam os bancos escolares. Acredita-se que o diálogo se efetiva à medida que se amplia a compreensão das relações intrínsecas entre alunos e professores, e que os professores estejam fortalecidos e mobilizados.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALMEIDA, F. Q. de. **Bauman e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- ALMEIDA, F. Q. de; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- ALMEIDA, M. da C. de. A ciência como bifurcação: uma homenagem a Ilya Prigogine. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 23, p. 77-84, 2004.
- AMARAL FILHO, F. dos S. **Os filósofos e a educação**. Chapecó: Argos, 2014.
- BAUMAN, Z. Desafios educacionais da modernidade líquida. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 148, p. 41-58. jan./mar. 2002.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998
- BAUMAN, Z. O velho mundo está morrendo, mas o novo ainda não nasceu. **Jornal Clarín**, 18 jul. 2009. Entrevista concedida a Héctor Pavón.
- BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro, Zahar, 2013.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo**. São Paulo: Jorge Zahar, 2007.
- BERTICELLI, I. A. **Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos**. Chapecó: Argos, 2004.
- BERTICELLI, I. A. **Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos**. Chapecó: Argos, 2006.
- KUHN, T. **As estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo social**, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a03v17n2.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2011.
- MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e Valores**. São Paulo: Escrituras, 2000.
- MADURO, O. **Mapas para a festa: reflexões latino americanas sobre a crise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- PEREIRA, R. A. **A ciência moderna, a crise dos paradigmas e sua relação com a escola e com o currículo**. 2002, 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.

RIBEIRO, R. J. **A universidade e a vida atual**: Fellini não via filmes. Rio de Janeiro: Editora Campus; Elsevier, 2003.

SANTOS, B. de S. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2010

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOUZA, R. A; MARTINELLI, T. A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 160-162, set. 2009.

TEIXEIRA, A. **Educação é um Direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

VEIGA-NETO, A. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2008.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTO-CARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

ESTUDO DE CASO PILOTO SOBRE A INFLUÊNCIA DOS LEVANTAMENTOS BÁSICOS NO ÍNDICE GLICÊMICO

Dayanne Sampaio Antonio¹
Susana Padoin²
Jean Christian Rita Geisel³
Mônica Raquel Sbeghen⁴
Patrick Zawadzki⁵

RESUMO

O consumo de energia durante a prática de qualquer atividade física é tema fundamental de conhecimento para os profissionais que elaboram programas de treinamento eficazes. Nessa temática, neste estudo estabeleceu-se como objetivo verificar diferenças nos níveis de glicose sanguínea após a execução dos exercícios de levantamento básico. Foi realizado um estudo de caso piloto de duas semanas. Na primeira semana foi determinada a repetição máxima (1 RM) nos três exercícios, a saber: levantamento terra (LT), supino reto (SR) e agachamento guiado (AG). Na segunda semana, aplicou-se uma carga de 50% de 1 RM em cada exercício, em dias alternados e com repetições até a fadiga técnica. Foram realizadas coletas sanguíneas pré e pós esforço. Dados sobre intensidade do exercício foram verificados por meio de frequencímetro e da escala de percepção de esforço. O resultado principal mostrou alterações nos níveis de glicose, o LT (pré = 84,5 mg/dL; pós = 74,5 mg/dL) e AG (pré = 87,5 mg/dL; pós = 76 mg/dL) apresentaram redução após o exercício, enquanto no SR (pré = 84 mg/dL; pós = 97 mg/dL) verificou-se aumento. Discute-se a necessidade de dosagem de ácidos graxos livres para compreensão metabólica e energética. Conclui-se que este estudo piloto foi satisfatório para levantar variáveis de controle para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Glicose. Levantamentos básicos. Treinamento resistido. 50% 1 RM. Falha técnica.

1 INTRODUÇÃO

Para os profissionais da área de educação física, ter conhecimento sobre o consumo de energia na prática de exercício físico, com foco no treinamento de força, é de fundamental importância para uma melhor prescrição do treinamento. No entanto, isso requer compreensão ampla sobre a resposta biológica individual ao estímulo dado pelo treinamento.

O problema reside no fato de que há pouco esclarecimento no idioma português sobre o quanto os exercícios de treinamento de força consomem de glicose durante sua execução, e, ainda, faz falta diferenciar o quanto cada método de treinamento pode afetar os níveis de glicose no mesmo sentido.

Com o prolongamento do exercício físico as reservas de glicogênio muscular diminuem progressivamente e, ainda, parte da energia despendida no esforço passa a ser fornecida pelos triglicerídeos na forma de ácidos graxos livres (LIMA-SILVA et al., 2007). Por um lado, o exercício aeróbico parece reduzir significativamente o nível glicêmico (BARRILE et al., 2015), e, por outro, em certos tipos de treinamento de força parece não haver essa redução (FAYH et al., 2007). Entretanto, em certos tipos de exercício, como a prensa de pernas à 45° e o supino reto, a redução acontece (OLIVEIRA et al., 2006). No que diz respeito aos métodos de treinamento resistido, o treino de resistência de força utiliza 25,17% a mais de glicose que o treino de força máxima (RICCI; LIBERALI; NAVARRO, 2016).

É importante notar outra diferenciação, tanto os exercícios aeróbios quanto os anaeróbicos utilizam como fonte primária de energia a glicose sanguínea, mas, dependendo da intensidade do treinamento, os carboidratos

¹ sampaioantoniodayanne@gmail.com

² susanapadoin@hotmail.com

³ jeanchristian71@yahoo.com.br

⁴ monica.sbeghen@unoesc.edu.br

⁵ patrick.zawadzki@unoesc.edu.br

estocados na forma de glicogênio muscular e hepático também podem ser utilizados para gerar energia (KATER et al., 2011).

Com base no problema apontado, estabeleceu-se como objetivo deste estudo piloto determinar a quantidade de glicose sanguínea que os exercícios de levantamento básico consomem em uma única de uma série, com repetições máximas até a falha técnica.

2 MÉTODO

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O projeto desta pesquisa foi desenhado com característica de estudo de caso sem controle: observacional, quanto ao efeito esperado que os exercícios propostos infligiram sobre os níveis de glicose, e descritivo, porque trata de comparar os exercícios do mesmo participante. Após receber todas as informações sobre o estudo, o participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O protocolo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (UNOESC/HUST, CAAE 42824514.1.0000.5367, parecer n. 1.020.653, 25/03/2015).

2.2 PARTICIPANTE

O participante é do sexo masculino, tem 32 anos de idade, 58,7 kg de massa corporal, 1,63 m de estatura e 10,68% de gordura corporal. Ele possui seis anos de experiência na musculação até a data da coleta de dados e treina, em média, 50 minutos diários em uma frequência de cinco vezes por semana. Declarou, ainda, que não faz uso de suplementação ergogênica e que gosta de realizar treinamento de força.

2.3 AVALIAÇÃO ANTROPOMÉTRICA

A massa corporal foi mensurada com uma balança digital modelo 2096PP/2, capacidade máx. de 200 kg e mín. de 1 kg, erro 50 g (Toledo do Brasil, Brasil), e a estatura com estadiômetro clínico de madeira (Cardiomed, Brasil). Para calcular a densidade corporal foi utilizado o adipômetro clínico (Cardiomed, Brasil), e o cálculo foi feito por meio da equação das quatro dobras cutâneas de Petroski (1995). As dobras mensuradas foram: subescapular, tríceps, supra íliaca e panturrilha. A composição corporal foi estimada por meio da equação de Siri (1961). Todas as medidas foram realizadas duas vezes por apenas um avaliador experiente e, em casos de o percentual de erro ser superior a 5%, uma nova medida foi estimada.

2.4 PROCEDIMENTO EXPERIMENTAL

O estudo foi realizado na Academia e no Laboratório de Fisiologia do Exercício da Unoesc Chapecó, SC, durante duas semanas. Na primeira semana houve o teste de uma repetição máxima (1 RM) para os exercícios de levantamento terra, supino reto na barra e agachamento guiado, baseado no protocolo de Dias et al. (2005). O teste consistiu no aquecimento geral habitual do treino, seguido do aquecimento específico de seis a 10 repetições com a carga estimada pelo sujeito a 50% de 1 RM. Após dois minutos de intervalo foi realizada a primeira tentativa de, no máximo, três. Se, eventualmente, o participante completasse apenas uma repetição a carga era alternada para mais ou menos, e aguardavam-se três minutos para a segunda tentativa. Cada teste de 1 RM foi efetuado com 24 horas de intervalo.

Na segunda semana foram realizados as coletas sanguíneas e o protocolo de exercício para o levantamento terra, supino reto e agachamento guiado. Inicialmente, o sujeito fez o aquecimento de acordo com seu treino habitual e, então, foi direcionado para a coleta sanguínea pré-teste. Na sequência, o participante realizou um aquecimento específico de seis a 10 repetições apenas com a barra (barra do levantamento terra: 5.450 kg e do supino reto: 9.350 kg), seguido da realização do exercício que consistia em uma série até a falha técnica a 50% de 1 RM. Duas pesquisadoras permaneceram acompanhando o exercício para avaliar o momento da falha e para auxiliar o participante a se posicionar e a tirar e colocar a barra no suporte de apoio. Ao término do exercício, obteve-se a Percepção Subjetiva de Esforço (PSE) de Borg e Noble (1974), na escala de seis a 20 e uma amostra de sangue pós-teste. Também houve o controle da intensidade do exercício pela frequência cardíaca (FC) nos momentos pré e pós-teste, utilizando-se o frequencímetro modelo FT1 (Polar, Finlândia). Foi respeitado o período de 48 horas entre cada protocolo de exercício.

2.5 COLETA E ANÁLISE SANGUÍNEA

O sangue venoso foi coletado na fossa antecubital do indivíduo e colocado em tubo a vácuo com 3 ml de sangue e uma gota de fluoreto. Em seguida, ocorreu a separação do plasma com a centrífuga clínica Angfixo modelo 80-2B (Daiki, Japão) por 15 min a 3500 RPM. Para a análise das amostras, utilizou-se o kit de glicose enzimática (Vida Biotecnologia, Brasil), conforme instruções do fabricante. O processo de espectrofotometria ocorreu por meio do analisador bioquímico semiautomático Bioplus, modelo BIO-200, e banho maria digital bivolt, modelo BM02 (Kacil, Brasil). Foram efetuadas seis coletas sanguíneas em momentos distintos, sendo: pré-teste e imediatamente após o término do teste para cada exercício proposto.

2.6 ANÁLISE ESTATÍSTICA

Por se tratar de um estudo de caso único, em que as medidas foram realizadas somente uma vez, utilizou-se de estatística descritiva para apontar os valores encontrados. Os dados brutos constam na Tabela 1, sem aplicação de nenhuma prova estatística de comparação e com apenas uma terceira variável de diferença entre a coletas pré e pós- teste.

3 RESULTADOS

A Tabela 1 expressa os valores da glicose e FC pré e pós-teste para os levantamentos básicos. Verificou-se que a FC se elevou após o término dos três exercícios (levantamento terra pré = 105 bpm e pós = 134 bpm; supino reto pré = 81 bpm e pós = 119 bpm; e agachamento guiado pré = 114 bpm e pós = 155 bpm), de modo que o agachamento guiado foi o que apresentou um maior aumento da FC pós-teste quando comparado aos demais.

Em relação aos níveis de glicose, o levantamento terra (pré = 84,5 mg/dL; pós = 74,5 mg/dL) e o agachamento guiado (pré = 87,5 mg/dL; pós = 76 mg/dL) apresentaram uma redução de 10 mg/dL e 11,5 mg/dL, respectivamente, após o exercício. Enquanto no supino reto (pré = 84 mg/dL; pós = 97 mg/dL) houve um aumento de 13 mg/dL.

Tabela 1 – Média dos níveis de glicose e frequência cardíaca pré e pós-teste com diferença no levantamento terra, supino reto na barra e agachamento guiado

	Levantamentos Básicos			
	Levantamento Terra	Supino Reto na barra	Agachamento Guiado	
Glicose (mg\dl)	Pré	84,5	84	87,5
	Pós	74,5	97	76
	dif.	-10	13	-11,5
Frequência Cardíaca (bpm)	Pré	105	81	114
	Pós	134	119	155
	dif.	29	38	41

Fonte: os autores.

4 DISCUSSÃO

Observou-se que os níveis de glicose sofreram alterações entre os exercícios propostos, reduzindo imediatamente após o exercício no LT e AG, e apresentando um aumento no SR. Já em relação à FC, a mesma se elevou ao final dos três exercícios propostos. A partir dos resultados encontrados considerou-se o objetivo do estudo alcançado.

A glicose é considerada uma das principais fontes energéticas do músculo estriado esquelético, em condições basais e de exercício físico de alta intensidade. Em contrapartida, sabe-se que o músculo estriado cardíaco utiliza preferencialmente os lipídeos como fonte energética principal, e os carboidratos em situações emergenciais ou pós-prandial, ou seja, o aumento na FC durante o exercício físico pode permitir que o músculo estriado cardíaco utilize lipídeos como fonte energética, o que mantém os níveis de glicose quase constantes (HOUSTON, 2008).

Dessa forma, no presente trabalho verificou-se uma relação entre a glicemia sanguínea e a FC, uma vez que os exercícios nos quais o indivíduo apresentou maior FC foram relacionados com aqueles nos quais os níveis glicêmicos apresentaram-se maiores, sugerindo que a fonte energética nesse momento estava suprida pela presença de ácidos graxos livres.

Em exercícios físicos como os levantamentos básicos, pode-se observar uma alteração positiva na FC e acredita-se que o miocárdio requer maior mobilização energética, oriunda de carboidratos e lipídeos, para manutenção de suas funções fisiológicas (HOUSTON, 2008).

Nesse contexto, os lipídeos, assim como os carboidratos, são combustíveis importantes para o exercício aeróbio. No entanto, em uma determinada intensidade de exercício e demanda metabólica podem haver mudanças recíprocas nas proporções de carboidratos e gorduras que são oxidadas, uma vez que a interação entre eles depende de ambientes metabólicos intra e extracelulares. Algumas variáveis como intensidade, duração do exercício e disponibilidade de substrato podem afetar esses ambientes (SPRIET, 2014).

O Colégio Americano de Medicina Esportiva estabelece que atividades aeróbias de intensidade moderada permeiam entre 40 e 59% do VO₂max, 55 e 69% FC máxima e 12-13 na escala de PSE de Borg. Logo, considera-se de alta intensidade quando varia entre 60 e 84% do VO₂max, 70 e 89% da FC máxima e 14-16 na escala de PSE de Borg (TERRA et al., 2012).

O estudo de revisão de Spriet (2014) ressalta que a oxidação da gordura aumenta quando atinge entre 60 a 65% do VO₂max, cuja a intensidade é considerada baixa a moderada, mas reduz ao alcançar 75% VO₂max. Ademais, exercícios próximos dos 50% de VO₂max aumentam o uso de glicogênio muscular. Mul et al. (2015) com-

plementam que durante o exercício de intensidade moderada, aproximadamente metade da energia total é derivada da oxidação de carboidratos provindos do glicogênio muscular e da glicose sanguínea.

Vários autores descrevem que músculos treinados estocam mais lipídeos intramusculares, que se localizam ao longo da superfície do sistema mitocondrial, o qual pode, teoricamente, elevar a capacidade de suprimento e oxidação de ácidos graxos derivados dos estoques intracelulares. O aumento nos estoques intracelulares de triacilgliceróis indica que os indivíduos treinados, especialmente em treinamentos aeróbios, utilizam mais os estoques triacilgliceróis intramusculares que os de ácidos graxos sanguíneos. A vantagem reside no fato de que algumas barreiras existentes no processo de oxidação do ácido graxo circulante, como o transporte dos ácidos graxos no plasma e sua passagem da célula muscular, não são necessários e, portanto, a sua oxidação é rapidamente desencadeada (FREITAS et al., 2012).

Mann et al. (2014) sugerem que o treinamento de resistência melhora a sensibilidade à insulina em intensidade acima de 50% de 1 RM, ocorrendo adaptações localmente nos músculos treinados supostamente em razão do aumento de GLUT-4 muscular e da atividade de proteína de sinalização da insulina. Em contrapartida, van Dijk et al. (2012) encontraram redução da concentração plasmática de glicose, além de melhora na sensibilidade à insulina, contribuindo para o controle glicêmico após uma sessão de exercício resistido a 75% de 1 RM e de exercício aeróbio a 50% da carga máxima de trabalho no cicloergômetro em sujeitos com diabetes mellitus tipo 2 e resistência à insulina.

No presente estudo, a ausência das dosagens de triacilgliceróis é um viés que não permite a confirmação da fonte energética utilizada pelos músculos estriados (cardíaco e esquelético) para realização dos exercícios aplicados, contrapondo ao uso dos carboidratos, representado pela glicose.

5 CONCLUSÃO

Exercícios envolvendo os levantamentos básicos levam a uma alteração na FC e nos níveis de glicose sanguínea, porém estudos envolvendo dosagens de ácidos graxos se fazem necessários para auxiliar a elucidar as vias metabólicas envolvidas no âmbito energético dos exercícios físicos.

REFERÊNCIAS

BARRILE, S. R. et al. Efeito agudo do exercício aeróbio na glicemia em diabéticos 2 sob medicação. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 5, p. 360-363, set./out. 2015.

DIAS, R. M. R. et al. Influência do processo de familiarização para avaliação da força muscular em testes de 1-RM. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 34-38, jan./fev. 2005.

FAYH, A. P. T. et al. Efeitos da ingestão prévia de carboidrato de alto índice glicêmico sobre a resposta glicêmica e desempenho durante um treino de força. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 6, p. 416-420, nov./dez. 2007.

FREITAS, E. C. de et al. Metabolismo lipídico durante o exercício físico: mobilização do ácido graxo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 801-814, jul./set. 2012.

HOUSTON, M. E. **Princípios de bioquímica para a ciência do exercício**. 3. ed. São Paulo: Roca, 2008.

KATER, D. P. et al. Anabolismo pós-exercício: influência do consumo de carboidratos e proteínas. **Colloquium Vitae**, v. 3, n. 2, p. 34-43, jul./dez. 2011.

LIMA-SILVA, A. E. et al. Metabolismo do glicogênio muscular durante o exercício físico: mecanismos de regulação. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 417-429, jul./ago. 2007.

MANN, S. et al. Changes in insulin sensitivity in response to different modalities of exercise: a review of the evidence. **Diabetes Metabolism Research and Reviews**, v. 30, i. 4, p. 257-268, 2014.

MUL, J. D. et al. Exercise and Regulation of Carbohydrate Metabolism. **Progress in Molecular Biology and Translational Science**, v. 135, p. 17-37, 2015.

OLIVEIRA, J. C. de et al. Identificação do limiar de lactato e limiar glicêmico em exercícios resistidos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 12, n. 6, p. 333-338, nov./dez. 2006.

PETROSKI, E. L. **Desenvolvimento e validação de equações generalizadas para a estimativa da densidade corporal em adultos**. 1995. 124 p. Tese (Doutorado em Ciência do Desenvolvimento Humano)—Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.

RICCI, J. C.; LIBERALI, R.; NAVARRO, A. C. Delineamento glicêmico para verificação da captação glicêmica após diferentes treinamentos de força: força máxima versus resistência de força. **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**, São Paulo, v. 10, n. 59, p. 587-593, set./out. 2016.

SIRI, W. E. Body composition from fluid space and density. In: BROZEK, J.; HANSCHERL, A. (Ed.). **Techniques for measuring body composition**. Washington: National Academy of Science, 1961. p. 223-224.

SPRIET, L. L. New Insights into the Interaction of Carbohydrate and Fat Metabolism During Exercise. **Sports Medicine**, v. 44, i. 1, p. 87-96, 2014.

TERRA, R. et al. Efeito do exercício no sistema imune: resposta, adaptação e sinalização celular. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 208-214, maio./jun. 2012.

VAN DIJK, J. W. et al. Both resistance- and endurance-type exercise reduce the prevalence of hyperglycaemia in individuals with impaired glucose tolerance and in insulin-treated and non-insulin-treated type 2 diabetic patients. **Diabetologia**, v. 55, i. 5, p. 1273-1282, 2012.

FALANDO SOBRE AQUILO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SEXUALIDADE PARA MULHERES IDOSAS

Talita Zanferari¹
Fábio Augusto Lise²

RESUMO

Este é um Trabalho de Conclusão de Curso de Psicologia apresentado à Universidade do Oeste de Santa Catarina de Chapecó, vinculado à linha de pesquisa Psicologia, Saúde e Ambiente do Grupo de Pesquisa em Estudos da Saúde, Ambiente, Esporte e Sociedade. Neste artigo apresentam-se as conclusões de um estudo qualitativo do tipo exploratório que investigou as representações sociais sobre sexualidade para mulheres idosas, com idades entre 60 e 80 anos, que participam de um programa social na cidade de Chapecó, SC. Para a coleta de dados utilizou-se o método grupo focal, no qual as 12 participantes falaram livremente sobre os sentidos atribuídos à sexualidade, assim como sobre a influência desta em sua atual condição de vida. Para a interpretação dos dados foi aplicada a análise de discurso, por meio da qual percebeu-se que as participantes compreendem a sexualidade envolvendo sentimentos de afeto, carinho e relação conjugal. Nos diálogos também ficou evidente que a importância e a presença da sexualidade na vida dessas mulheres variam de acordo com o perfil conjugal, considerando que há uma diferenciação de conceitos e significações para as participantes que vivem com os seus companheiros e as que atualmente não estão em relacionamentos amorosos.

Palavras-chave: Sexualidade. Idosas. Representações sociais.

1 INTRODUÇÃO

O envelhecimento constitui uma importante fase do desenvolvimento humano. Nos últimos anos, essa etapa do ciclo vital vem sendo bastante discutida e estudada por pesquisadores, além disso, tem recebido crescentes investimentos por meio de políticas públicas que buscam atender e contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos idosos. A senescência é vista como um processo da vida humana que resulta modificações biopsicossociais que, de alguma forma, mudam a relação do homem com o meio no qual está inserido (DANTAS; SILVA; LOURES, 2002). Essa etapa do ciclo vital é considerada subjetiva e se constitui diferente das anteriores, com características e condições particulares.

Segundo o IBGE (2002), a proporção de idosos vem crescendo mais rapidamente que a proporção de crianças. Essa população apresenta melhores condições de saúde e maior inserção social, favorecendo a manutenção e/ou a formação de novos vínculos afetivos (MOURA; LEITE; HILDEBRANDT, 2008, p. 132). Com o intuito de produzir conhecimento científico referente a essa crescente categoria populacional, este artigo apresenta as conclusões de um estudo que investigou as representações sociais sobre sexualidade para mulheres idosas que participam de um programa social chamado “Cidade do Idoso”, na Cidade de Chapecó, SC. Buscou-se conhecer sob a perspectiva das representações sociais, como as idosas estão percebendo a sexualidade, qual a influência que esta exerce em suas vidas cotidianas e se ela é vista como presente/existente na vida das pesquisadas.

Para tanto, compreende-se as representações sociais como um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no curso do cotidiano e das comunicações interindividuais. “São equivalentes em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; elas podem até mesmo ser vistas como uma versão contemporânea de senso comum.” (MOSCOVICI, 1981 apud VELOZ; NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 1999).

¹ Pós-graduada em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Graduada em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; mestrandia do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina; talita.zanferari@unoesc.edu.br

² Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Graduado em Psicologia pela Universidade Regional Integrada; Docente do Curso de Psicologia na Universidade do Oeste de Santa Catarina; fabio.lise@unoesc.edu.br

Embora o envelhecimento resulte em significativas modificações, a sexualidade continua presente nessa fase da vida (SILVA et al., 2005, p. 10). Seguindo a ideologia de que o envelhecer gera faltas e perdas, a sexualidade do idoso não recebe a atenção adequada. Os programas de prevenção, de uso de métodos contraceptivos e cuidados com o corpo não atingem esse público, tornando-o vulnerável a doenças e outros fatores relacionados à falta de precaução e cuidado. Outras pesquisas já verificaram que há um progressivo aumento de doenças sexualmente transmissíveis entre idosos. A taxa de HIV vem crescendo consideravelmente nos últimos anos, fato que também justificou a realização do presente estudo.

De certa forma, o não discutir e não construir conhecimento sobre a sexualidade e os relacionamentos afetivos na terceira idade acaba se tornando mais um fator que vulnerabiliza o idoso. As alterações de comportamentos e padrões sociais relacionados a esse público acabaram ocasionando novos riscos para a saúde coletiva. Essas mudanças ocorreram em razão de que além da população aumentar, esta teve uma melhoria na qualidade de vida, o que facilita e estimula comportamentos ligados à sexualidade e aos relacionamentos afetivos (OLIVI; SANTANA; MATHIAS, 2008).

Assim, abordar essa temática sob a perspectiva das representações sociais tornou-se relevante, pois possibilitou que fossem analisados os significados do tema para as participantes e, além disso, perceber nos discursos aquilo que, por algum motivo, não foi explicitamente expressado.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta foi uma pesquisa qualitativa, caracterizada por um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visaram descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Teve-se como objetivo traduzir e expressar os sentidos dos fenômenos do mundo social (NEVES, 1996, p. 1). É considerada uma pesquisa do tipo explicativa por ter como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2008, p. 44).

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o método grupo focal. Esse tipo de técnica de pesquisa é composto por “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um item, que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal [...]” (POWEL; SINGLE apud GOMES, 2005, p. 487).

A coleta de dados ocorreu no programa social “Cidade do Idoso”, desenvolvido em Chapecó, SC. Esse espaço faz parte de um programa desenvolvido pela Prefeitura e abrange aproximadamente 1000 idosos (homens e mulheres) residentes no Município. O objetivo do programa é tornar concreto o que está descrito no Estatuto do Idoso, ou seja, promover uma atenção integral que proporcione o bem-estar dos usuários e garantir um envelhecimento saudável e tranquilo. Para isso, há estrutura física para a realização de atividades como hidroginástica, natação, cinema, informática, yoga, pilates, grupos de música, atendimentos em educação e saúde, caminhadas orientadas, danças, entre outros.

Os participantes da pesquisa são do gênero feminino, com idades entre 60 e 80 anos e que se disponibilizaram a participar voluntariamente das atividades. O perfil do grupo estudado é distinto, em razão de que é composto por idosas casadas, viúvas, separadas do companheiro, viúvas que casaram novamente e estavam em um segundo relacionamento. Todas as participantes concordaram em participar das técnicas de dinâmicas de grupo e demonstraram estar interessadas na temática e atividades propostas. Apesar de os três encontros realizados não contarem com as mesmas participantes, houve troca de experiências e, embora nem todas tivessem em um relacionamento estável, puderam falar o que estavam sentindo de forma livre e espontânea.

Foram realizados três encontros de aproximadamente 50 minutos cada. No primeiro apresentaram-se os objetivos da pesquisa e realizou-se o convite aos que desejavam fazer parte do estudo. Nesse dia, oito idosas preen-

cheram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e os Termos de Autorização de Uso de Imagem. Posteriormente, definiu-se uma data para que todas pudessem estar presentes no próximo encontro.

No segundo encontro algumas idosas que anteriormente haviam preenchido os termos não compareceram às atividades. Assim, outras participantes se disponibilizaram a fazer parte do estudo, as quais também preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O grupo, composto por 10 idosas, foi submetido a uma adaptação da técnica de dinâmica de grupo “Conhecendo a outra pessoa”, proposta no estudo de Habigzang et al. (2003, p. 168). Nessa técnica de dinâmica de grupo, as participantes formaram duplas e entrevistaram umas às outras, questionando-se sobre o nome, idade, atividades que realizam, como se autopercebiam em relação à sua sexualidade e ao processo de envelhecimento. Depois das entrevistas as participantes apresentaram umas às outras.

No terceiro encontro estavam presentes cinco idosas, sendo que todas haviam participado das atividades anteriores. Nesse dia as participantes confeccionaram um cartaz com recortes de revistas que representassem a sexualidade. As imagens foram explicadas e relacionadas com a vida cotidiana e com o conceito subjetivo do tema.

A tabulação dos dados ocorreu com a transcrição das informações coletadas por meio de gravador de voz. Posteriormente as falas foram categorizadas para que pudessem ser discutidas com base nos objetivos propostos neste estudo. Os dados transcritos foram usados integralmente, sem correções ortográficas. Para atender aos preceitos éticos e garantir a proteção da identidade das participantes os nomes das idosas foram substituídos por nomes de plantas. Para melhor situar o leitor, o nome da planta foi seguido pela idade das idosas.

Os dados foram analisados por meio do método de análise de discurso. Com essa metodologia se busca ir além do que foi falado ou do que está na superfície do que é dito. A análise foi feita de forma qualitativa, já que se buscou fundamentar os resultados com a teoria e história da arte disponível na Psicologia. Os discursos foram analisados de forma integral, por meio da interpretação das falas, das contradições e do que estava oculto nos diálogos das participantes.

3 RESULTADOS E ANÁLISES

O envelhecer traz consigo mudanças psicológicas, cognitivas, sexuais, sociais e psicológicas. Algumas perdas são evidenciadas e torna-se comum a existência de patologias associadas a essa fase. A velhice é vivida de forma diferente entre homens e mulheres, considerando-se os fatores culturais, emocionais e socioeconômicos (EIZIRIK, 2001, p. 176).

Sobre a sexualidade humana, estudos comprovam que esta não se perde com o tempo, e, sim, se desenha conforme a trajetória vivencial da pessoa. Além disso, “[...] a sexualidade não se limita apenas à reação aos estímulos eróticos; ela ultrapassa o ato sexual, uma vez que inclui o amor, o carinho, a troca de palavra, o toque, o compartilhar entre as pessoas que se expressam [...]” (SILVA JUNIOR et al., 2009, p. 197).

Por meio das atividades foram verificados os diversos conceitos dados pelas participantes sobre a temática sexualidade. Além disso, surgiram outras questões relacionadas a esse mesmo tema, como a influência que ele exerce na vida cotidiana e nos relacionamentos interpessoais. O conceito de sexualidade, embora não tenha sido utilizado explicitamente nos discursos das participantes, esteve sempre associado ao sexo ou ao ato sexual. O desejo, a vontade e o prazer foram referidos pelas idosas como atrelados ao conceito que elas têm sobre a sexualidade. Embora esse assunto tenha surgido no grupo, como é possível verificar no diálogo a seguir, ele não foi claramente explicitado:

- Assim “sô” eu “tamem”. Eu “tamem” “sô” assim, bem que nem ela. Eu “tamem” fiz a cirurgia do mioma no útero. (Orquídea, 76 anos).
- Daí “agenti” brinca né. (Hortência, 62 anos).
- E “tirô” e daí, dali pra frente que eu perdi aquela, aquele, já digo “comé” que agente diz? aquela vontade... (Orquídea, 76 anos).

- Tesão! (Participante Indefinida).
- Aquele tesão. (Orquídea, 76 anos).
- As “vez” dá né. (Participante Indefinida).
- Dá mas não aquele, como era uma “vez” né. Dá aquilo já passa e pronto. (Orquídea, 76 anos).
- É que a própria idade né. (Hortência, 62 anos).
- É a própria idade. (Orquídea, 76 anos). (informações verbais).

O “sentir prazer” é visto, de certa forma, como impróprio para idade e possível de ser escondido ou não sentido. No decorrer das conversas percebe-se que a idosa não foi direta ao falar do que sente e precisou de uma dica de outra pessoa (Participante indefinida) para se dirigir e usar a palavra “tesão” em sua fala. Orquídea (76 anos) diz ainda que,

De sexualidade eu nem posso “falá” porque eu não tenho prazer nenhum mais por causa que eu fiz cirurgia dos “ovário”, foi tirado tudo. “Enton” o prazer “acabô” né agora [...] E daí eu “ansim”, eu não sinto prazer nenhum no meu corpo. Eu até pra “dançá” ou o que, que me pegam, um homem me pega, eu sinto nojo, eu não sei porque e foi “dispois” que eu fiz essa “cerurgia”. [...] E perdi, eu não sinto mais nada. (informação verbal).

A sociedade difunde estereótipos e propaga a ideologia de que as pessoas idosas não são atraentes fisicamente, não têm interesse por sexo ou são incapazes de sentir algum estímulo sexual (ALMEIDA; LOURENÇO, 2008, p. 137). A premissa de que idosos são desprovidos de prazer e que não há a permanência de sensações relacionadas ao ato sexual podem ser percebidas nas falas anteriores. As idosas referem-se ao “tesão” como algo passageiro, momentâneo e não como algo presente ou funcional.

Apesar de a sexualidade não significar aparência física, em razão de que esta se perde no decorrer do envelhecimento, indiretamente recomenda-se que as mulheres idosas também tenham cuidados para não adoecer, apresentem um corpo saudável e, de certa forma, bonito. O padrão de estética proposto socialmente permeia a sexualidade em todas as fases do ciclo vital e, no envelhecimento isso não é diferente. A fala de uma participante evidencia a preocupação em relação à aparência: “Cuidado pra não ficar gorda, pra não ficar muito doente quanto mais gorda a pessoa mais doente fica, né. Não é saúde ser gorda. Então eu faço bastante ginástica até.” (Begônia, 66 anos, informação verbal).

A atribuição de estigmas para determinado grupo social, nesse caso aos idosos, caracteriza-se, de acordo com a Psicologia Social, como paradigma ético-estético. Segundo Oliveira, Souza e Silva (2009, p. 32), “[...] abrange uma dimensão política e ética, visto que [...] recusa os modos de existência que dominam e impossibilitam a criação subjetiva para a imanência de uma escolha que cria novos modos de viver, devires.” O paradigma ético-estético de perder a sexualidade na senescência também pode ser notado em um dos discursos presente no segundo encontro quando a pesquisadora é indagada por uma das participantes: “Ah, você ‘qué’ saber se quando você ficar ‘véia’ você não vai ter mais relação ‘Bicha Véia’? Pode ter a mesma coisa, sem problema nenhum!” (Margarida, 69 anos, informação verbal).

Entende-se ainda que nesse argumento a participante teve a intenção de afirmar que na fase da velhice as relações sexuais acontecem normalmente. Dessa forma, é possível perceber a ideologia que fundamenta o discurso: ao envelhecer acontece uma perda da capacidade de se ter relações sexuais. Em seu discurso, a participante supõe que a pesquisadora pense que idosos não têm relações sexuais e que ela tem curiosidade em saber sobre o assunto. A participante demonstra a necessidade de afirmar o oposto: “que pode ser a mesma coisa!”, contudo, em outros discursos, ela se contradiz e afirma mudanças nas características das relações sexuais com o decorrer do envelhecimento.

Pelo fato de ser viúva e ter encontrado um segundo companheiro, Margarida (69 anos) afirma que tem uma vida sexual ativa e que vê diferença no significado de sexualidade, uma define como íntima ou sua, e outra, como a sexualidade que tem com o marido. Ela afirma:

Agora se você “qué” “sabê” o que é sexualidade assim íntima, assim de marido e mulher também eu posso “fala”. Não me jogo também como muitas mulheres que fazem aí porque fulano é bonito, eu “vô” “pegá” ele ou isso ou aquilo, não tem essa. O meu parceiro é o meu parceiro e só né. Não tem essas “coisa” de tá, se jogando, pegando como dizem é tudo normal, não é normal. (informação verbal).

A diferenciação de que pode haver dois significados para o mesmo conceito remete a questionar em quais das respostas ela acredita e tem como real definição. Inicialmente, afirma que a sexualidade envolve seus sentimentos, qualidade de vida e das relações que estabelece com as demais pessoas. Em seguida, assegura que tem uma segunda ideia para o significado de sexualidade, ligada às relações sexuais estabelecidas com o atual parceiro.

Sobre o conceito que essa mesma idosa tem em relação ao significado de sexualidade para si mesma, verifica-se que as mudanças corporais e os efeitos físicos do envelhecimento são relatados como não importantes, já que a sexualidade pode ser afeto, carinho, conversa e estar junto com a pessoa do sexo oposto. Quando questionadas sobre o que a sexualidade representa, Margarida e Hortência destacam:

- Tá, sobre essa questão assim, da sexualidade, assim a Senhora falou que não é somente o parceiro, né? (Pesquisadora).
- Não, não. É o sentimento [...] (Hortência, 62 anos)
- Sexualidade pode ser o amor, fazer amor, pode não ser também. Sexualidade você que, a se agente “querê”, “tê” postura e se “cuidá” “tamem” é sexualidade né. “Cuidá” da pessoa né, e que nem aqui também achei uma família né, eu imaginei como a minha família quando se reúne os “filho” e sexualidade pra mim não é só sexo né. Porque sexualidade é a pessoa ter intimidade com outras pessoas, “podê” “falá” suas coisas, que às vezes não fala pra um, mas pra outro pode “falá”, né então isso é sexualidade. Eu acho pra mim né, meu pensamento, não tô falando de livro nada. Tô falando o que eu sinto. (Margarida, 69 anos). (informações verbais).

Pode-se reparar no discurso acima que há uma utilização correta e ampla do conceito de sexualidade com uma amplitude para além das relações sexuais. Santos (2003, p. 29) descreve que a perda sexual, consequente das mudanças hormonais ou doenças incapacitantes faz com que o prazer retorne a outras formas erógenas, como o toque, o olhar, a delicadeza de toda sensibilidade. A sexualidade pode ser vista como uma manifestação de amor, de afeto e toma outras formas de expressão.

Porém, ao se analisar todo o discurso, essa conotação não é utilizada em falas subsequentes, pois muitas vezes, durante as falas, a expressão “relações sexuais” substitui o conceito de “sexualidade”. Esse retorno constante da ação sexual como sinônimo de sexualidade, além de representar uma ideologia dominante em nossa sociedade, também demonstra o quanto o ato sexual sensibiliza ou preocupa as idosas.

Todos os relatos sobre relação sexual são permeados por uma justificativa e afirmação de que elas ainda a realizam e que não há muitas mudanças. A sexualidade é vista e descrita como presente e, embora as idosas tenham ressignificado a definição de sexualidade, o ato sexual ainda aparece nas entrelinhas dos discursos das participantes.

Conforme pode ser notado e comparado a partir de estudos de Moura, Leite e Hildebrandt (2008, p. 136) “há idosos que percebem as questões da sexualidade somente como a relação sexual.” Para os autores, embora o mais importante para as pessoas que se encontram na senescência sejam as carícias, a atenção, os olhares, o companheirismo, o ficar junto, eles também mantêm o exercício da relação sexual como uma forma de expressar sua sexualidade.

Em relação ao ato sexual, algumas participantes o definem como desnecessário, impróprio e invasivo: “Aquilo lá pra idade da gente é estressante, não digo um papo legal com um senhor idoso né, um abraço, um aperto de mão e o respeito né. Não sei se eu [...]” (Hortência, 62 anos, informação verbal). Quando Hortência usa a expressão “aquilo lá”, se refere a algo distante e demonstra preferir não adentrar no assunto. O ato sexual é visto como não importante e a participante usa o termo “estressante” para insinuar que não se sente bem e que a sexualidade nessa fase é considerada um motivo de tensão e exposição. O fato de ser viúva e viver sozinha justifica o questionamento

que ela faz a si mesma no fim da fala, quando afirma não se sentir capaz de se relacionar sexualmente com outro parceiro.

A ideologia representada na fala de Hortência (62 anos), segundo estudos de Gradim, Sousa e Lobo (2007, p. 210), pode ser explicada pelo fato de que algumas mulheres foram educadas para ter um só parceiro e que a falta do mesmo, associada à idade, não as estimulam a procurar outro. Os autores acrescentam ainda que esse comportamento reafirma os aspectos culturais de gênero, de que a mulher consegue se realizar com os filhos e de que as necessidades sexuais são menores.

Hortência alega estar sozinha por que não se sente bem e, ao mesmo tempo, percebe-se incapaz de se relacionar com outro parceiro. “Eu não posso me ‘comprometê’, eu não tenho mais condições de eu ‘atendê’ se ele ‘adoecê’ antes de mim.” (Hortência, 62 anos, informação verbal). Nessa fala é possível perceber que a participante demonstrou que, além da preocupação com as questões de saúde que surgem com o envelhecimento, há a necessidade de atender o companheiro. Essa afirmação remete a pensar que o “envelhecimento é amplamente influenciado pela ideologia cultural.” (VASCONCELLOS et al., 2004, p. 414). Ou seja, o papel social da mulher ou esposa consiste em ser a cuidadora e mantenedora da família, sendo ela a pessoa responsável pelo seu cuidado e dos demais membros.

Ainda, de acordo com Vasconcellos et al. (2004, p. 144), indivíduos que se encontram na senescência enfrentam dificuldades para preservar a identidade pessoal e a integridade de alguns papéis e funções, sobretudo aqueles relativos à sexualidade que a sociedade atentamente vigia e sanciona. Essa questão é evidenciada no discurso de Hortência ao afirmar que, como esposa, ela teria a necessidade de servir ao marido, realizar suas vontades e estar saudável para atender aos anseios do parceiro. Quanto às perdas, entende-se que Hortência se percebe como incapaz, e que esse papel de esposa que lhe foi designado socialmente pode não ser realizado satisfatoriamente por consequência de sua idade.

Na vida cotidiana a sexualidade é vista como presente e importante por aquelas que têm um atual companheiro, mas considerada como um motivo de nostalgia para as viúvas ou as separadas. Hortência (62 anos, informação verbal) é viúva e afirma que sente pelo companheiro “[...] aquela saudade [...] aí eu mesma me realizo com meu ursinho né, abraço e dá aquela emoção, aquela coisa forte, às vezes dá uma requebradinha e deu, só isso.” A participante sente a falta e a vontade de estar com o companheiro, e, como sua presença não pode mais ser sentida, usa um ursinho, objeto inanimado que a satisfaz nos momentos de carência.

Por outro lado, Margarida (69 anos, informação verbal) é casada e diz “[...] eu tenho um senhor a gente faz cinco anos e pouco que tá junto e a gente faz sexo mesma coisa, normal. Não é aquela, aquele fogo que nem novo, mas os dois ‘funciona’, não tem problema nenhum. Ele tá com 77 anos, eu tenho 69 né.” Margarida expressa manter relações sexuais mesmo na fase idosa, e que envelhecer não significa a privação da sexualidade e do ato sexual. Gradim, Sousa e Lobo (2007, p. 205) defendem que o envelhecer não significa enfraquecer, ficar triste ou assexuado.

A sexualidade é importante e vista de forma satisfatória pelas idosas que afirmam tê-la presente em suas vidas, e nostálgica ou até mesmo triste para as que vivem sozinhas sem contato com um cônjuge. Begônia (66 anos, informação verbal) diz sentir falta quando não está na presença do companheiro, justifica que “[...] Eu acho uma falta que ‘Deu me livre’! O dia que ele viaja [...]”

4 CONCLUSÃO

A sexualidade é considerada um assunto difícil de ser trabalhado com idosos e há poucas pesquisas que tratam desse tema, dificultando, assim, o embasamento teórico para profissionais que desejam atuar nessa área e com essa população. Assim, verifica-se a relevância principal deste estudo abranger um público considerado vulnerável socialmente, considerando a investigação de um assunto pouco abordado entre pessoas dessa faixa etária.

Por meio do contato com as idosas e no decorrer das atividades propostas nesta pesquisa, pode-se perceber que elas são ativas, dinâmicas e carentes de escuta. Conforme o relato das participantes, é difícil existir alguém disposto a ouvi-las, e isso torna-se ainda mais complicado quando o assunto a ser tratado é cercado de tabus e preconceitos, como é o caso da sexualidade. Em razão da solidão conjugal de algumas, ficou evidente a necessidade que as idosas têm de conversar e expor seus sentimentos, o que tornou ainda mais importante a estruturação de intervenção com essa finalidade.

A coleta de dados permitiu que os discursos fossem comparados com a teoria disponível sobre sexualidade de idosos. Assim, a partir deste estudo pode-se perceber que, embora o significado de sexualidade seja compreendido de forma ampla pelas participantes, esse conceito ainda aparece associado ao sexo ou ato sexual. A definição de sexualidade para as participantes é relativa, pois a importância e a conceituação varia de acordo com o perfil conjugal de cada idosa. Ou seja, nota-se que há uma diferenciação de significações para mulheres que vivem com os seus companheiros e as que atualmente não estão em relacionamentos amorosos.

As idosas conseguiram falar abertamente sobre o tema, explicando como percebem a sexualidade nessa fase do ciclo vital. Além disso, surgiram outros assuntos relevantes relacionados ao tema, entretanto, tais assuntos não foram incluídos na análise dedados pois não se constituíam como foco deste estudo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, T. de; LOURENÇO, M. L. Amor e sexualidade na velhice: direito nem sempre respeitado. **RBCEH**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 130-140, jan./jun. 2008.
- DANTAS, J. M. R.; SILVA, E. M. da.; LOURES, M. C. Lazer e sexualidade no envelhecer humano. **Estudos**, Goiânia, v. 29, n. 5, 2002.
- EIZIRIK, C. L. **O ciclo da vida humana**: uma perspectiva psicodinâmica. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, S. R. Resenha do livro: Grupo focal em ciências sociais e humanas, de Bernardete Angelina Gatti. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 473-489, jul./dez. 2005.
- GRADIM, C. V. C.; SOUSA, A. M. M.; LOBO, J. M. A prática sexual e o envelhecimento. **Cogitare Enfermagem**, v. 12, n. 2, p. 204-213, abr./jun. 2007.
- HABIGZANG, L. F. et al. Grupoterapia cognitivo-comportamental para meninas vítimas de abuso sexual: descrição de um modelo de intervenção. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, 2003.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domílios – 2002**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 set. 2011.
- MOURA, I. de; LEITE, M. T.; HILDEBRANDT, L. M. Idosos e sua percepção acerca da sexualidade na velhice. **Revista Brasileira de Ciência do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, v. 5, n. 2, p. 132-140, jul./dez. 2008.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.
- OLIVEIRA, M. B.; SOUZA, P. S. de; SILVA, V. K. da. Gênero, arte e subjetividade: o olhar ético-estético da psicologia social. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2009.
- OLIVI, M.; SANTANA, R. G.; MATHIAS, T. A. de F. Comportamento, conhecimento e percepção de risco sobre doenças sexualmente transmissíveis em grupo de pessoas com 50 anos e mais de idade. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 16, n. 4, p. 679-685, ago. 2008.
- SANTOS, S. S. dos. **Sexualidade e amor na velhice**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SILVA, E. M. M. da et al. Mudanças fisiológicas e psicológicas na velhice relevantes no tratamento odontológico. **Revista Ciência em Extensão**, v. 2, n. 1, 2005.

SILVA JUNIOR, F. J. G. da et al. A visão do idoso sobre sua sexualidade: uma contribuição da Enfermagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 61., 2009, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2009.

VASCONCELLOS, D. et al. A sexualidade no processo do envelhecimento: novas perspectivas - comparação transcultural. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 4313-419, 2004.

VELOZ, M. C. T.; NASCIMENTO-SCHULZE, C. M.; CAMARGO, B. V. Representações sociais do envelhecimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999.

IMIGRAÇÃO HAITIANA E DIVERSIDADE: O HAITIANO NO BRASIL

Luccas Santin Padilha¹
Darlan José Roman²
Deisemara Turatti Langoski³
Eliane Salete Filippim⁴

RESUMO

A imigração haitiana no Brasil vem sendo explorada desde 2010, após o terremoto ocorrido no Haiti, o qual provocou uma evasão dos haitianos para diversos destinos, incluindo o Brasil. Diante disso, o País enfrentou desafios no que se referem às diversidades cultural e étnica, não somente no trabalho e no emprego, mas nos comportamentos dos imigrantes haitianos diante da sociedade brasileira, seus costumes, crenças e valores. Dessa forma, o objetivo geral com este artigo é analisar as relações entre a imigração haitiana perante a diversidade cultural do Brasil, vista por um imigrante haitiano. Quanto ao método, a pesquisa está caracterizada como qualitativa, exploratória e descritiva. Para a coleta de dados inicial, realizaram-se uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados *EBSCO host (EBSCO)*, *Scientific Periodicals Electronic Library (SPELL)*, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Web of Science* e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (Anpad) e uma entrevista com um imigrante haitiano residente no Brasil, a fim de complementar e associar a teoria com a prática vivenciada. Quanto aos resultados, a diversidade e a imigração haitiana, principalmente no Brasil, mostram-se um campo de estudo em maturação, possibilitando explorar as relações de poder, o processo migratório, as políticas públicas que subsidiam a entrada no Brasil e a inclusão e a diversidade nas relações com as diversas áreas da sociedade.

Palavras-chave: Imigração haitiana. Diversidade. Diversidade cultural. Inclusão social.

1 INTRODUÇÃO

A imigração haitiana no Brasil vem sendo explorada desde 2010, após o terremoto ocorrido no Haiti, o qual provocou uma evasão dos haitianos para diversos destinos, incluindo o Brasil (BUENO; MANTHEY; RAMOS, 2015a). A ascensão nos estudos ocorreu de forma espontânea, em razão do mercado brasileiro aquecido e das vagas de emprego abundantes no período (FERNANDES; DE CASTRO, 2014). Porém, com o grande número de haitianos inseridos, em sua grande maioria de forma clandestina, em situação vulnerável e em condições precárias, o País sofreu com a demanda dos imigrantes ao passar dos anos em decorrência da falta de estrutura do sistema de relações exteriores, do Ministério do Trabalho e dos órgãos de assistência social (VALLER FILHO, 2007).

Entretanto, quando se pensa na estrutura de cooperação de imigrantes, o Brasil já se manifestou muito antes sobre o que poderia acontecer, de acordo com a Constituição Federal de 1988, no artigo 4º “rege-se, em suas relações internacionais, entre outros princípios, pelos de cooperação entre os povos para o progresso da humanidade.” Contudo, o Brasil não estava preparado para as transformações culturais, sociais e econômicas que a imigração haitiana proporcionou (NUNES; CAVALCANTI, 2014).

Diante disso, o País enfrentou desafios no que se refere às diversidades cultural e étnica, não somente no trabalho e no emprego, mas nos comportamentos dos imigrantes haitianos diante da sociedade brasileira, seus costumes, crenças e valores (SILVA, 2013; ALESSI, 2013). Diante dessa contextualização, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais são as relações entre a imigração haitiana frente à diversidade cultural encontradas no Brasil? Como o imigrante haitiano visualiza as divergências culturais enfrentadas no Brasil?

¹ Pós-graduado em Gestão Estratégica de Pessoas pela Faculdade Empresarial de Chapecó; mestrando em Administração pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; luccas_santin@hotmail.com

² Doutor e Mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina; darlan.roman@unoesc.edu.br

³ Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina; Mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná; deiselangoski@gmail.com

⁴ Pós-doutora em Administração Pública e Governo pela Fundação Getúlio Vargas; Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina; eliane.filippim@unoesc.edu.br

Conforme o problema apresentado, o objetivo do artigo é analisar as relações entre a imigração haitiana perante a diversidade cultural no Brasil vista por um imigrante haitiano. Os objetivos específicos são compreender a história da imigração haitiana no Brasil, explorar os aspectos culturais em relação à imigração haitiana e descrever as percepções do imigrante haitiano residente no Brasil e a diversidade cultural.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa está caracterizada como qualitativa, exploratória e descritiva. Para a coleta de dados inicial realizou-se uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados *EBSCO host (EBSCO)*, *Scientific Periodicals Electronic Library (SPELL)*, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Web of Science* e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (Anpad). As palavras-chave pesquisadas foram imigração haitiana e diversidade, e a pesquisa foi realizada em março de 2017 e contemplou 19 artigos sobre a temática em questão. O procedimento de análise dos dados foi caracterizado como análise descritiva e, para melhor entendimento, buscou-se realizar uma entrevista com um imigrante haitiano residente no Brasil, visando entender e relacionar os temas da pesquisa bibliográfica e, ainda, os aspectos demográficos e culturais dos imigrantes haitianos.

Este artigo divide-se em cinco sessões. Essa sessão é dedicada à introdução que contextualiza o tema da pesquisa. Na sequência são expostos o problema abordado, o objetivo geral, os objetivos específicos e a estrutura do trabalho. A segunda sessão apresenta a fundamentação teórica do tema. A terceira sessão contempla os procedimentos metodológicos e, em seguida, apresentam-se a forma de coleta, a análise e a interpretação dos dados da pesquisa. Por fim, são expostas as considerações finais deste estudo.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta sessão desenvolvem-se os assuntos fundamentais para abordagem do tema escolhido. No referencial teórico busca-se a contextualização acerca da imigração haitiana e da diversidade permeiam a literatura internacional e nacional a respeito do tema. Os assuntos discutidos nesta seção buscam sustentar e esclarecer as soluções para o problema de pesquisa.

2.1 IMIGRAÇÃO HAITIANA

Imigrante é o termo usado para definir uma pessoa que se transfere de seu lugar habitual para outro país (RAMOS; RODRIGUES; ALMEIDA, 2011). Dados da Organização das Nações Unidas relatam a existência de 232 milhões de imigrantes no mundo ou 3,2% da população mundial em 2013. Juntos eles representam 10,8% da população das regiões mais desenvolvidas e 1,6% das menos desenvolvidas.

Em janeiro de 2010 o Haiti sofreu um terremoto de grande magnitude e, no mesmo ano, um surto de cólera que matou mais de 8 mil pessoas. Em 2012, dois furacões devastaram o País, impactando na produção agrícola que representa uma importante fonte de recursos econômicos. O conjunto dessas situações adversas serviu de estímulo para que expressiva parcela da população abandonasse o País em busca de melhores condições de vida (CAVALCANTI; OLIVEIRA; TONHATI, 2014).

A partir desses acontecimentos, o Brasil passou a conceder vistos por razões humanitárias que permitiam a permanência dos haitianos no País por até cinco anos e, concluído esse prazo, poderiam solicitar permanência definitiva a partir da comprovação de trabalho regular (RODRIGUES, 2013; MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2014). Dessa forma, o fluxo migratório de haitianos para o Brasil iniciou historicamente em 2010 e foi intensificado no final de 2011. Até meados de 2014, estima-se que 30.000 imigrantes haitianos entraram no Brasil (ALESSI, 2013; BRASIL, 2013).

Alguns autores indicam que a presença de tropas brasileiras no Haiti pode ter sido um fator impulsionador do movimento migratório dos haitianos, visto que o Haiti passava por um período de forte desemprego e o Brasil estava em pleno crescimento econômico (SILVA, 2013; FERNANDES; DE CASTRO, 2014). Esses imigrantes, em meio à miséria e aos escombros, buscaram em seus familiares e amigos os recursos para pagar o custoso deslocamento do Haiti até a fronteira brasileira. Esse trajeto migratório foi motivado pela busca de trabalho, no sonho de encontrar condições de construir a vida e melhorar a dos familiares no Haiti (FERNANDES; DE CASTRO, 2014).

O trajeto percorrido pelos haitianos até o Brasil aconteceu de duas formas: pela via legal, passando pelo Estatuto do Estrangeiro por meio da concessão do Visto Humanitário; e pelo meio ilegal, por meio de coíotes, sem fiscalização e com um valor elevado. De acordo com Zamberlam et al. (2014), ao saírem do Haiti por meios ilegais, os imigrantes passam por alguns países até chegar ao Brasil, entre eles: República Dominicana, Panamá, Equador e Peru, ao chegarem no Brasil passam pela cidade de Assis Brasil e Brasília, no Acre.

2.2 A CULTURA HAITIANA E A DIVERSIDADE CULTURAL

O processo migratório mobiliza pessoas de diferentes espaços geográficos, religiões e culturas, produzindo uma estrutura de diferenças por vezes conflitantes. Essa diferença entre pessoas e culturas restringe os aspectos comuns que os identificam como particulares e únicos (LUCAS, 2010). A questão é reconhecê-los, todo e qualquer indivíduo na igualdade e na diferença, ou seja, na igualdade de direitos e nas suas diferenças culturais.

Para Lucas (2010) as culturas devem ser alicerçadas na medida em que é possível neutralizar suas características opressivas, não ameaçando as diferenças, mas proporcionando a igualdade presente nas particularidades de cada experiência humana e de vida. No mesmo viés, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2005) destaca que os desafios referentes à diversidade consistem em pensar em medidas de proteção e promoção da diversidade cultural.

A diversidade cultural é compreendida pela Unesco como a “multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2005, p. 5), reconhecendo-os como “parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2005, p. 3).

No caso do povo do Haiti, os caminhos visam à busca por melhores condições de vida, restando apenas um destino, a imigração. Entretanto, os sonhos de buscar por trabalho e o desejo de estudar geram muito sofrimento (CHITOLINA, 2016). Por estarem em situação de vulnerabilidade, a condição dos imigrantes se agrava no Brasil em razão de que o País dispõe de regimes de acolhida e de autorização para o trabalho em diferentes segmentos (construção civil, indústrias têxteis, alimentícias, em posições de baixa autonomia e dificuldade), que não dependem das características dos migrantes, negando os princípios fundamentais da igualdade (CAVALCANTI; OLIVEIRA; TONHATI, 2014).

Outro ponto que vale destacar é que na República do Haiti a língua oficial é o crioulo haitiano (em francês Kreyòl), oficializada em 1987. Entretanto, o povo haitiano é diglótico, ou seja, vive em um País onde predominam duas línguas oficiais; além do crioulo haitiano, o francês, porém com diferenças significativas na gramática e no vocabulário, considerando que a grande maioria não dissocia ou não compreende o francês (DUTRA; GAYER, 2015).

De acordo com Rodrigues (2013, p. 56):

A linguagem é assim um campo de racionalidade, um jogo autônomo capaz de criar as regras de cada momento, de cada jogada, de cada situação: a condição base é a sua percepção por todas as partes que queiram “jogar”. A linguagem só existe num quadro de indivíduos em que ela apresenta uma funcionalidade clara: a comunicação enquanto uma lógica que possibilita o discurso.

Diante disso, o imigrante haitiano depara-se com dificuldades associadas à língua portuguesa, que geram maior dificuldade em buscar empregos com maior nível de instrução. Assim, optam por empregos de menor dificuldade e geralmente de nível operacional e que exigem maior utilização da força física (CAVALCANTI; OLIVEIRA; TONHATI, 2014; FERNANDES; DE CASTRO, 2014). Nesse cenário, podem, muitas vezes, apresentar-se como vítimas de promessas falsas ou fraudes ou, ainda, de exploração de trabalho escravo e exploração sexual, registradas no Brasil por meio do órgão de identidade e gênero.

Com vistas a suprir a exploração de trabalho, o Governo brasileiro gera toda a documentação necessária para que os haitianos que chegam ao País consigam emprego, mesmo que a maioria não tenha documentos ou dificuldade na regulamentação (DIÁRIO CATARINENSE, 2014). De acordo com Fernandes e De Castro (2014), por meio da regulamentação a imigração foi e tem sido importante para a economia do Brasil, especialmente quando os imigrantes substituem os trabalhadores locais que assumem postos de trabalho mais qualificados, gerando uma regularidade na produção.

Contudo, a mão de obra “barata” dos imigrantes levanta outro ponto de desigualdade e divergência cultural, principalmente quando se refere aos estados da federação colonizados por alemães, holandeses e italianos, em que pesa o preconceito de brasileiros com imigrantes. A pesquisa de Zamberlam (2014, p. 6) destaca alguns “argumentos” utilizados contra o povo haitiano e outros de origem negra, “grupos de invasores, imigrantes ilegais, pessoas desocupadas, usurpadores de postos de trabalho de nacionais, portadores de doenças, trazem o ebola e entram porque há um descontrole governamental.”

O entrevistado refere-se a uma situação de diferença e anormalidade, provocada pelas relações sociais, gerando uma incapacidade do imigrante perante a nova nação. Freitas (2008, p. 83) ressalta que “temos claro que não existe indivíduo sem sociedade, sem cultura e sem identidade. Da mesma forma, não existe sociedade sem indivíduos e sem as instituições que lhe dão corpo” e, dessa forma, os indivíduos, organizações e sociedades são partes indissociáveis de um mesmo processo, de lidar com as diferenças culturais e promover a disseminação de múltiplas culturas em prol do desenvolvimento individual e coletivo.

Considerando que a cultura é formada no decorrer da vida, seja nos hábitos alimentícios, seja no vestuário e idioma, trata-se de um processo natural e, da mesma maneira, é aceita pela acomodação dos membros de uma comunidade e, quando cristalizada, passa de geração em geração (CAVALCANTI; OLIVEIRA; TONHATI, 2014; SILVA, 2013). O povo haitiano, ao sair do seu País, precisa se adaptar ao contexto do novo país, assimilando as diferenças ideológicas e buscando compreender a cultura local e o idioma para conseguirem as adversidades. Para Freitas (2008, p. 266):

O ser humano tem a necessidade de conviver com o novo, com as mudanças e com a excitação do desconhecido, é também verdade que ele tem necessidade de certo nível de estabilidade, de ordem, de mundo conhecido, que forma o alicerce sob o qual ele faz suas diferentes construções e com as quais se identifica. Na situação de expatriação, é comum a busca de contato com outras pessoas do mesmo país de origem, como forma de reduzir parte da ansiedade derivada do “tudo novidade”.

As diferenças culturais entre os haitianos e os brasileiros são visíveis, seja pelo idioma, religião, costumes, crenças ou valores pessoais. Contudo, é necessário ampliar a participação dos imigrantes haitianos na esfera das decisões acerca de seus interesses, para que essa participação possibilite maiores informações sobre suas necessidades

e possa auxiliar na implementação de programas que promovam não só a diminuição da desigualdade social, mas a integração e condições dignas de permanência e inserção na sociedade brasileira (CASTRO; BERNARTT, 2016).

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para guardar coerência com o objeto de estudo e com os objetivos apresentados, a abordagem escolhida para esta pesquisa é qualitativa; considerando o tema proposto, mostra-se significativa a análise do pesquisador sobre os desdobramentos da imigração haitiana e seus diferentes contextos (SPINDOLA; SANTOS, 2003). Segundo Creswell (2010, p. 43), a abordagem qualitativa é “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano.”

Dessa forma, a pesquisa é exploratória e descritiva e tem o intuito de proporcionar maior familiaridade com o problema, ou seja, busca torná-lo mais explícito por meio de critérios, técnicas e métodos para a construção de hipóteses e ideias (GIL, 2010). A pesquisa é exploratória por se tratar de um tema em ascensão no Brasil.

Como técnica de coleta de dados foi utilizada a pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é construída por meio de materiais já publicados, nesse caso, a pesquisa utilizará artigos científicos publicados em revistas científicas encontradas nas bases de dados *Ebsco*, *Scielo*, *Spell*, *Scopus*, *Web of Sciece* e *Anpad*, nos idiomas português e inglês, no período de 2002 a maio de 2017. Cabe ressaltar que as palavras-chave utilizadas em português foram imigração haitiana e diversidade e, em inglês, *Haitian immigration* e *diversity*, ambas contidas no título e no resumo dos artigos.

Para subsidiar o maior relacionamento com o tema, buscou-se realizar uma entrevista semiestruturada com um imigrante haitiano residente no Brasil, objetivando compreender os aspectos levantados na pesquisa bibliográfica e nos dados demográficos e de diversidade cultural dos imigrantes haitianos residentes no Brasil. A entrevista ocorreu em março de 2017, em Chapecó, SC.

Para a análise dos dados foi utilizada a análise descritiva dos artigos analisados com o propósito de formar um raciocínio lógico sobre o tema deste estudo e para descobrir as relações entre as variáveis e seus desdobramentos ao longo dos anos, buscando tornar mais claro o fenômeno da imigração haitiana (GIL, 2010). Em relação à interpretação dos dados, buscou-se relacionar o conteúdo da revisão da literatura com a entrevista com o imigrante haitiano, com o objetivo de analisar as percepções de ambos com o fenômeno da diversidade cultural. Os dados são apresentados em formato de narrativas e quadros conceituais para melhor entendimento do leitor.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme o método apresentado, foram realizadas pesquisas nas bases de dados *Ebsco*, *Scielo*, *Spell*, *Scopus*, *Web of Sciece* e *Anpad* sobre os temas imigração haitiana e diversidade. Observou-se que os temas foram pouco explorados se considerados em conjunto ou inter-relacionados. Os dados obtidos são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de artigos encontrados nas bases de dados pesquisadas

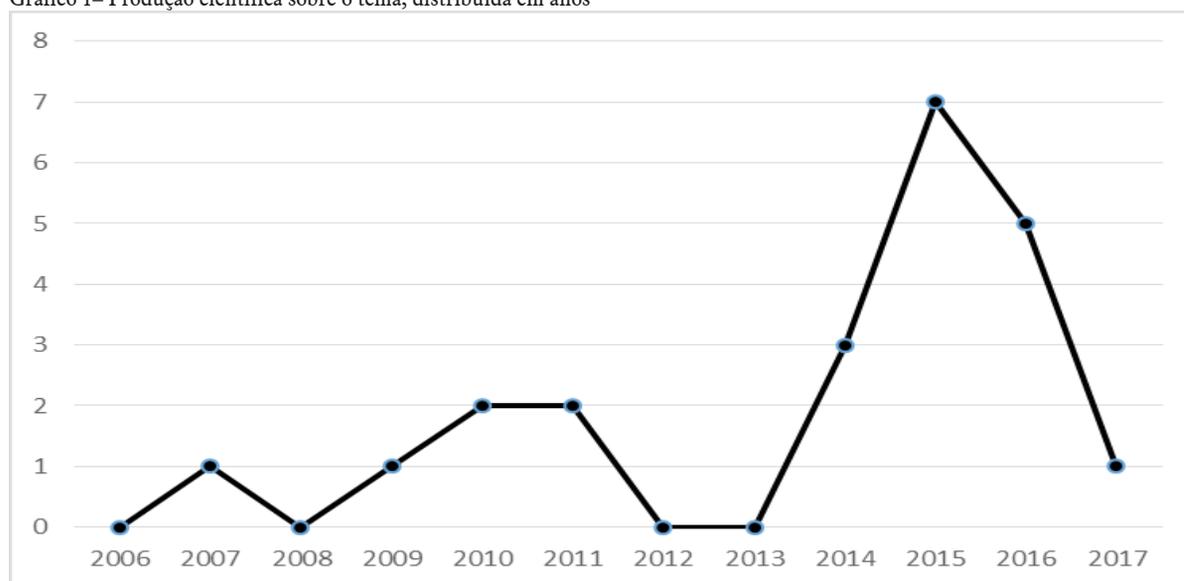
Bases de Dados	Termo de busca:	
	diversity and haitian/diversidade e haitiano	haitian immigration/imigração haitiana
Spell	0	0
Scielo	1	5
Anpad	2	2
Web of Science	1	4
EBSCO	0	4
Total Encontrado	4	15
Total utilizado	4	15
Total de artigos	19	

Fonte: os autores.

Dessa forma, o total de artigos utilizados para a pesquisa foi de 19, sendo quatro relacionados à diversidade e 16 à imigração haitiana. Todavia, o tema mostra-se relevante principalmente no Brasil, pois é um assunto pouco explorado e publicado tanto em revistas nacionais quanto em internacionais. Outro fator que chama a atenção é a quantidade de publicações por ano, conforme demonstra o Gráfico 1.

Nota-se que a ascensão nos estudos sobre a imigração haitiana, principalmente no Brasil, ocorreu a partir de 2013. Conforme destacam Cotinguiba e Contiguiba (2014), a partir do ano 2010 o fluxo imigratório iniciou e foi expandido nos anos seguintes, com pico nos anos 2013 e 2014. O Brasil recebeu milhares de haitianos com entrada na região Norte do País, por meio do acesso ao Acre e Amazonas e, posteriormente, os imigrantes se espalharam pelos estados brasileiros em busca de trabalho (CAVALCANTI; OLIVEIRA; TONHATI, 2014; SILVA, 2013; COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2014).

Gráfico 1– Produção científica sobre o tema, distribuída em anos



Fonte: os autores.

Destacam-se alguns estudos relacionados à imigração haitiana no Estado de Santa Catarina (BERNARTE et al., 2015): imigrantes haitianos em situações de trabalho e cultura organizacional (BUENO; MANTHEY; RAMOS, 2015a; BUENO; MANTHEY; RAMOS, 2015b; CASTRO; BERNARTT, 2016), processo imigratório de imigrantes (haitianos, galeses, africanos) para o Brasil e América do Norte (VALLER FILHO, 2007; KLEIN, 2010; BARTLETT; JAYARAM; BONHOMME, 2011; FERNANDES; DE CASTRO, 2014; COTINGUIBA; CO-

TINGUIBA, 2014), imigrantes haitianos e o programa PRÓHAITI (SILVEIRA; ARIANI, 2016), perfil demográfico dos haitianos no Brasil (MAGALHÃES, 2017), desafios na alfabetização de imigrantes haitianos no Brasil (COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2014) e políticas públicas de saúde para imigrantes (RAWLINSON et al., 2014; SUITER, 2017; WEIL-ACCARDO, 2016).

No que se refere à diversidade, os estudos se dividem em: processos imigratórios e o racismo (SOUZA; 2009), diversidade e inclusão social (GÖTZINGER et al., 2015; DUTRA; GAYER, 2015) e aspectos culturais da cultura haitiana (RODRIGUES, 2013). Diante do baixo número de artigos encontrados, buscaram-se outras referências para subsidiar a análise da entrevista.

4.1 O HAITI POR UM HAITIANO: DIVERSIDADE CULTURAL

Nesta seção, busca-se associar os conteúdos encontrados na pesquisa nas bases de dados com a entrevista realizada com o imigrante haitiano residente no Brasil, apresentado na narrativa como “Guerreiro”. A entrevista concentra-se em aspectos históricos, demográficos e culturais.

Guerreiro é um jovem de 31 anos, nascido no Haiti. Veio para o Brasil em 2013 por meio de uma bolsa de estudos internacional de mestrado. Muito antes disso, por volta de 2008, Guerreiro se mudou para Cuba para estudar Medicina, onde permaneceu por quatro anos trabalhando na assistência médica do País. Atualmente, Guerreiro está cursando doutorado com um tema de pesquisa voltado às políticas de saúde do Haiti, objetivando realizar um comparativo entre as funções essenciais de saúde pública existentes no Haiti e no Brasil.

Diante da situação exposta, buscou-se entender onde a onda migratória dos haitianos iniciou. Guerreiro destaca que “[...] o povo haitiano, na sua essência, na sua constituição como povo ou nação, é um povo migrante, uma diáspora africana que está no Caribe, algo que vem desde a escravidão trazida pelos espanhóis e franceses.” (informação verbal). A fala de Guerreiro retrata os estigmas deixados pelos europeus e as dificuldades na reconstrução do povo haitiano. Destaca, ainda, a evasão do Haiti durante a ditadura de *Papa Doc*:

[...] ditadura do *Papa Doc* marcou [...] a era da perseguição, onde os profissionais eram perseguidos pelos profissionais mais formados (instruídos), como se fossem uma ameaça para o governo, então uma onda migratória foi para Estados Unidos e Canadá. A ditadura do *Papa Doc*, em 1986, iniciou um grande problema político no sentido de não vamos ter uma paz ou uma estabilidade política, então isso afetou muito a economia e as relações com os EUA, a ingerência, as ocupações, um período de embargo, tudo isso motivou os haitianos a migrar para os EUA como República Dominicana e uma onda migratória para Cuba, por que tínhamos uma boa relação com cuba antes e depois da ditadura haitiana. (informação verbal).

Cabe destacar o movimento da ditadura de *Papa Doc* no Haiti. Após a desvinculação da França em 1804, o Haiti só teve eleições diretas para presidente em 1957, quando o médico sanitário François Duvalier foi eleito, em uma luta contra a malária, que era um grande problema no País e, nesse período, foi apelidado de *Papa Doc*, em português “Papai Médico” (VALLER FILHO, 2007; COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2014).

Papa Doc vinha com a missão de auxiliar e melhorar o País, porém passou a implantar uma ditadura que perseguia, torturava e matava dissidentes e proibia partidos políticos de oposição. Em 1961 se reelegeu à custa de corrupção e fraudes e, em 1964, proclamou-se presidente vitalício. O saldo dessa fase, que durou até 1971, foi de aproximadamente 30 mil mortos, 15 mil desaparecidos e uma enorme dívida externa. Após 1971, assumiu seu filho, apelidado de Baby Doc (1971-1986), quando houve uma fuga de, aproximadamente, meio milhão de haitianos para países vizinhos como Cuba, República Dominicana e também para os EUA (VALLER FILHO, 2007; COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2014).

Guerreiro destaca dois momentos de migração, o primeiro já explanado e o segundo após o terremoto de 2010:

Tem uma onda imigratória depois do terremoto, vieram para o Brasil para estudar e trabalhar. [...] Uma pessoa que tem riqueza considerável para viver no Haiti acaba vendendo tudo na procura de um sonho que alguém falou que no Brasil tem trabalho, [...] não calcula o risco, mas a pessoa quer algo melhor. (informação verbal).

Nessa perspectiva, destacam-se aspectos culturais do povo haitiano no que se refere à crise de identidade, de perspectiva e de enxergar com os próprios olhos o novo. Valler Filho (2007, p. 16) destaca que “o Estado haitiano, marcado pela desintegração de suas instituições nacionais, fragmentação do tecido social e derrocada econômica sem precedentes em sua História”, o que forçou a migração para novas nações, desconstruindo as crenças e valores culturais.

Guerreiro destaca que “Após o terremoto abriu as portas para os haitianos se instalarem no país e abriram oportunidades, o Brasil também estava um pouco mais aberto para incentivar a imigração.” (informação verbal). Cabe destacar que o Brasil foi apontado pela Organização das Nações Unidas como um País pacificador no período de crise política em 2004, denominada Minustah (Missão das Nações Unidas para a estabilização do Haiti) (ALES-SI, 2013). Em 2015, comprovou-se a presença de mais de 50 mil haitianos vivendo no Brasil em situação regular (FERNANDES; DE CASTRO, 2014).

Guerreiro relata uma preocupação com o cenário econômico e político do Haiti e destaca os impactos gerados na cultura haitiana:

[...] o haitiano tá ficando menos haitiano, está perdendo o que é a essência do haitiano, vou pegar um exemplo das famílias que migram para Estados Unidos estamos perdendo o idioma do crioulo mesmo que todos os haitianos falam o idioma crioulo a família viaja muito para Estados Unidos se apropria do inglês [...]. Ele não consome a cultura local, [...] outra coisa, quando vão para os EUA e conseguem melhores condições, os filhos já não vão para colégios haitianos e sim para colégios americanos. [...] Estamos deixando nossos costumes para nos apropriar de um modo de vida que não é nosso. (informação verbal).

Quando o indivíduo migra para outras regiões, muitas vezes se adapta às diferenças culturais, tanto na culinária quanto no idioma e nas vestimentas, que acabam sendo incorporadas, assim como as diferenças ideológicas, aprofundando-se nos costumes e na cultura local, gerando alterações nos hábitos, crenças e valores (BERNARTTE et. al., 2015).

No que se refere ao trabalho e emprego, Guerreiro destaca que: “Aqui no Brasil, posso ser médico, professor, mesmo sabendo que vai depender de outros fatores, mas as pessoas de classe mais baixa só pensam em vender sua força de trabalho manual, braçal e já não pensam em fazer uma carreira, por isso também que é fácil ir embora.” (informação verbal). Diante da contextualização, Magalhães (2017) destaca que esse posicionamento dos haitianos em estabelecer trabalhos por meio da força (braçal) caracteriza-se como um reflexo esquecido do período da escravidão, sendo que na mudança de país, muitas vezes sem instrução, eles optam (sem opção) por trabalhos “ruins”, de cunho operacional.

Quando perguntado sobre os desafios enfrentados na mudança de país, Guerrero explicou: “O idioma, eu pensava, as pessoas não estão entendendo, acho que não, acho que não é o lugar certo ou errado, mas deveria ficar, isso foi duro e também amizade não fiz até agora, eu não tenho na universidade brasileira.” (informação verbal). Na fala de Guerreiro destacam-se dois pontos, um está relacionado ao idioma, em que a linguagem é um ponto importante no processo de adaptação e na construção cultural do indivíduo. De acordo Bueno, Manthey e Ramos (2015a), a linguagem só existe quando apresenta uma funcionalidade, uma lógica que possibilita o discurso, que gere outras perspectivas, novas definições de problemas, novas ideias e alternativas de ações e soluções para problemas comuns ou não.

O segundo ponto destacado refere-se aos vínculos de amizade. A dificuldade em encontrar pessoas com os mesmos objetivos, cultura ou idioma pode promover sensações de frustração e impotência perante as escolhas “fazendo o indivíduo imergir na confusão, na insegurança e na desorientação a respeito de si mesmo e do seu mundo, do que lhe é conhecido.” (BUENO; MANTHEY; RAMOS, 2015a, p. 4).

Guerreiro também destaca sua insegurança com o preconceito por parte dos brasileiros, “[...] tenho medo do preconceito [...] que atrapalha pode motivar o meu retorno para o Haiti.” (informação verbal). Mesmo com a contribuição do Brasil no acolhimento dos haitianos, as imposições da sociedade e da própria política brasileira refletem o preconceito racial. Esse tema, já abordado por outros haitianos, assola e dificulta a inclusão social e as relações de igualdade e diversidade (VALLER FILHO, 2007; SOUZA, 2009; MAGALHÃES, 2017).

Guerreiro abordou situações de diversidade cultural, desafios e limitações na imigração, principalmente relacionadas aos dilemas culturais, como idioma, preconceito e relação entre empregador e empregado. Esses pontos determinam não apenas as diferenças culturais entre o Brasil e o Haiti, mas a preparação do País em relação ao acolhimento de futuros imigrantes no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo proposto, a diversidade e a imigração haitiana, principalmente no Brasil, mostram-se campos de estudo em maturação, os quais possibilitam explorar as relações de poder, o processo migratório, as políticas públicas que subsidiam a entrada no Brasil, a inclusão e diversidade nas relações com as diversas áreas da sociedade. Percebe-se que as áreas de interesse dos artigos relacionados permeiam principalmente os campos da política, educação, saúde e administração de empresas.

A pesquisa mostrou desdobramentos significativos por se tratar de um tema em ascensão no Brasil, principalmente no que se refere à imigração, não necessariamente da República do Haiti, mas no contexto geral. O Brasil, apesar de todas suas aberturas, permissões e concessões, tem dificuldades na administração dos imigrantes no País, o que gera uma falta de controle e de dados fidedignos no acompanhamento e na disponibilização de recursos para as relações exteriores de migração.

A segunda perspectiva é associada à diversidade cultural e de inclusão. Muitos imigrantes oriundos de países de fora da América Latina possuem dificuldades de adaptação no Brasil em razão da cultura, idioma, clima e, até mesmo, de acesso ao trabalho e emprego. Isso reflete no sistema público, em decorrência de que quando se analisam o controle, a fiscalização e as políticas públicas de amparo, o país não se mostra preparado para acolher esse grande número de imigrantes, bem como não possui estrutura política, econômica e cultural.

Outro ponto significativo é que os estudos estão sendo desenvolvidos de forma paralela, tanto no Brasil quanto no Haiti, os quais apontam uma variedade de artigos que transmitem a história do Haiti e o processo de migração que, por sua vez, são similares, seja de forma legal, seja ilegal. O desenvolvimento do tema diversidade cresce na medida em que o número de haitianos cresce também no Brasil; a diversidade cultural deve ser compreendida pelos órgãos fiscalizadores para possibilitar melhores condições de qualidade de vida para haitianos e brasileiros.

Cabe ressaltar a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas posteriores, em razão de que o tema deste estudo está em ascensão, principalmente no que se refere à diversidade cultural e à inclusão social. Da mesma maneira, a dificuldade de acesso a outras bases de dados dificultou ampliar o número de artigos analisados e, consequentemente, o maior aprofundamento do tema.

REFERÊNCIAS

ALESSI, B. L. M. A Migração de Haitianos para o Brasil. **Conjuntura Global**. Curitiba, v. 2, n. 2, p. 82-86, abr./jun, 2013. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/conjunturaglobal/files/2013/04/AMigra%C3%A7%C3%A3o-de-Haitianos-para-o-Brasil.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2017.

BARTLETT, L.; JAYARAM, K.; BONHOMME, G. State literacies and inequality: Managing Haitian immigrants in the Dominican Republic. **International Journal Of Educational Development**, v. 31, i. 6, p. 587-595, nov. 2011. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.02.005>.

BERNARTTE, M. L. et al. Movimento migratório no sul do Brasil: o caso dos haitianos no Oeste Catarinense. In: CONGRESSO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 7., 2015. **Anais...** Santa Cruz do Sul, 2015.

BRASIL. **Identidade e Diversidade**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cultura/2012/02/identidade-e-diversidade>>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Conselho Nacional de Imigração. **Resolução normativa n. 100**, de 23 de abril de 2013. Disciplina a concessão do visto temporário previsto no inciso V do art. 13 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a estrangeiro que pretenda vir ao Brasil para transferência de tecnologia ou para prestar serviço de assistência técnica por prazo determinado de até 90 (noventa) dias, sem vínculo empregatício. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Frankfurt/de/file/RN_CNIg100_23_04_2013.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2017.

BUENO, G.; MANTHEY, N. B.; RAMOS, F. O Cotidiano Multicultural Organizacional: o caso da imigração haitiana. In: ENCONTRO DA ANPAD, 39., 2015, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2015a.

BUENO, G.; MANTHEY, N. B.; RAMOS, F. Touye te soti nan, men mwen isit la! (vim de longe, mas sou daqui!). In: ENCONTRO DA ANPAD, 39., 2015, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2015b.

CASTRO, B. L. G. D.; BERNARTT, M. D. L. Novas fronteiras: imigração haitiana e os desafios organizacionais – primeiras análises. **Gestão e Desenvolvimento em Revista**, v. 2, n. 2, p. 88-99, jul./dez. 2016.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T.; TONHATI, T. (Org.). **A Inserção dos Imigrantes no Mercado de Trabalho Brasileiro**. Brasília, DF: Cadernos do Observatório das Migrações Internacionais, 2014.

CHITOLINA, V. **Haitianos em Xaxim**: alguns aspectos da imigração haitiana para Xaxim, com base em história oral. Chapecó: Arcus, 2016.

COTINGUIBA, M. L. P.; COTINGUIBA, G. C. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 33, p. 61-87, jul./dez. 2014.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DIÁRIO CATARINENSE. **Santa Catarina está no topo mundial na geração de postos de trabalho**. 2014. Disponível em: <<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/economia/noticia/2014/03/santa-catarina-esta-notopo-mundial-na-geracao-de-postos-de-trabalho-4446363.html>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

DUTRA, C. F.; GAYER, S. M. A inclusão social dos imigrantes haitianos, senegaleses e ganeses no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 12., Santa Cruz do Sul, 2015. **Anais eletrônicos...** Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FERNANDES, D.; DE CASTRO, M. da C. G. **Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral**. Belo Horizonte: PUC-MG, 2014.

FREITAS, M. E. O Imperativo Intercultural na Vida e na Gestão Contemporânea. **Revista Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 15, n. 45, p. 79-89, abr./jun. 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÖTZINGER, A. B., et. al. Migração diversidade e inclusão: a experiência migratória de haitianos no contexto catarinense. In: ENCONTRO NACIONAL DE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR – ENAEH, 9., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2015.

KLEIN, H. S. Migração Internacional na história das Américas. IN: FAUSTO, B. (Org.). **Fazer a América**: a imigração em massa para América Latina. São Paulo: Ed. USP, 2010. cap. 2, p. 13-32. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=sFEuUUyJrSEC&printsec=frontcover&dq=Imigra%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CCYQ6AEwAmoVChMIz5G-janyAIVAyKQCh0kl-Qa-#v=onepage&q=Imigra%C3%A7%C3%A3o&f=false>>. Acesso: 21 jun. 2017.

- LUCAS, D. C. **Direitos Humanos e Interculturalidade**: um diálogo entre igualdade e a diferença. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- MAGALHÃES, L. F. A. **A imigração haitiana em Santa Catarina**: perfil sociodemográfico do fluxo, contradições da inserção laboral e dependência de remessas no Haiti. Campinas, [s.n.], 2017.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Boletim Regional do Mercado de Trabalho Mesorregião do Vale do Itajaí – SC**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.sst.sc.gov.br/sine/arquivos/boletim-regional.vale2013.pdf>>. Acesso: 09 jun. 2017.
- NUNES, B. F.; CAVALCANTI, L. O imigrante e o direito à indiferença: algumas questões teóricas. In: SANTIN, T.; BOTEGA, T. (Org.). **Vidas em trânsito**: conhecer e refletir na perspectiva da mobilidade humana. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2014. v. 1. p. 135-159.
- RAWLINSON, T. et al. From Haiti to the Amazon: Public Health Issues Related to the Recent Immigration of Haitians to Brazil. **Plos Neglected Tropical Diseases**, v. 8, i. 5, p. 1-4, maio 2014. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pntd.0002685>.
- RODRIGUES, V. M. Migrantes Haitianos no Brasil: Mitos e Contradições. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGIA ALAS, 29., Santiago do Chile, 2013. **Anais eletrônicos...** Santiago do Chile, 2013. Disponível em: <http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT9/GT9_MozineRodriguezV.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- SILVA, S. Brazil, a new eldorado for immigrants? The case of haitians and the brazilian immigration policy. **Urbanities**, v. 3, i. 2, nov. 2013.
- SOUZA, J. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- SPINDOLA, T.; SANTOS, R. S. Woman and work: the history of life of nursing professionals who are also mothers. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 5, p. 593-600, set./out. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692003000500005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 maio 2017.
- SUITER, S. V. Community health needs assessment and action planning in seven Dominican bateyes. **Evaluation And Program Planning**, v. 60, p. 103-111, fev. 2017. <http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.10.011>
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. Paris. 2005. Disponível em: <<http://www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- RAMOS, A. de C.; RODRIGUES, G.; ALMEIDA, G. A de. **60 anos de ACNUR**: perspectivas de futuro. São Paulo: CL-A Cultural, 2011.
- VALLER FILHO, W. **O Brasil e a crise haitiana**: a cooperação técnica como instrumento de solidariedade e de ação diplomática, Brasília, DF: FUNAG, 2007.
- WEIL-ACCARDO, J. et al. Relative sea-level changes during the last century recorded by coral microatolls in Belloc, Haiti. **Global And Planetary Change**, v. 139, p.1-14, abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.gloplacha.2015.12.019>.
- ZAMBERLAM, J. et al. **Os novos rostos da imigração no brasil – haitianos no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Solidus, 2014.

LÍNGUA, DISCURSO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SUJEITO DIANTE DO ESTADO NACIONAL

André Luiz Lorenzoni¹
Camila Lorenzoni Cortina²

RESUMO

A discursividade em torno da noção de Estado-Nação, no Ocidente contemporâneo, configura-se na “ordem do institucional”: mecanismo que funciona como instituição de poder disciplinarizador das subjetividades, tanto em nível singular quanto social. Foucault (2006) afirma que instituições como Estado, língua, educação, escola, polícia, prisão, mídia, tecnologia, ciência, religião, arte, etc. funcionam como “dispositivos” que atuam (discursivamente) na disciplina e no controle dos processos de subjetivação coletivos e singulares dos sujeitos. De acordo com Saussure (2006), a língua não apenas integra, atravessa, mas corresponde a uma instituição social em si, diferentemente das demais instituições políticas, etc., pois é a “materialidade” onde os signos (e demais instituições) se relacionam – de modo valorativo – como elementos produtores de sentido discursivo no/do sistema social (da língua). Nessa perspectiva, neste artigo abordam-se questões referentes à língua e à gramatização/educação, entendidas como discursividades atuantes nas dinâmicas produtoras dos processos de institucionalização do sujeito perante os discursos (instituintes) produzidos pelo Estado-Nação ao qual pertence linguisticamente, problematizando, principalmente, como a língua, seu uso e respectiva institucionalização – incluindo sua gramatização e escolarização –, foi e é utilizada como dispositivo de poder agenciador das subjetividades singulares e coletivas por parte de diferentes discursos institucionais.

Palavras-chave: Língua. Discurso. Educação. Sujeito. Estado-Nação.

1 INTRODUÇÃO

A *língua*,³ seu uso e respectiva institucionalização, foi e é utilizada como *dispositivo de poder*⁴ por diferentes discursos institucionais, como Estado, língua, educação, escola, polícia, prisão, mídia, tecnologia, ciência, religião, arte, etc., que correspondem, por sua vez, a dispositivos que atuam na disciplina e no controle dos processos de subjetivação coletivos e singulares dos *sujeitos*,⁵ a partir dos efeitos de legitimação de seus *discursos*⁶ em sentido de identificação e dominação política (na e por meio da língua).

A institucionalização da língua nacional que se processa por meio dos instrumentos linguísticos, como dicionários, gramáticas, etc., acontece sob o intermédio da institucionalização do discurso sobre a língua nacional estabelecido mediante o discurso educacional o qual se processa, por sua vez, em grande parte no “espaço escolarizado” – que também vem a ser outra *discursividade ideologicamente estabelecida*.⁷ Nesse sentido, neste artigo procura-se

¹ Mestre em História Política pela Universidade de Passo Fundo; Doutorando em Letras (Estudos Linguísticos – Análise de Discurso) pela Universidade Federal de Santa Maria; andrel.lorenzoni@unoesc.edu.br

² Mestranda em Educação; Especialista em Psicologia Jurídica pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó; camilalorenzoni@yahoo.com.br

³ A noção de língua compreendida neste artigo é a de que, como integrante da categoria linguagem, a língua engloba todas as formas de produção, consumo e circulação de signos, imagens, charges, obras de arte, *memes*, etc. – discursos – que (re)produzem efeitos de sentidos diversificados no campo das relações sociais em produção, como as relações entre si e com demais elementos constitutivos do sujeito no tecido social. A esse respeito ver Conein et al. (2016).

⁴ Os dispositivos/mecanismos de poder são descritos por Foucault (2004) como sendo os vetores, os veículos, como a língua nacional, a escola, as gramáticas, os dicionários, legislações, políticas públicas, por exemplo, por meio dos quais os discursos do poder dominante exercem seus respectivos processos de agenciamento, controle e modelização dos desejos, sujeitos, identidades, etc. A esse respeito ver Foucault (2006).

⁵ A noção de sujeito aqui trabalhada é a desenvolvida por Guattari e Rolnik (1986, p. 34): “O sujeito, a meu ver, está na encruzilhada de múltiplos componentes de subjetividade. Entre esses componentes alguns são inconscientes. Outros são mais do domínio do corpo, território no qual nos sentimos bem. Outros são mais do domínio daquilo que os sociólogos americanos chamam de ‘grupos minoritários’ (o clã, o bando, a turma, etc.) Outros, ainda, são do domínio da produção do poder: situam-se em relação à lei, à polícia, etc.” A esse respeito ver Guattari e Rolnik (1986).

⁶ Segundo Foucault (1996), os discursos são produtores de verdades, pois atuam enquanto emissores de códigos que funcionam como mecanismos de agenciamento das subjetividades num contexto de relações de poder relativamente específico. Os discursos são produtos de verdade, considerando que somente são capazes de produzir sentidos de verdade mediante o fato de serem compostos de elementos identificadores de verdades. Quer dizer, ao produzirem “verdades”, os discursos acabam atuando na construção de outros discursos que, além de compostos por seus respectivos sentidos de verdade, também vão trabalhar na formulação de outras concepções em torno de novos códigos de identificação de verdades, e assim sucessivamente. A esse respeito ver Foucault (1996).

⁷ Os discursos estabelecidos pelo Estado funcionam como mecanismos de controle ideológico material e subjetivo. O caso de os discursos ditos oficiais – Estado, por exemplo – se produzirem e inscreverem, incidindo sutilmente (ideologicamente), no (in)consciente dos sujeitos, demonstra

problematizar questões referentes à língua e à educação, entendidas como discursividades atuantes nas dinâmicas produtoras dos processos de institucionalização do sujeito perante os discursos instituintes produzidos pelo Estado-Nação ao qual pertence linguisticamente.

2 ESTADO-NAÇÃO COMO INSTITUIÇÃO DE PODER

As marcas discursivas que permeiam as noções de nação e de nacionalismo são características da Europa Ocidental e estão ligadas ao período que remonta aos movimentos revolucionários burgueses que compõem a denominada *Era das Revoluções*,⁸⁸ sobretudo, a Revolução Francesa do final do século XVIII e a Primavera dos Povos de meados do século XIX. Os discursos iluministas produziram nos grupos sociais ascendentes (burguesia), desejosos, por sua vez, pela transformação da sociedade (estática) do Antigo Regime, certa “inspiração”, oratória e padrão linguístico (comparativo) entre sujeitos, classes, sociedades, etc. Os ideais formulados pela discursividade liberal produzida pelo processo revolucionário francês – liberdade, igualdade e fraternidade – estimularam sentimentos, discursos e projetos de edificação de nações que se queriam autônomas e independentes em relação às antigas tradições políticas e sociais vigentes no período anterior, sobretudo, a partir do questionamento e reestabelecimento do que se entendia por Estado e por Nação.

As condições de produção propiciadas pelo desenvolvimento da filosofia Iluminista que culminaram com as ondas insurrectas da Revolução Francesa do final da Idade Moderna e início da Contemporânea, possibilitaram o despertar de intensos questionamentos a respeito de assuntos relativos tanto à ordem social estabelecida pela “dinâmica” do Antigo Regime quanto às “formas” político-jurídicas (instituições) nas quais essa sociedade se consolidava. O ideário iluminista liberal da Revolução Francesa produziu amplos debates a respeito de noções em torno de Estado e Nação: seria o Estado um patrimônio dinástico e estático da nobreza petrificada pela tradição estabelecida, ou um construto ideológico de atores sociais variados e instituições de poder diversificadas que – na e por meio da língua – convergem para um “projeto (suposta e/ou relativamente) comum?”

Segundo Hobsbawm (2001, p. 266, grifo nosso):

Junto com a escola primária, o serviço militar era talvez o mecanismo mais poderoso à disposição do Estado com vistas à inculcação do comportamento cívico apropriado e, não menos importante, à transformação do habitante de um povoado no cidadão (patriota) de uma nação. A escola e o serviço militar ensinaram os italianos a compreender, se não a falar, a língua “nacional” oficial, e o exército fez do espaguete, anteriormente prato regional do sul empobrecido, uma instituição de toda a Itália. No que tange à população civil, o colorido espetáculo público da exibição militar foi multiplicado para seu divertimento, inspiração e identificação patriótica: paradas, cerimônias, bandeiras e música. O aspecto mais familiar dos exércitos, para os habitantes não militares da Europa, entre 1871 e 1914, era provavelmente a onipresente banda militar, sem a qual era difícil imaginar os parques e os festejos públicos.

O Estado Nacional enquanto instituição de poder se instituiu mediante a consolidação da língua nacional, por meio de sua gramatização e de seu respectivo processo de ensino e aprendizagem, que configuram, por sua vez, aquilo que se convencionou denominar “políticas públicas” que engloba, inclusive, as políticas de línguas, educacionais, etc. praticadas por esse Estado-Nação. Segundo Foucault (2006), os discursos educacionais, linguísticos, médicos, jurídicos, etc. correspondem a instituições que constituem e são constituídas por micro e macro poderes

uma complexa, mutante e eficaz maneira de agenciamento coletivo das subjetivações singularizadas por intermédio de equipamentos coletivos de enunciação. A esse respeito ver Althusser (1985).

⁸⁸ O período denominado Era das Revoluções remonta às quatro grandes revoluções liberais que se estenderam da Revolução Inglesa, iniciada em 1640, até a eclosão da Revolução Francesa em 1789, ápice dos movimentos insurrectos da denominada Primavera dos Povos em 1848, quando as burguesias das principais potências nacionais ocidentais lutaram para consolidar seus ideais políticos, econômicos, sociais e culturais. A esse respeito ver Hobsbawm (2006).

que se articulam na produção de discursividades que “funcionam” como mecanismos de agenciamento, controle e disciplinarização dos corpos e subjetividades em níveis singulares e coletivos: “Foucault afirma que instituições, como: família, escola, Estado, polícia, prisão, mídia, tecnologia, ciência, religião, arte, são dispositivos que disciplinam e controlam as subjetividades.” (LORENZONI, 2014, p. 32).

Segundo Hobsbawm (2006), embora tenha iniciado sua construção durante o período do Renascimento ocidental dos séculos XV-XVII, a noção em torno de Estado e de Nação permaneceu, para os humanistas e até o findar do século XVIII, como uma concepção linguístico-cultural erudicizada, por assim dizer: relativamente teorizada, mas não incorporada pelos discursos e práticas das coletividades. Foi somente na França Iluminista Revolucionária, que a noção de Estado e de Nação adquiriu contornos mais políticos e sociais (institucionais) no Ocidente: com o surgimento do fenômeno nacionalista liberal do século XIX, a expressão nação foi “oficialmente”⁹ vinculada à ideia de Estado-Nação. A formulação Ocidental de nacionalismo está vinculada à ideologia de que o sujeito deve possuir um compromisso de lealdade, devoção e submissão ao Estado Nacional a que está inserido linguística e juridicamente. O significado embutido na expressão *nação política*, estabeleceu, a partir do século XIX, uma organização presumivelmente constituída pela população de um determinado país, que passou a apoiar a centralização do poder político como forma de defesa do território e das características sócio-culturais nacionais (língua, costumes, etc.) como elementos identificadores em relação ao Estado-Nação.

O nacionalismo pode ser identificado como um sentimento de compreensão, preferência, identificação e submissão – esferas que se produzem subjetivamente na, pela e por meio da língua e seus respectivos processos de institucionalização (gramatização/educação) – por tudo que é tido como “próprio da nação” e, portanto, está ligado a “uma ideologia nacional”, que também se estabelece na, pela e por meio da língua: “Estabelecer Estados-Nações para corpos (sociais) definidos em termos dos critérios, tão intensamente debatidos pelos teóricos do século XIX, tais como etnicidade, língua comum, religião, território e lembranças históricas comuns.” (HOBSBAWM, 2006, p. 33). Os elementos linguísticos, subjetivos, geográficos e históricos se relacionam na constituição das marcas discursivas que compõem os sentimentos de nacionalismo em torno do Estado-Nação no sujeito do Ocidente do século XIX.

3 LÍNGUA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL

“A língua constitui uma instituição social [...] é um sistema de signos que exprimem ideias.” (SAUSSURE, 2006, p. 22). Segundo Saussure (2006), a língua não apenas integra, atravessa, mas corresponde a uma instituição social em si, diferentemente das demais instituições políticas, etc.; é a “materialidade” na qual os signos se relacionam – de modo valorativo – enquanto elementos produtores de sentido no/do sistema social da língua. Essa prerrogativa saussuriana – língua enquanto sistema social – ampliou as perspectivas de objeto e estudo da ciência linguística contemporânea, possibilitando a emergência de noções “mais processuais” em torno dos conceitos de signo e sujeito, correlacionados às respectivas condições de produção das/nas línguas enquanto sistemas de inscrição subjetiva singularizada no tecido social, como é o caso da noção de nacionalismo produzida no século XIX.

⁹ A partir da segunda metade do século XIX, o Positivismo se propagou como modelo científico e foi “incorporado” pela esfera estatal burguesa em amplo desenvolvimento liberal. Para os positivistas o progresso da humanidade dependeria única e exclusivamente dos avanços científicos: o único meio capaz de transformar a sociedade e o Planeta no “paraíso” sonhado. A influência positivista na esfera estatal é (explicitamente) perceptível no processo de consolidação da República Brasileira, no final do século XIX, por exemplo. A influência das ideias positivistas são destacadas na (atual) bandeira do Brasil, na qual se lê a máxima positivista Ordem e Progresso, representando as aspirações de uma sociedade normativa. A esse respeito ver Freyre (2005).

Mesmo que, em parte, já tenha sido “superado” – transformado – enquanto “modelo analítico”, a *linguística saussuriana*,¹⁰ ao problematizar “embrionariamente” o “caráter sistemático da língua”, explicita sua “plasticidade social”. Ao contrário dos modelos linguísticos convencionais do final do século XIX, mais pautados na linguagem, Saussure desloca o interesse linguístico para as questões internas do sistema da língua – seu funcionamento interno. A língua se tornou objeto científico “central” da “nova” abordagem linguística, que ainda “privilegiava a escrita”, mas que passava a “colocá-la” no âmbito da língua, quer dizer, como sistema de signos que se relacionam de modo valorativo constitutivo das/nas relações sociais: sistema (social). Em sequência, o “caráter translinguístico da/na linguagem” foi intensamente problematizado pelo estruturalismo do *Círculo Linguístico de Praga*,¹¹ que problematizou os campos da arte, da literatura e da poesia nos estudos linguísticos da significação, principalmente nas perspectivas da simbolicidade e esteticidade.

Segundo Courtine (1999), é importante problematizar questões como o “caráter discursivo da língua”: as subjetividades constitutivas do dizer no processo de produção de sentidos (subjetivos) sobre o “real”. Para esse autor, a noção de discurso possibilita pensar a língua em sua historicidade e incompletude, para além da sistemática gramatical, pois é na, pela e por meio da língua como estrutura institucional que os discursos funcionam nos, pelos e por meio dos diversos dispositivos de poder, principalmente de Estado, midiáticos, religiosos. Nesse sentido, é na/pela/por meio da língua que ocorrem os processos identificatórios que o sujeito experimenta no tecido social, marcados pela heterogeneidade discursiva que emerge nas “marcas” dos outros (e deles) discursos como “elementos constitutivos” do/no jogo da trama das relações subjetivas discursivas sobre o (suposto) real.

Segundo Scherer e Taschetto (2005, p. 122),

O funcionamento do discurso supõe que os operadores linguageiros só funcionam com relação à imersão em uma situação, quer dizer, levando-se em consideração as práticas de que eles são portadores. O que coloca em cena uma negociação entre o choque do acontecimento histórico singular e o dispositivo complexo de uma memória que coloca em jogo “uma crucial passagem do visível ao nomeado”, no qual a imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura um percurso escrito discursivamente em outro lugar - restabelecido pelos implícitos através do efeito da repetição e da regularização: a condição do legível em relação ao próprio legível.

O discurso configura-se enquanto um sistema social coletivo – “memória da língua” – que se “individualiza”, relativamente, por intermédio da fala enquanto ato de singularização dos elementos (discursivos) desse sistema (valorativo) de representação social. O discurso precisa ser visto na sua re-produção nas relações sociais, com seu respectivo funcionamento, seus movimentos circulares, suas regras de valores, possibilita percepção de que a língua está sempre em relação à coletividade a qual corresponde, isto é, sempre em relação (de valor) entre um signo e outro, produzindo “novos” sentidos conforme os signos transitam no sistema da língua e os sujeitos se movimentam no tecido social, ambos re-produzindo e sendo re-produzidos, tanto linguística quanto discursivamente – subjetivamente.

¹⁰ O fato é que o Curso de Linguística Geral não configura obra saussuriana, é fruto de produção doxográfica; discurso sobre Saussure. Também é importante salientar que as próprias traduções por corresponderem a versões da obra, também produzem diferentes “efeitos de sentido”. Essas condições dificultam o estabelecimento de uma “linguística saussuriana” propriamente dita. Destarte, convencionalmente se lhe atribui as ideias contidas no CLG, em que a língua é explicitada como uma instituição, um sistema de língua no campo das relações sociais, com seu respectivo funcionamento, seus movimentos circulares, suas regras de valores. A esse respeito ver Saussure (2002).

¹¹ De acordo com Kristeva (1978), o *Círculo Linguístico de Praga* foi constituído em 1926, por linguístas eslavos (estruturalistas e tchecos e formalistas russos) e problematizava, principalmente, questões em torno da produção de significação das/nas linguagens artísticas, literárias e poéticas, colaborando para a constituição da noção filosófica de “experiência estética”. Kristeva (1978) explicita o caráter “translinguístico” inaugurado pelo *Círculo Linguístico de Praga* e sua sua “relevância” à história das ideias linguísticas ao trazer a arte, a literatura e a poesia para o campo dos estudos linguísticos da significação como estruturas singularizadas da articulação produzida na, pela e por meio da língua em relação ao sócio “atuante”. A esse respeito ver Toledo (1978).

Nessa perspectiva, o discurso como elo constitutivo da produção de sentidos em torno das/nas relações humanas no/com o sócio a que se encontra interagindo é constituído, por assim dizer, pela linguagem. Neves (2008, p. 2) problematiza a língua como “[...] uma afirmação de identidade que faz abstração da geografia dos povos para investir naquele ‘espaço simbólico e político’.” A língua, enquanto instituição social de relações discursivas, configura-se enquanto um sistema social coletivo, relativa e contextualmente singularizado: uma estrutura institucional constitutiva das/nas relações de identificação social do sujeito em relação às “marcas discursivas” de Estado, de gênero, de classe, de religiosidade, de território, etc.

Segundo Guattari e Rolnik (1999, p. 31):

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e produção de ideia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.).

A língua ocupa “lugar” de destaque nos processos de subjetivação singulares e coletivos, pois atua como sistema de (re)produção de sentidos sobre o “real”. Segundo Guattari (1992, p. 20), as subjetivações “[...] implicam, então, conjuntamente instâncias humanas inter-subjetivas manifestadas pela linguagem e instâncias sugestivas ou identificatórias concernentes à etologia, interações institucionais de diferentes naturezas, dispositivos maquínicos [...]” Quando instituída por dispositivos de poder como o Estado-Nação, a língua perpassa por processos diversificados de gramatização, dicionarização, isto é, institucionalização formalizada dos “elementos linguístico-sociais” em um dado tempo-espaço.

4 GRAMATIZAÇÃO COMO INSTITUIÇÃO DA LÍNGUA

De acordo com Neves (2008, p. 3), “A gramática da língua se configura no fazer discursivo, e os discursos nascem no bojo de atividades inseridas na vida da *polis*, refletindo dominação política, cultural e linguística.” A língua, seu uso e respectiva institucionalização – incluindo sua gramatização e escolarização – foi e é utilizada como dispositivo de poder por diferentes instituições de poder, como: mídia, religioso, familiar, etc., que querem legitimar seus discursos em sentido de identificação linguística e dominação política: “[...] Ações de atores sociais tão diversos, de tão diversos espaços geográficos e administrativos, e tão diversas histórias e modos de vida, convergem, pela ação da língua comum naquele ‘espaço de identificação’.” (NEVES, 2008, p. 4). A língua é tida como elemento (in)possibilitador de criação, expressão e relação dos elementos constitutivos das/nas/entre relações sociais de significação do que se entende por realidade em uma determinada sociedade, e sua gramatização, dicionarização, etc., também corresponde à sua institucionalização das/nas práticas sociais do tempo-espaço de identificação dos sujeitos da língua em jogo, que, por sua vez, é relativamente singular (apropriado pelo sujeito) e eminentemente coletivo (gramatizado por meio de políticas praticadas pelo Estado-Nação).

Para Neves (2008, p. 7), os “[...] ‘pilares de nosso saber metalinguístico’ que são as gramáticas e dicionários [...] os estudos sobre eles, representam exatamente o que está nas produções linguísticas, e delas dão testemunho, inclusive quanto às questões de identidade nacional.” Os instrumentos linguísticos, como as gramáticas e dicionários, desempenham um papel de representação, inscrição e identificação com a Nação a qual o sujeito se

encontra em interação social mediante relações que se estabelecem na e por meio da língua (nacional). Para Neves (2008, p. 9):

O dicionário e a gramática, afinal, são tanto a referência no gênero linguístico como a referência do padrão social de desempenho linguístico. Essa tensão [...] tem presença marcada na ação da escola, outro forte componente do contínuo processo de definição de padrão linguístico em uma sociedade.

Enquanto instrumentos linguísticos, as gramáticas e os dicionários possuem espaço privilegiado nos processos de produção, transmissão e significação dos elementos da língua no interior de uma sociedade em uma determinada temporalidade histórica. Para Pfeiffer (2011, p. 5), “[...] a língua em si não existe. Ela é construída enquanto unidade descritível e discernível pelos instrumentos linguísticos.” Ou seja, a língua está intrinsecamente ligada às dinâmicas da sua produção social, que está, por sua vez, relacionada às respectivas condições de sua institucionalização por meio do exercício discursivo estabelecido pelos instrumentos linguísticos enquanto dispositivos institucionais modelizadores da língua, do discurso e do sentido pelo Estado.

Nesse sentido, de acordo com Pfeiffer (2011, p. 5), a produção e utilização de instrumentos linguísticos corresponde a “[...] um processo constituído pela relação indissociável entre história, ideologia e o político – trata-se de pensar os instrumentos linguísticos e sua exterioridade constitutiva (sujeito e sociedade na história).” Os instrumentos linguísticos, como manuais de gramáticas, dicionários, etc., ao proporem uma discussão sobre o funcionamento sistêmico da língua, acabam por produzir o despertar para “a instauração de novas condições de produção para o funcionamento da língua, [...] a visibilidade do que se sabe sobre a língua (PFEIFFER, 2011, p. 96). Quer dizer, mecanismos de exercício de poder (discursivo) que tanto instituem, como também são constituídos por e pelos elementos linguísticos, como os instrumentos: dicionários, manuais de gramática, hino nacional, etc. A relação entre língua, sujeito e história converge para a identificação subjetiva (relativamente) singularizada do sujeito no contato e inscrição com a sistematização simbólico-abstrata dos elementos ideológicos do Estado Nacional, por exemplo, estabelecidos pelo agenciamento produzido pelos discursos produzidos pelos dispositivos de exercício de poder, como os instrumentos linguísticos, a educação, a língua, etc.

É importante salientar que a institucionalização da língua nacional que se processa por intermédio dos instrumentos linguísticos, como dicionários, gramáticas, etc., supracitada, acontece sob o intermédio da institucionalização do discurso sobre a língua nacional estabelecido mediante o discurso do “espaço escolarizado” – educação. O espaço escolar foi, assim como ainda é, espaço de institucionalização da língua nacional e, portanto, de costumes, tradições, etc. Segundo Pfeiffer (2011, p. 97), “o espaço escolarizado [...] como o sujeito de linguagem se constitui em uma sociedade historicamente marcada pela inscrição da escrita como lugar de visibilidade de eficácia e capacidade tomadas como características próprias do homem.”

5 LÍNGUA E EDUCAÇÃO NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SUJEITO

O espaço escolar e os instrumentos linguísticos correspondem a várias formas de práticas de políticas de línguas desenvolvidas pelo Estado enquanto instituição de poder, pois estabelecem e colaboram para a consolidação de línguas, de tradições, de costumes, etc. ideológico-nacionais. Segundo Pfeiffer (2011, p. 96): “Definir a língua que se fala (com que estatuto, onde, quando, e os modos de acesso a ela) pratica-se várias formas políticas da língua ao mesmo tempo que para identificá-la é preciso produzir conhecimento, análises, dando à língua uma configuração particular.”

A educação, dentro do contexto institucional em que se funda, precisa ser capaz de (re)produzir a (re)tomada da reflexão crítica em relação ao “material” e ao “imaterial”, com suas respectivas discursividades, partindo

da denominada “realidade psíquica”, tanto do sujeito educando quanto do próprio sujeito educador, numa busca pela articulação entre discursos, sujeitos, instituições, etc. Essa dimensão é eminentemente atravessada e constituída por intermédio do processo de consolidação da língua nacional no espaço escolarizado que, por sua vez, depende, por assim dizer, da efetivação dos processos de gramatização da língua, com seus respectivos instrumentos linguísticos operados por meio do Estado.

Nessa perspectiva, o sujeito se constitui mediante a produção, troca, consumo e (re)elaboração de conhecimentos, sentimentos, desejos e afetos, por meio das relações com a língua – discursos/discursividades –, permanecendo em constante processo de construção e/ou desconstrução singular-social – num eterno devir. Segundo Guattari e Rolnik (1986, p. 74), “a ideia de ‘devir’ está ligada à possibilidade ou não de um processo de singularizar. Singularidades femininas, poéticas, homossexuais, negras, etc. podem entrar em ruptura com as estratificações dominantes.” Nesse sentido, a produção e “re-apropriação” do saber (histórico-linguístico), proporcionado pela escola, precisa possibilitar que o aluno desenvolva condições relativamente singularizadas para compreender e vivenciar os processos de produção, consumo e circulação discursiva em uma sociedade *mundializada e universalisante*.¹²¹²

Nessa perspectiva, de acordo com Pfeiffer (2011, p. 98):

[...] Processo de autorização – compreendido como o lugar de legitimação, que se dá na evidência do lugar de autoria, [...] lugar do bem dizer – no espaço discursivo da escolarização [...] espaço de relações de sentidos que investem nos sujeitos formas e gestos de interpretação muito específicos que conformam as relações sociais [...] calcadas nesses sentidos e formas de uma sociedade que se funda pelo efeito da escrita. Enquanto instituição, a escola trabalha na organização e conhecimento da sociedade.

É importante pensar a escola como uma instituição/discurso com um papel fundamental à emergência do homem como sujeito político e social, em que a dinâmica de produção/compreensão/apreensão se demonstra um processo complexo que exige, principalmente, a sensibilidade e a interação, tanto entre alunos quanto entre professor e aluno, atrelados ao conhecimento que se processa na/pela/por meio da língua, envolvendo fatores afetivos, cognitivos numa relação de socialização. Portanto, assim como os demais mecanismos de exercício de poder, como os instrumentos gramaticais e a língua nacional, o espaço escolar jamais se configurou em “território neutro”, ao contrário, é constituído e constituidor de elementos ideológicos que se relacionam no processo de ensino e aprendizagem como partes constitutivas da aparelhagem discursivo-ideológica em atuação por intermédio do Estado.

Tanto os instrumentos linguísticos (gramáticas e dicionários) quanto os próprios espaços escolarizados são produtos e produtores de discursividades ideológicas que se colocam em voga em determinado recorte sociotemporal e espacial, quer dizer, estão relacionados com as condições de produção que os sujeitos e sociedades vivenciam no campo social, religioso, escolar, etc. Segundo Pfeiffer (2011, p. 99):

Não há ciência que não se assente em pressupostos (teorias) políticos e cujos resultados, em sua prática, não tenham consequências sobre os sujeitos, a sociedade e a história [...] o estudo da língua portuguesa, enquanto língua nacional e de Estado, justamente porque trabalha a partir de uma indissociabilidade entre ciência, Estado e formação social.

Nesse sentido, pensar questões de língua e sua respectiva gramatização, seja por meio de instrumentos linguísticos definidos, seja de espaços escolarizados de um modo geral, é refletir sobre os processos de constituição do sujeito em sua relação com a língua nacional e o Estado que o/a institui – e que por ela é constituído/a – e faz funcio-

¹² O termo globalização carrega sentidos múltiplos, podendo desencadear relativa pluralidade de sentidos positivos (democratização/integração) e de sentidos negativos (domínio/segregação), faz-se necessário sua problematização em sentido de criticar seu uso teórico e prático, pois considerando a história da colonização do mundo pela Europa Ocidental, em seus diferentes momentos históricos, tem-se um mundo ocidentalizado: colonizado, agenciado e segregado (mundializado) pelo Ocidente e não um mundo globalizado e integrado. A esse respeito ver Gentili (1999).

nar como dispositivo de exercício de poder agenciante das subjetividades singularizadas em uma “trama científica, histórica e nacional”. Portanto, longe de serem neutros, todos esses mecanismos e respectivos processos de institucionalização da língua nacional se formalizam mediante a ação do Estado enquanto aparelho discursivo-ideológico oficial de agenciamento social por meio da educação, da língua nacional e de sua gramatização.

6 CONCLUSÃO

A língua é o elemento (in)possibilitador de qualquer relação social. Sua gramatização, por meio de instrumentos linguísticos definidos e/ou espaços escolarizados de um modo geral, interage sobre os processos de constituição subjetiva do sujeito, sobretudo, em sua relação com a língua nacional e o respectivo Estado nacional que a institui. A língua e a educação, entendidas como discursividades atuantes nas dinâmicas produtoras dos processos de agenciamento coletivo dos sujeitos perante os discursos instituintes produzidos pelo Estado-Nação ao qual pertence linguisticamente, deve ser entendida em seu uso, funcionamento e respectiva institucionalização – incluindo sua gramatização/escolarização: a língua articula da existência ao modo de funcionamento dos diversos dispositivos de poder disciplinarizador das subjetividades singulares e coletivas por parte das instituições de poder – Estado.

Segundo Foucault (1996, p. 33): “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” O discurso se processa numa re-produção na/pela/por meio da língua na dinâmica das relações sociais de sua produção. Pensar a língua, com seus respectivos funcionamentos, seus movimentos circulares, suas regras de valores, seus efeitos de produção de sentidos, possibilita a percepção de que a língua está sempre em relação à coletividade a qual corresponde, isto é, sempre em relação (de valor) entre um signo e outro, produzindo “novos” sentidos conforme os signos transitam nos sistemas das línguas (e fora delas) e os sujeitos se movimentam nos tecidos sociais (e fora deles).

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- COURTINE, J. J. O Chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURKY, F. (Org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1999.
- DEL ROIO, M. **O Império Universal e seus antípodas**: A Ocidentalização do mundo. São Paulo: Ícone, 1998.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FREUD, S. **Obras completas de Sigmund Freud**: o inconsciente (1915). Londres: Edição Standard, 1975.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- HOBBSAWM, E. **A Era das Revoluções**: 1789-1848. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GENTILI, P. (Org.). **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LORENZONI, A. L. **No encaixe do desejo**: a homossexualidade em discursos – Chapecó (1980-2010). 2014. Dissertação (Mestrado em História)–Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.
- NEVES, M. H. A língua portuguesa em questão: uso, padrão e identidade linguística. In: BASTOS, N. (Org.). **Língua Portuguesa**: lusofonia, memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008.

PFEIFFER, C. C. Instrumentos linguísticos, ensino e políticas públicas – uma relação na história das ideias linguísticas. In: VALENTE, A. C.; PEREIRA, M. T. (Org.). **Língua Portuguesa: descrição e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 26. ed. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2002.

SCHERER, A. E.; TASCHETTO, T. R. O papel da memória ou a memória do papel de Michel Pêcheux para os estudos linguísticos discursivos. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 1, jun. 2005.

NOVOS OLHARES SOBRE O TRABALHO COM PROJETOS DE APRENDIZAGEM

Aline Fernandes dos Santos¹

RESUMO

O presente artigo representa um recorte da pesquisa de dissertação do Curso de Mestrado em Educação, a qual tem como tema base a discussão sobre projetos de aprendizagem. A metodologia de projetos vem sendo discutida como uma alternativa para superar o ensino tradicional e conteudista, por meio de uma proposta inovadora nas práticas pedagógicas, conceituando novas ideias e maneiras de auxiliar o aluno a aprender. As discussões sobre projetos no cenário da educação brasileira iniciam no período denominado escola nova, com a pretensão de questionar os modelos educacionais tradicionais de ensino. Pensando no projeto de aprendizagem como uma estratégia que contribui para a formação significativa do aluno, nesse trabalho tem-se como objetivo ampliar a compreensão acerca do desenvolvimento de projetos de aprendizagem a partir da abordagem Reggio Emilia. Tal abordagem tem como alicerce o trabalho com projetos, pensando na criança como protagonista de sua aprendizagem, visando ajudá-las no desenvolvimento de projetos, com temas voltados às suas experiências e interesses. A criança participa ativamente na construção, com autonomia para construir os caminhos de sua aprendizagem; ela tem curiosidade e desejo de explorar. Os projetos são organizados com objetivos, mas não existem metas específicas para cada projeto, pois tudo é pensado e organizado em conjunto entre educador e educando, a partir de suas necessidades. A inspiração na abordagem Reggio Emilia ocorre por acreditar que mudanças significativas podem acontecer também na educação brasileira, deixando de ter um ensino com roteiros preestabelecidos e padrões a serem seguidos. A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa, que se refere ao estudo das interpretações, e na pesquisa bibliográfica, buscando o aprofundamento acerca da abordagem Reggio Emilia no trabalho com projetos de aprendizagem.

Palavras-chave: Projetos de aprendizagem. Reggio Emilia. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Por que falar em projetos de aprendizagem? A sociedade contemporânea caracteriza-se por, cada vez mais, disponibilizar informações sobre diferentes temas de maneira rápida e acessível, a partir dos meios tecnológicos, que consistem em uma forma fácil de encontrar respostas e conhecimentos além da escola. Essa realidade vem, por um lado, exigindo dos professores uma atualização de conhecimentos e desenvolvimento de diferentes competências pedagógicas, para se adaptar às mudanças constantes. Segundo Ferreira (2013), essa realidade vem para redimensionar o papel do professor e de sua prática pedagógica na educação escolar.

A metodologia de projetos a tempos vem sendo discutida como uma alternativa de superar o ensino tradicional e conteudista, por meio de uma proposta inovadora nas práticas pedagógicas, conceituando novas ideias e maneiras de auxiliar o aluno a aprender (ALENCAR; MOURA, 2010). O trabalho com projetos, se bem elaborado, discutido e conduzido, pode envolver operações essenciais para a construção do conhecimento.

As discussões sobre projetos no cenário da educação brasileira não é recente. Ela inicia no período denominado Escola Nova, com o objetivo de questionar os modelos educacionais tradicionais de ensino. A proposta metodológica da Escola Nova, segundo Barbosa e Horn (2008), tinha como objetivo o trabalho com projetos para criar formas de organização de pensar o planejamento na escola; o professor deixaria de promover o ensino por meio da transmissão de informações para criar situações de aprendizagem. No trabalho com projetos o aluno aprende a produzir, levantar dúvidas, questionar, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento.

A discussão sobre a metodologia de projetos já foi apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como uma proposta que deve ser usada pelo professor em suas práticas "por ser uma proposta que favorece

¹ Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica Institucional pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó; mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó; alineef@unochapeco.edu.br

a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria muita motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia.” (BRASIL, 1997, p. 7). Na prática, percebe-se que há uma fragilidade no desenvolvimento de projetos de aprendizagem e, segundo Ferreira (2013), essa fragilidade está relacionada à formação de professores para o trabalho com projetos, tanto na formação inicial quanto na continuada, não só para o trabalho com projetos, mas para organizar um contexto pedagógico em que o aluno se torne protagonista de sua aprendizagem.

Pensando no projeto de aprendizagem como uma estratégia que contribui para a formação significativa do aluno, nesse trabalho tem-se como inspiração as contribuições trazidas pela abordagem Reggio Emilia, considerando que sua proposta pedagógica tem os projetos de aprendizagem como alicerce, além de ser referência de estudos por diferentes pesquisadores do mundo. Essa Abordagem é reconhecida como um sistema de educação voltado à infância, que pensa no aluno como alguém que escuta, investiga e aprende a partir das suas diferentes linguagens, e que revela em suas práticas pedagógicas as potencialidades das crianças, tudo isso a partir do trabalho com projetos de aprendizagem.

A função do projeto de aprendizagem desenvolvida na proposta Reggio Emilia é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos.

Os projetos não são concebidos como um tema de estudo desenvolvido em torno de um determinado tópico, mas de uma construção a partir do interesse de uma criança ou por um grupo de crianças, com centralidade na sua formação, no desenvolvimento amplo de suas linguagens. A criança é reconhecida como alguém que pensa, discute e faz parte de um sistema político e cultural. Para esse design de trabalho, é necessário pensar na formação de seus professores, para que eles possam planejar a aprendizagem em todos os domínios (cognitivo, social e afetivo).

No presente artigo tem-se como objetivo ampliar a compreensão acerca do desenvolvimento de projetos de aprendizagem a partir da abordagem Reggio Emilia, na perspectiva de conhecer o contexto que possibilitou ser reconhecida como uma proposta inovadora de educação.

2 ABORDAGEM REGGIO EMILIA

A abordagem hoje conhecida como Reggio Emilia, surgiu por meio de um movimento comunitário, incluindo pais e educadores. Sua construção teve como idealizador o educador Malaguzzi, que pensava em organizar escolas infantis que permitissem às crianças serem protagonistas na busca pelo conhecimento, deixando a curiosidade espontânea sempre acesa, em um espaço no qual fossem ouvidas e pudessem participar do processo educativo. A educação em Reggio Emilia atende crianças de zero a seis anos de idade, é pública e totalmente gratuita.

A abordagem pedagógica Reggio Emilia desenvolve uma concepção de educação única, voltada para o direito dos pequenos, construindo indivíduos que, por meio de vivências, experimentações, hipóteses e conflitos, conseguem criar, além do acúmulo de conhecimento, suas próprias culturas. São autônomos, capazes de criar sua própria identidade mediante relações com seus colegas, pais, familiares, sociedade, mundo real e imaginário por meio do desenvolvimento do trabalho com projetos de aprendizagem.

Conforme Edwards (1999), a experiência de Reggio Emilia baseia-se em um conjunto distinto e evolutivo de pressupostos e perspectivas extraídos de quatro tradições intelectuais importantes: “as vertentes europeias e americanas na educação progressista, o construtivismo de Piaget e as psicologias sócio-históricas de Vygotsky, as políticas de reforma italiana pós-guerra e a filosofia europeia pós moderna.” (EDWARDS, 1999, p. 26). Essas

tradições foram importantes para construir uma proposta de educação na qual se pensasse na criança por inteiro, constituindo uma abordagem própria, hoje conhecida e estudada por pesquisadores de infância de diferentes países.

A proposta da abordagem Reggio Emilia trabalha a partir do desenvolvimento de projetos de aprendizagem, os quais são ancorados em um currículo emergente, não planejado e que surge da necessidade do grupo de crianças. Prefere-se utilizar o termo *progettazione* (projetos) por evocar a ideia de um processo dinâmico, que incorpora a pesquisa e investigação no processo educativo das crianças.

A abordagem Reggio Emilia provoca uma política de educação e aprendizado, criando um espaço de valores, reconhecendo as crianças como cidadãs. Um lugar de possibilidades e de construções, conforme Rinaldi (2012), é um lugar em que as crianças e os professores são convidados a expandir suas mentes, sensibilidades e aprendizados, ajudando as crianças a encontrar significado no que fazem, encontram e vivenciam.

3 TRABALHO COM PROJETOS DE APRENDIZAGEM

O trabalho com projetos de aprendizagem desenvolvido em Reggio Emilia tem como principal objetivo ajudar as crianças pequenas a compreender temas voltados às suas experiências e interesses.

Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Presumimos que este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo. (EDWARDS, 1999, p. 38).

Nessa perspectiva, a criança participa ativamente da construção dos projetos, tem autonomia para construir os caminhos de sua aprendizagem e expor suas curiosidades e, desde cedo, está inserindo em seu cotidiano escolar a prática de pesquisa. Para Edwards (1999, p. 160), “as crianças são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização por meio do diálogo e da interação com os outros.”

A escolha do tema parte dos diálogos e da observação feita pelo professor. Juntos discutem os problemas e caminhos que o projeto deve seguir, e este não envolve apenas as crianças e o professor, mas toda a comunidade escolar.

As crianças nos dão várias informações de maneiras diferentes. É importante garantir modos eficazes de apoiar as crianças a comunicar seus pontos de vista e, para nós, aprender as muitas maneiras diferentes de escutar. Isto significa ouvir ativamente e observar as reações e respostas das crianças. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 23).

É necessário ouvir as crianças e, muitas vezes, mudar decisões já tomadas pelo professor ou pela escola, reconhecendo, assim, as crianças como participantes ativos de sua própria aprendizagem. O educador não é afastado de seu papel, mas desempenha um papel de criador junto às crianças. A tarefa do educador apontada por Rinaldi (2012) é criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis, confiantes, respeitadas e motivadas.

Os projetos são organizados com os objetivos, mas não existem metas. Os professores formulam hipóteses, baseando-se no conhecimento que tem do grupo de crianças com o qual trabalham. “Os objetivos definidos com base nestas hipóteses são flexíveis e adaptados aos interesses e necessidades emergentes do grupo de crianças.” (LINO, 1996, p. 120).

Para que o trabalho com projetos seja exitoso e a criança assuma de fato o protagonismo, participando ativamente da construção dos projetos, Malaguzzi (1999) aponta dois elementos importantes para aprimorar e organizar a proposta pedagógica: a formação de professores e a documentação.

4 INFLUÊNCIAS FORMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM REGGIO EMILIA

Nas escolas de Reggio Emilia, como cita Malaguzzi (1999), os professores são chamados de pedagogistas e a formação desses profissionais é permeada pelo diálogo, escuta e pesquisa. A pesquisa, assim como a escuta, atenta aos alunos e faz parte do cotidiano nas salas de educação infantil.

A formação de professores na Itália dura apenas três anos; um estudante pode matricular-se após terminar a escola secundária e ter um diploma aos 17 anos. Segundo Gandini e Edwards (2002), esse modelo de formação não era adequado, então, para que não houvesse decadência na educação de crianças pequenas, fez-se necessário investir na formação de seus professores em horário de trabalho.

A formação de professores para escolas de educação infantil em Reggio Emilia inicia na universidade, com a formação inicial, e continua com a formação continuada na escola a qual frequenta. Dessa maneira, segundo Rinaldi (2012), a formação torna-se um processo de aprender a aprender, por meio das trocas e relações estabelecidas pelo grupo. Essa formação é pensada como se o educador fosse parte da cultura contemporânea capaz de investigar e questionar com um olhar crítico. Sua formação faz parte de olhar a criança como alguém competente, com diferentes capacidades e individualidades, por isso o professor aprende nas trocas e no trabalho que realiza em seu cotidiano na sala de aula.

Os professores são orientados a deixar de lado os sistemas curriculares e a organização estabelecidos em sua formação inicial e devem pensar no contexto social, cultural e simbólico que vivem para organizar os projetos. A educação Reggiana tem uma formação própria, oferece aos seus educadores cursos e trocas inerentes a toda proposta desenvolvida nas escolas; o professor é um pesquisador, aprende nas trocas que estabelece com o grupo de professores e crianças.

A abordagem Reggio Emilia auxilia os professores a melhorar suas habilidades de observar e ouvir as crianças, de documentar projetos e de conduzir suas próprias pesquisas. A abordagem investe na formação continuada de seus profissionais com uma intensa troca entre professores, alunos e comunidade. As trocas de experiências fortalecem a formação profissional, “consideram que o treinamento de profissionais é essencial.” (GANDINI; EDWARDS, 2002, p. 51).

Como aponta Edwards (1999), o desenvolvimento e a formação do profissional são muito importantes para desenvolver o trabalho com projetos de aprendizagem, pois exigem escuta atenta e olhar sensível para entender as crianças em suas totalidades e necessidades, reconhecendo-as como protagonistas. O papel do adulto como professor complementa o papel da criança como aprendiz, provocando e ocasionando descobertas. O ensino por projetos de aprendizagem é uma tarefa complexa, delicada e multifacetada, que requer preparação contínua de seus professores.

5 A DOCUMENTAÇÃO

Para Rinaldi (2012), os educadores devem ajudar as crianças a encontrar significado no que fazem, descobrem e experimentam, papel essencial da documentação, além dos registros das suas práticas para, posteriormente, refletir sobre elas. A documentação surge como um aperfeiçoamento do trabalho dos professores, possibilitando refletir sobre sua prática e conhecer melhor o grupo de crianças com o qual trabalha.

O processo de garantir o escutar, aos outros e a si próprio é uma das tarefas mais importantes da documentação, é tornar significativa para as crianças as diferentes modalidades de aprendizagem. A documentação é entendida por Rinaldi (2012) como um processo de construção de significado. Do ponto de vista do autora, essa (re)significação do conceito se deve, essencialmente, ao fato de considerar que uma grande parte da aprendizagem

que ocorre na escola assume o sentido de participação dos sujeitos (professores, alunos, comunidade), e isso implica uma nova visão de aprendizagem.

Para a mesma autora a documentação pedagógica é o ponto de partida para refletir as práticas de ensino, quanto mais se conhece e se reflete sobre a prática, maior a possibilidade de promover mudanças significativas no espaço escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao verificar os pressupostos estruturantes da abordagem Reggio Emilia, percebe-se a preocupação com a formação de seus professores, por isso ela se torna referência de estudo para vários pesquisadores do mundo. A formação de seus professores, para além da graduação, prepara-os para lidar com as diferenças encontradas e para reconhecer a criança como um indivíduo portador de direitos; a formação é princípio essencial para o desenvolvimento dos projetos de aprendizagem.

A Abordagem serve como inspiração e referência para pensar na organização de uma formação profissional que auxilie na sua prática diária, que promova o diálogo e as trocas entre os grupos escolares e que contribua para a construção da identidade do professor para alcançar uma formação mais efetiva. Assim, é necessário que as políticas públicas possibilitem rever os currículos de formação, assim como a organização do trabalho dos professores atuantes na escola, pensando também na formação continuada, mas não aquelas que acontecem em cursos e palestras, mas, sim, aquelas que buscam realmente promover mudanças na formação dos professores.

A partir do estudo da organização dos projetos de aprendizagem na abordagem de Reggio Emilia é possível perceber que ela apresenta alguns pontos principais: as trocas inerentes entre o grupo, a documentação e a reflexão de sua prática. O professor é um pesquisador, aprende nas trocas que estabelece com o grupo de professores e crianças. Tudo isso acontece ancorado em um processo de formação realizado dentro do espaço trabalho, perspectiva que deve ser pensada como proposta de formação nas instituições públicas brasileiras.

No Brasil, a formação de professores apresenta alguns desafios, como a organização de seus currículos de formação pensando em um elo entre teoria e prática que perpassa os cursos de formação inicial. Como sabemos, as mudanças políticas, sociais, culturais e simbólicas são constantes e requerem a formação de um profissional crítico, reflexivo e pesquisador para atender às mudanças encontradas no cotidiano da sala de aula. Para isso, a formação continuada do professor assume ainda maior importância para mobilizá-lo a desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, como projetos de aprendizagem na sala de aula, mudando a prática pedagógica e superando o ensino apenas como forma de transmissão de conteúdo.

A formação continuada representa um espaço de reflexão efetiva quando nos referimos à prática pedagógica em razão de que a formação inicial é o primeiro passo para a docência, portanto, inconclusa.

Entendemos que olhar para novas práticas pedagógicas requer olhar para a formação do professor, por isso o trabalho com projetos ainda apresenta muitas fragilidades e considera-se que uma das principais é não oferecer aos seus professores uma formação adequada para desenvolvê-los.

Ao se referir sobre os projetos de aprendizagem é preciso considerar vários aspectos da escola enquanto formadora, além da maneira que ela organiza o processo aprendizagem. A partir deste estudo, infere-se que essa prática é possível, porém demanda que os sistemas públicos, as escolas e os professores estejam dispostos a enfrentar/mobilizar mudanças, principalmente no que se refere à regulamentação da formação de seus professores e à utilização do espaço escolar como base de formação e reflexão da prática pedagógica. Não há mudanças sem desafios.

Talvez a mudança seja apenas uma utopia, mas para que serve a utopia se não para caminhar? Então, caminhemos...

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. N.; MOURA, D. G. Origem da metodologia de projetos, seu significado, trajetória e contribuições nos processos educativos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SENEPT, 2., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT4/ORIGEM_DA_METODOLOGIA.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.
- EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança**: as abordagens de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRA, C. A. **Os olhares de futuros professores sobre metodologia de trabalho de projeto**. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.
- GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Tradução Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LINO, D. **O Projeto de Reggio Emilia**: modelos curriculares para a educação de infância. Portugal: Porto Editora, 1996.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

O PODER JUDICIÁRIO CATARINENSE E SUA CAMINHADA PARA A GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

Janete Stefanon¹
Carla Fabiana Cazella²
Renata Ziger³
Sayonara Fátima Teston⁴

RESUMO

No presente estudo tem-se como objetivo analisar os avanços em relação à forma como são nomeados os detentores dos cargos em comissão de Chefe de Cartório e Chefe de Secretaria do Foro, setores estratégicos nas comarcas do Poder Judiciário de Santa Catarina. Trata-se de um relato de experiência realizado com a utilização de observação participante. Até 2010, a chefia desses setores era exercida por servidores concursados para os cargos efetivos de Analista Jurídico e Analista Administrativo ou, na falta destes, por titulares de cargos de nível médio. Contudo, os princípios que norteiam a moderna administração pública, no que se refere à gestão de pessoas, passaram a exigir maior flexibilidade, eficiência e eficácia, prestigiando o servidor mais engajado e comprometido, livre de qualquer privilégio oriundo do cargo público. Apresenta-se como resultado um novo cenário, descortinado a partir de 2010, quando houve adequada revisão legislativa que passou a prestigiar a gestão de pessoas por competências no Poder Judiciário catarinense.

Palavras-chave: Judiciário. Gestão por competências. Avanços.

1 INTRODUÇÃO

A vida social induz o cidadão à inserção em organizações humanas com diferentes finalidades institucionais. A efetiva concretização dessas necessidades depende do êxito dos administradores de cada instituição, decorrendo daí a importância do estudo da Ciência Administrativa. O raciocínio também é aplicável às organizações públicas, formadas por pessoas ligadas ao objetivo comum de servir ao povo dentro do interesse público. Dessa forma, no âmbito do Poder Judiciário, responsável pela efetividade da justiça, caracteriza-se de grande relevância a análise da forma de administrar serviços forenses.

Este artigo aborda, dentro das premissas da reforma administrativa do Estado e da gestão de pessoas por competências, um dos aspectos relativos à gerência dos trabalhos forenses: a forma de nomeação de servidores para ocupação dos cargos de Chefe de Cartório e de Chefe de Secretaria do Foro, setores de extrema relevância em um Fórum de Justiça. Apesar de aparentar singeleza, o assunto é de grande importância para o Poder Judiciário Catarinense, pois tem intuito de servir como subsídio para elaboração de políticas institucionais de curto, médio e longo prazo. Além disso, busca demonstrar a necessidade de adaptar a Instituição às novas demandas que decorrem dos tempos modernos, aí incluídas a globalização, a informatização, a complexidade legislativa e a pressão social, as quais impõem aos gestores uma nova visão e métodos inovadores de trabalho.

2 A NOVA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E A GESTÃO DE PESSOAS

A palavra Estado foi utilizada pela primeira vez em 1513 na obra *O Príncipe*. Ela traduz a convivência humana e a sociedade política, além de deter o significado de força, poder e direito (PALUDO, 2010). O discipli-

¹ js1708@tjsc.jus.br

² carla.cazella@unoesc.edu.br

³ renata.ziger@unoesc.edu.br

⁴ sayonara.teston@unoesc.edu.br

namento do Estado brasileiro está na Constituição da República, assim como suas formas de governo, estrutura dos poderes e forma administrativa. Nesse contexto, “a República Federativa do Brasil constitui um Estado Democrático de Direito e possui três poderes independentes e harmônicos entre si: Legislativo, Executivo e Judiciário.” (BRASIL, 2012, p. 2). Desses órgãos que compõem o Estado depende a concretização dos direitos fundamentais da pessoa humana, assim “não se aceita mais, hoje, a ideia de um Estado de ‘braços cruzados’, absenteísta, impassível ante as questões de ordem econômica e social que crescem em progressão geométrica.” (BLASI, 1982, p. 5, grifo nosso).

Desde a fundação do Estado Novo, em 1930, o Estado Brasileiro sempre manteve um modelo de gestão essencialmente burocrático, caracterizado pelo excesso de formalismo, resistente às mudanças, marcado pelo conformismo, acomodação e incapacidade de lidar com contextos turbulentos e dinâmicos, entre outras disfunções (FIATES, 2002). Ainda, de acordo com Fiates (2002), a partir da década de 1990, como reação ao citado modelo burocrático, teve início a reforma gerencial do Estado, objetivando a desburocratização e o fortalecimento da capacidade gerencial do Estado por meio de premissas de eficácia, transparência, efetividade, inovação, flexibilidade e gestão de pessoas por competências, com foco nos resultados e no atendimento às demandas dos cidadãos. A maior parte dessa reforma foi introduzida pela Emenda Constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998, a qual trouxe significativa modificação no modelo estabelecido, discorrendo sobre princípios e normas da administração pública, agentes públicos, controle de despesas e finanças públicas (BRASIL, 1998).

Assim, entendido o conceito de Estado e sua maneira de atuar na sociedade, torna-se necessário referenciar os modelos da administração pública no contexto histórico, com o intuito de enquadrar o surgimento da nova forma de administrar, podendo-se então, “dentro dessa perspectiva histórica, distinguir três modelos de administração pública: patrimonialista, burocrática e gerencial.” (PALUDO, 2010, p. 51). Apesar de ainda persistem na administração pública brasileira as características das três formas de atuação supramencionadas, o atual referencial utilizado pelo Estado é o da administração pública gerencial. Segundo Paludo (2010), na administração patrimonialista a *res* pública era administrada como se pertencesse ao patrimônio do próprio governante e para uso em seus interesses particulares. Contudo, a administração burocrática surgiu para combater a administração patrimonialista, vislumbrando no Estado um fim em si mesmo para manutenção da ordem e administração da justiça. Utiliza-se, assim, da racionalidade e da hierarquia com o escopo de selecionar meios adequados aos fins desejados com eficiência.

Finalmente, na administração gerencial, foram introduzidas técnicas de iniciativa privada nas organizações públicas, objetivando torná-las mais eficientes e céleres, com ênfase na redução de custos e na ampliação da qualidade. A fundamental diferença para os outros modelos de administração pública é que nela o foco do sistema passa a ser o cidadão, assim como afirma Paludo (2010, p. 71) sobre a “adoção de valores e de comportamentos modernos no interior do Estado, que se revelou mais capaz de promover o aumento da qualidade e da eficiência dos serviços sociais oferecidos pelo setor público.”

A evolução das transformações e exigências da sociedade refletem na maneira com que o Estado deve gerir as pessoas que o constituem. Além de reformas legislativas, a Nova Administração Pública é representada pela necessidade da promoção de reformas estruturais práticas, sendo o modelo de gestão de pessoas por competências um aspecto importante que decorre dessa evolução. Para Bittencourt (2008, p. 53), após os anos 1990, mobilizadas pelo aumento da competitividade, as organizações “foram induzidas a reestruturar seu modo de valorizar e gerir pessoas [...] passaram a focar suas ações para o mapeamento e desenvolvimento de capacidade que possam ser mobilizadas e transformadas em competências.”

A palavra competência, original do latim *competentia*, de *competere*, significa estar em gozo ou no uso de uma aptidão ou capacidade (SILVA, 2002), ou seja, é a proporção da capacidade decorrente do conhecimento sobre determinado assunto. Outro conceito de competência, chamado por Bergue (2011) de multidimensional, é emergente da associação entre as correntes teóricas americana (tecnicista, com foco em resultados) e francesa (associada

ao comportamento do indivíduo e resultante de processos sistemáticos de aprendizagem), fortemente sustentado pelas dimensões: saber (conhecimentos); saber fazer (habilidades) e saber ser (atitudes), com foco na questão contextual e no desempenho apresentado. A noção de competência pode ser considerada a síntese do conhecimento agregado à capacidade de colocá-lo em prática, ou seja, saber fazer, tomar a atitude certa no momento certo, munido dos recursos ambientais à disposição. Assim, discorre Ruas (1999, p. 4) que “competência não se reduz ao saber, nem tampouco ao saber-fazer, mas à sua capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidade numa condição particular, onde se colocam recursos e restrições próprias à situação específica.” Segundo Dutra (2001), a gestão de pessoas por competências veio suprir a necessidade da criação de novos conceitos e ferramentas capazes de acompanhar as mudanças ocorridas a partir das últimas duas décadas do século XX. Ainda, além de trazer uma nova forma de administrar, ela orienta os profissionais para a construção de uma organização eficaz por meio do desenvolvimento dos talentos pessoais.

Dessa forma, no Poder Judiciário Catarinense o tradicional modelo de gestão, cujo elemento base era o cargo efetivo, por superação, restou substituído pelo moderno sistema de gestão de pessoas por competências, com ênfase na análise da qualidade do desempenho do colaborador no cumprimento de suas funções no serviço público em vez da avaliação feita por ocasião do concurso público, sempre resguardado o princípio da legalidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No presente estudo tem-se como objetivo analisar os avanços em relação à forma como são nomeados os detentores dos cargos em comissão de Chefe de Cartório e Chefe de Secretaria do Foro, setores estratégicos nas comarcas do Poder Judiciário de Santa Catarina. Trata-se de um relato de experiência realizado com a utilização de observação participante. O estudo permite contribuir para a investigação de fenômenos individuais, sociais, políticos e relacionados. Para a análise, recorreu-se ao procedimento lógico dedutivo acerca dos dados coletados durante a fase exploratória.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O Poder Judiciário foi instituído pelo Estado a fim de aplicar o direito, as leis e as normas de conduta para evitar o caos social. É o guardião das liberdades, dos direitos individuais e coletivos. Em síntese, o Poder Judiciário é um Órgão munido de pessoas, meios e objetos destinados a produzir serviços à comunidade, objetivando a prestação jurisdicional dentro dos parâmetros desenvolvidos pelo Estado. Aos juízes incumbe-se a garantia da satisfação do usuário final do serviço público, para o qual o Judiciário existe, conforme sua missão institucional de realizar Justiça.

O sistema judiciário brasileiro é denominado de jurisdição única, também chamado de sistema inglês, anglo-saxônio e, atualmente, sistema de controle judicial. É aquele em que os litígios são resolvidos judicialmente pela justiça comum, ou seja, pelos juízes e tribunais do Poder Judiciário. Tal sistema é originário da Inglaterra, transpondo-se para os Estados Unidos da América, a Bélgica, a Romênia, o México, o Brasil e outros países. Nesse sistema, o Poder Judiciário está separado do Poder Executivo, e é o único competente para proferir decisões com autoridade final e conclusiva, o que se chama de coisa julgada judicial (MEIRELLES, 2011).

A organização das justiças nos estados obedece às normas listadas na Constituição Federal, na Lei Orgânica da Magistratura Nacional e nas Constituições Estaduais. Em Santa Catarina, o art. 77 da Constituição Estadual enumera os órgãos que integram o Poder Judiciário do Estado, entre os quais, o Tribunal de Justiça, os Tribunais do

Júri, os Juízes de Direito e os Juízes Substitutos, a Justiça Militar, os Juizados Especiais e as Turmas de Recursos, a Câmara Especial Regional de Chapecó, os Juízes de Paz e outros órgãos instituídos em lei.

O Tribunal de Justiça, com sede na capital do Estado de Santa Catarina – Florianópolis –, e jurisdição em todo o seu território, é composto atualmente por 62 desembargadores. São órgãos de julgamento do Tribunal de Justiça o Tribunal Pleno, a Seção Civil e Seção Criminal, os Grupos de Câmaras, as Câmaras Cíveis isoladas, as Câmaras Criminais isoladas, o Conselho da Magistratura e a Câmara Civil Especial. Para o exercício das atividades jurisdicionais, o território do Estado está fracionado em três subseções, nove regiões, 40 circunscrições e 111 comarcas, compostas por um ou mais municípios, cada qual com sua sede: o Fórum de Justiça. O Fórum é a repartição administrativa encarregada do atendimento direto ao público interessado, posto à disposição da população para a solução dos seus mais variados conflitos. Do ponto de vista funcional, ele é composto por setores que desenvolvem atividades administrativas (atividade-meio) e jurisdicionais (atividade-fim) (SANTA CATARINA, 2015a).

A administração superior da unidade judiciária é exercida pelo Juiz de Direito, Diretor do Foro, e pelos demais Juízes, além dos setores de apoio aos magistrados, entre eles a Secretaria do Foro, o Cartório de Distribuição, a Contadoria, o Serviço Social, o Oficialato de Justiça, a Central de Mandados e os Cartórios e Assessorias de Gabinetes dos Magistrados. Considerando que o presente estudo visa identificar a melhor forma para a nomeação da chefia do cartório e da secretaria do foro, faz-se necessário esclarecer sobre esses setores, além de analisar a natureza e a função de cada um.

Nos termos do que preceitua o art. 109 do Código de Divisão e Organização Judiciária do Estado de Santa Catarina, compete ao Juiz de Direito, Diretor do Foro, a representação do Poder Judiciário na Comarca, superintender a administração forense no que se refere aos servidores e ao patrimônio público, bem como exercer o poder de polícia no Fórum. Para tanto, conta com a colaboração direta do Chefe de Secretaria do Foro, que tem por função viabilizar os objetivos do Poder Judiciário (SANTA CATARINA, 1994).

É na Secretaria do Foro que é exercida a coordenação e a gestão dos serviços administrativos e de apoio, a qual é responsável pelo funcionamento de toda a máquina denominada “atividade-meio”. Os Fóruns, via de regra, são reflexos do Diretor do Foro quanto ao seu estilo de ser e agir, razão pela qual o Chefe de Secretaria do Foro precisa ter visão detalhada de suas atribuições e o preparo necessário ao seu cumprimento. Tal preparo consiste no bojo de atribuições que envolvem conhecimento técnico, administrativo, financeiro e legislativo, entre outras habilidades, como comunicação e poder de administrar situações adversas e conflitos.

Todo Fórum necessita, permanentemente, estar em equilíbrio dinâmico nas suas relações com os seus usuários. Qualquer desequilíbrio interno ou externo caracterizará um problema, que deverá ser solucionado com uma reestruturação interna e inteligente. Caso contrário, o órgão perderá sua eficiência, reduzindo gradativamente seu objetivo final. Assim, o Chefe de Secretaria do Foro é aquele que, tendo predisposição ao risco, ponderada noção de segurança, iniciativa, coragem e poder para a mobilização, desenvolve função de vital importância ao Poder Judiciário. Se tal missão for exitosa, a atividade-meio que executa dará o suporte necessário e imprescindível à atividade-fim, o que resulta em melhor qualidade de trabalho/serviço e plena satisfação da sociedade como um todo – objetivo precípuo do Poder Judiciário. O rol genérico das atribuições do Chefe de Secretaria do Foro está disposto no Código de Normas da Corregedoria-Geral da Justiça de Santa Catarina, nos arts. 118, I a XIII; 119 a 121:

Art. 118. O chefe de secretaria do foro manterá controle sobre: I – exercício dos juízes; II – escala de plantão; III – visitas e correições de competência da direção do foro; IV – posse, exercício, lotação e matrícula de servidores e de delegados; V – frequência e pontualidade; VI – sindicâncias e processos administrativos disciplinares instaurados na comarca; VII – procedimento (preliminar ou preparatório) e processo administrativo disciplinar em face de notários e oficiais de registro, em tramitação na comarca; VIII – consulta e suscitação de dúvidas oriundas de serventias extrajudiciais; IX – atos administrativos expedidos pela direção do foro; X – armas e objetos apreendidos; XI – patrimônio, finanças e serviços; XII – avisos de recebimentos não devolvidos pela Em-

presa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT); XIII – correspondências expedidas e recebidas pela direção do foro. (SANTA CATARINA, 2013).

Dessa forma, cabe ao Chefe de Secretaria do Foro a missão de gerir com competência, uniformizar procedimentos, adequar os recursos de que dispõe à realidade da sua Comarca, de forma que os problemas existentes sejam extintos ou minorados. Deve evitar que determinadas situações sejam criadas, orientar, conduzir e inovar, tomar decisões certas nas horas certas, pensar e traçar metas em sua área de atuação. Verificada a organização da área administrativa e de apoio, passa-se à análise da essência do Cartório Judicial e das atribuições do gestor, aqui denominado Chefe de Cartório.

Conforme dito anteriormente, o Fórum é composto por setores administrativos ou atividade-meio, no qual se encaixa a Secretaria do Foro, e por setores da atividade-fim, nos quais se enquadram os Cartórios Judiciais. Para o pleno e efetivo exercício da jurisdição, faz-se necessário que os Juízes disponham de um setor responsável pela guarda e organização dos processos, pela formalização dos expedientes e pelo fiel cumprimento das determinações judiciais. Tais setores, no âmbito do Poder Judiciário de Santa Catarina, são denominados Cartórios Judiciais.

Cartório, na concepção de Benasse (2000, p. 78) “é o lugar no qual, privativamente, o serventuário de justiça exerce o seu ofício e guarda as notas públicas, títulos e documentos, processos e livros pertencentes ao seu arquivo.” Assim, o cartório judicial nada mais é do que uma secretaria destinada a assessorar os magistrados no processamento e julgamento dos litígios das partes. O gerenciamento da unidade é realizado pelo Chefe de Cartório, o qual utiliza os sistemas informatizados disponibilizados pelo Tribunal de Justiça. As atribuições específicas do Chefe de Cartório estão dispostas no Código de Normas da Corregedoria-Geral da Justiça de Santa Catarina, art. 210, incisos I a XVI:

Art. 210. Compete ao chefe de cartório: I – expedir ofício ou correio eletrônico ao chefe de cartório do juízo deprecado ou oficiado, solicitando informações, quando decorrido o prazo fixado para cumprimento ou resposta; II – responder ao chefe de cartório do juízo deprecante sempre que solicitadas informações acerca do andamento de carta precatória ou ofício; III – intimar para restituição de processo não devolvido no prazo legal; IV – intimar para entrega ou devolução de laudo ou mandado não cumprido no prazo legal; V – certificar nos autos a ocorrência de feriado local ou qualquer outro fato que possa influir na contagem de prazo processual; VI – renovar a expedição do ato quando indicado novo endereço; VII – na ação cautelar, quando decorridos 30 (trinta) dias da efetivação da medida e não proposta a ação principal, certificar o fato e fazer conclusão; VIII – intimar a parte para o recolhimento de valores inerente ao ato determinado pelo juiz; IX – fiscalizar a regularidade do trâmite processual, observando o cumprimento dos prazos; X – verificar, mensalmente, nas comarcas em que não houver central de mandados, os mandados não devolvidos dentro dos prazos assinalados e apresentar relação ao juiz da respectiva unidade; XI – conferir se todos os bens e valores vinculados aos autos, ou que são objetos do litígio, foram devidamente cadastrados no sistema informatizado do Poder Judiciário; XII – expedir, quinzenalmente, relação atualizada dos réus presos, com o número do processo, a fase em que este se encontra, e encaminhar cópia ao juiz; XIII – acompanhar o prazo máximo de internamento provisório de adolescentes e expedir relação para controle; XIV – substituir ou recolher o mandado quando surgirem informações que influenciem o seu cumprimento; XV – atentar, no cumprimento de decisões que determinarem o desconto em folha de pagamento, ao disposto no artigo 247 deste código; e, XVI – anotar no sistema informatizado a concessão da justiça gratuita, após o deferimento pela autoridade judicial. (SANTA CATARINA, 2013).

Com a previsão expressa das atribuições do cargo de Chefe de Secretaria do Foro e dos Cartórios Judiciais, compreende-se a importância do domínio do conhecimento e da competência do indivíduo para o desempenho da atividade-fim. É com esse intuito que convém adentrar ao tema principal que trata dos critérios para a nomeação dos gestores de ambas as unidades.

Até o início de 2008, no Poder Judiciário de Santa Catarina, as chefias de Secretaria do Foro e Cartórios Judiciais eram atribuição típica de servidores ocupantes dos cargos de provimento efetivo de Secretário do Foro e

de Escrivão Judicial. Ou seja, a chefia era inerente ao cargo efetivo, conforme descrito no rol de atribuições constantes no edital do concurso público. Contudo, tal política institucional foi abandonada gradativamente e, com efeito, aos poucos o Tribunal de Justiça absteve-se da abertura de concurso para tais cargos. Com isso, na falta de servidores de carreira, as funções de chefia foram ocupadas por servidores titulares dos cargos de Técnico Judiciário Auxiliar, mediante simples designação do Juiz da Unidade Judiciária, com gratificação compatível com o acréscimo de responsabilidades. Porém, cumpre esclarecer que tal situação se caracterizava por designação para função gratificada e não nomeação para cargo comissionado.

A partir do início de 2008, ocorreu o primeiro passo para a inovação nesse cenário judiciário, com a transformação dos cargos de Escrivão Judicial e Secretário do Foro em Analista Jurídico e Analista Administrativo, respectivamente, e, conseqüentemente, o enquadramento nos mesmos níveis de vencimento. Tal inovação decorreu da edição da Lei Complementar Estadual n. 406, de 25 de janeiro de 2008. Com base nessa legislação, fica claro que as chefias dos Cartórios Judiciais e da Secretaria do Foro deveriam ser exercidas somente por servidores efetivos, ocupantes dos cargos de Analista Jurídico e Analista Administrativo. Apenas nos casos de substituição seriam designados outros servidores efetivos ocupantes de cargos de nível médio. Assim, os cargos de chefia continuavam sendo estritamente vinculados às duas categorias funcionais, habilitadas apenas por concurso público, em desprestígio aos méritos e habilidades particulares dos servidores (SANTA CATARINA, 2008).

Nesse modelo, após aprovado em concurso público, o servidor passaria a exercer a chefia e de lá só seria removido em casos em infrações disciplinares graves, que dificilmente são caracterizadas nos casos de má gestão. Assim, o modelo inaugurado com a edição da Lei Complementar n. 406/2008 mostrou-se ainda incompatível com a Nova Administração Pública e com as premissas da gestão de pessoas por competências. Nesse contexto, não tardou para que fosse percebida a necessidade de implantar um moderno modelo gerencial, já reconhecido na iniciativa privada, passível de ser aplicado na Instituição pública e que, inclusive, já vinha sendo adotado com êxito na esfera do Judiciário Federal (SANTA CATARINA, 2008).

Seguindo as novas tendências que permeiam a gestão de pessoas, a administração do Tribunal de Justiça vislumbrou a possibilidade de adotar uma política institucional mais flexível na gestão de pessoas, na qual fosse viável prestigiar o melhor colaborador e, ao mesmo tempo, atender às necessidades sociais de forma efetiva, adequada e eficiente. Deu-se a ênfase, então, à prevalência do mérito funcional independentemente de qualquer rigidez ou privilégio de uma ou outra categoria. É salutar valorizar o servidor da Justiça que se destaca por sua competência e não apenas pelo cargo que ocupa.

No Fórum de Justiça os cargos de chefia não podem permanecer vinculados a uma única categoria funcional, sob pena de se fomentar os inadequados desvios de funções do modelo burocrático, quais sejam: acomodação, conformismo e incapacidade ou dificuldade de lidar com contextos dinâmicos e turbulentos. A moderna administração pública, por sua vez, demanda que a escolha do gestor ocorra por suas características de liderança e competências múltiplas, por meio de seu perfil flexível e engajamento com os objetivos da Instituição. As chefias de Cartório e de Secretaria do Foro não podem ficar estritamente destinadas a pessoas determinadas, sem qualquer avaliação do mérito, do perfil de liderança, de sua eficiência ou de sua confiabilidade. Em síntese, é fundamental que o magistrado, no comando da vara judicial ou da direção do foro, disponha de colaboradores selecionados por critérios de competência. Em relação aos cargos em comissão e funções de confiança, o inciso V, do art. 37 da Carta Constitucional traz a seguinte redação: “as funções de confiança, exercidas exclusivamente por servidores ocupantes de cargo efetivo, e os cargos em comissão [...] destinam-se apenas às atribuições de direção, chefia e assessoramento.” (BRASIL, 1988).

Verifica-se que a própria Lei Maior já trouxe em seu bojo a preocupação em flexibilizar o preenchimento das funções e cargos de confiança, limitando as atribuições de direção, chefia e assessoramento. Nesse compasso, o

Tribunal de Justiça de Santa Catarina providenciou em 2010 uma adequação legislativa que serviu como marco inicial de uma Nova Administração Pública. A Lei Complementar Estadual n. 512, de 03 de setembro de 2010, tratou de criar os cargos comissionados de Chefe de Secretaria do Foro e Chefe de Cartório (que antes eram apenas funções gratificadas), entre outros, trazendo como requisitos apenas condição de ser funcionário efetivo do Poder Judiciário e habilitação profissional em Curso Superior para Chefia de Secretaria do Foro e Curso Superior em Direito para a Chefia de Cartório (SANTA CATARINA, 2010).

Assim, a criação e o provimento de cargos em comissão devem atentar aos princípios constitucionais que regem a administração pública, especialmente da razoabilidade, impessoalidade, moralidade administrativa e eficiência, sob pena de ser decretada a inconstitucionalidade da lei que os criou. Com isso, dissociou-se a vinculação com determinados cargos efetivos, ou seja, a nova Lei, ao generalizar o requisito “funcionário efetivo”, sem nominar categoria alguma, finalmente abriu a possibilidade de livre escolha e indicação às nomeações pelos respectivos magistrados das unidades judiciárias, com a finalidade de dar início ao moderno modelo de gestão de pessoas por competências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os setores jurídicos da sociedade são estratégicos e de relevante importância para a consecução das atividades dentro do padrão de qualidade e eficiência que o cidadão espera do poder público. Independentemente de qualquer categoria funcional, os setores jurídicos devem ser geridos por funcionários públicos imbuídos do espírito de servir, com comprometimento elevado com a Instituição, com ânsia do saber e capacidade para fazer, além de atitudes positivas com a finalidade de prestar um serviço público de qualidade e excelência. Não é admissível que a moderna administração pública fique condicionada à determinada classe de servidores públicos para as chefias de importantes setores, relegando a segundo plano os princípios da razoabilidade e eficiência, bem como o mérito pessoal e funcional que enaltecem o perfil da liderança.

É salutar e justo recompensar e prestigiar o melhor colaborador, aquele mais capacitado e que seja comprometido com o fim institucional da Organização. Não há como manter um arcaico modelo burocrático de administrar, caracterizado pelo conformismo, acomodação, incapacidade funcional, desestímulo na busca do saber e com práticas ineficientes. Nesse contexto, é indispensável que ao magistrado seja oportunizada a escolha de liderança estratégica, ou seja, dotar sua equipe de trabalho com um gestor provido de múltiplas competências, confiável e comprometido com a efetividade da Justiça. Ao final, tem-se como adequado e necessário o avanço legislativo que transportou o Poder Judiciário catarinense ao moderno modelo de gestão de pessoas por competências, colocando-o no elevado patamar da Nova Administração Pública.

REFERÊNCIAS

- BENASSE, P. R. **Terminologia jurídica termos e expressões latinas e uso forense**. Campinas: Bookseller, 2000.
- BERGUE, S. T. **Gestão de pessoas em organizações públicas**: teorias e tecnologias gerenciais para a análise e transformação organizacional. Caxias do Sul: Educus, 2011.
- BITTENCOURT, D. F. de. **Gestão estratégica de pessoas nas organizações públicas**: livro didático. Palhoça: Ed. Unisul Virtual, 2008.
- BLASI, Paulo Henrique. A descentralização como instrumento da justiça social. **Revista, Sequência**, n. 5, p. 9-24, jun. 1982.
- BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 19**, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF, 04 jun. 1998.

DUTRA, J. S. **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Editora Gente, 2001.

FIATES, G. G. S. **Modelos de gestão e gestão pública**: livro didático. Palhoça: Ed. Unisul Virtual, 2002.

MEIRELLES, H. L. **Direito administrativo Brasileiro**. São Paulo, Malheiros, 2011.

PALUDO, A. V. **Administração pública**: teorias e questões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

RUAS, R. L. A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL - COMPETITIVIDADE BASEADA NO CONHECIMENTO, 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1999.

SANTA CATARINA (Estado). **Lei complementar Estadual n. 109**, de 10 de janeiro de 1994. Código de Divisão e Organização Judiciária do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 10 jan. 1994.

SANTA CATARINA (Estado). **Lei Complementar Estadual n. 406**, de 25 de janeiro de 2008. Transforma os cargos de Escrivão Judicial e de Secretário do Foro do Quadro de Pessoal do Poder Judiciário de Santa Catarina, cria cargos e adota outras providências. Florianópolis, 25 jan. 2008.

SANTA CATARINA (Estado). **Lei Complementar Estadual n. 512**, de 03 de setembro de 2010. Cria e extingue cargos e funções gratificadas no quadro de pessoal do Poder Judiciário, fixa quantitativo de cargos de provimento em comissão privativos de servidor efetivo, e estabelece outras providências. Florianópolis, 03 set. 2010.

SANTA CATARINA (Estado). **Tribunal de Justiça de Santa Catarina – Estrutura Judiciária**, 2015a. Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/estrutura-judiciaria>. Acesso em: 03 ago. 2015.

SANTA CATARINA (Estado). Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Site Institucional. **Normas**. Disponível em: <<http://www.tjsc.jus.br/institucional/normas/normas.htm>>. Acesso em: 03 ago. 2015b.

SANTA CATARINA (Estado). Poder Judiciário de Santa Catarina. **Código de Normas da Corregedoria-Geral da Justiça do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 2013. Disponível em: < <https://www.tjsc.jus.br/web/corregedoria-geral-da-justica/codigo-de-normas-da-cgj>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

SILVA, M. C. Planejamento estratégico de RH e estratégia da organização. In: BOOG, G. G.; BOOG, M. **Manual de Gestão de Pessoas e Equipes**: estratégias e tendências. São Paulo: Editora Gente, 2002. v. 1. p. 143-152.

O PSICÓLOGO ORGANIZACIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE UM PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Ediani da Cruz¹
Creici Lamonato²²

RESUMO

A psicologia organizacional encontra-se em ascensão no Brasil, ganhando notoriedade dentro das organizações e, embora seja comum encontrar o Psicólogo organizacional recrutando e selecionando candidatos para as vagas em uma empresa, seu entendimento e capacidade vão muito além dessas atividades. Desse modo, no presente artigo tem-se como objetivo geral analisar a contribuição do Psicólogo na elaboração de um planejamento estratégico de um órgão público no Município de Chapecó, Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo exploratório, realizada no Serviço de Atenção à Saúde do Trabalhador (SAST). A análise dos dados foi elaborada por meio da análise de conteúdo do planejamento estratégico criado no Serviço. Conclui-se que este trabalho foi de grande valia em razão de que, quando se trata de um órgão público, dificilmente verifica-se a existência de um planejamento estratégico ou de uma identidade organizacional. Tais ferramentas possibilitam criar na organização tanto um presente mais delineado quanto um futuro mais direcionado.

Palavras-chave: Identidade organizacional. Planejamento Estratégico. Psicologia organizacional. Serviço público.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho é um meio que torna possível tanto a sobrevivência quanto a concretização dos desejos do homem. É por meio do trabalho que o homem se expressa diante da sociedade e tem melhores condições de vida.

Contudo, o trabalho também tem sido fonte de paradoxos tanto para o homem quanto para a sociedade, assim, os estudos relacionados a esse tema tem ganhado notoriedade dentro dos campos das ciências sociais e comportamentais. Nesse viés, a Psicologia ganhou espaço dentro das organizações, afinal há a necessidade de uma melhor compreensão no que se refere às relações existentes entre o processo de trabalho e a subjetividade humana, observando-se a influência do trabalho no equilíbrio econômico, na saúde e na felicidade humana.

A Psicologia é uma ciência que estuda o indivíduo e seu comportamento, assim, dentro das organizações, o profissional dessa área pode atuar de forma abrangente. Quando se trata de comportamento organizacional, o Psicólogo é o profissional que tem maiores subsídios e entendimentos para observar, avaliar e falar de forma mais concreta, pois ele leva em consideração, além do comportamento do trabalhador, também a sua subjetividade. O mesmo pode ser dito em relação à cultura organizacional. O Psicólogo compreende de forma mais sensível o contexto e a identidade organizacional.

A identidade organizacional pode ser vista como o alicerce que dá subsídios para a elaboração dos objetivos, metas e anseios de uma empresa. Dessa forma, pretendeu-se verificar: Qual é a contribuição que o Psicólogo pode fornecer na elaboração do planejamento estratégico?

Neste artigo tem-se como objetivo geral analisar a contribuição do Psicólogo para a elaboração de um planejamento estratégico de um órgão público no Município de Chapecó, Santa Catarina. Desse modo, foi desenvolvido um planejamento estratégico focado na identidade organizacional do Serviço de Atenção à Saúde do Trabalhador (SAST) para que fosse possível identificar as contribuições do Psicólogo na elaboração do planejamento estratégico e, assim, atingir o objetivo proposto neste estudo.

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina de Chapecó; ediani.psi@gmail.com

² Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina; Docente do Curso de Psicologia na Universidade do Oeste de Santa Catarina de Chapecó; creici.lamonato@unoesc.edu.br

Este estudo consiste em uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo exploratório, e a análise dos dados foi elaborada por meio de investigação de conteúdo do planejamento estratégico. Para tanto, houve a criação de quatro categorias para a análise dos dados: a sensibilização, o levantamento dos dados, o auxílio da equipe e o alinhamento com a gestão.

Por meio da associação entre a teoria e a prática buscou-se compreender sobre a profissão do Psicólogo Organizacional e sobre o serviço prestado pelo SAST.

2 PSICOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A IDENTIDADE ORGANIZACIONAL

A Psicologia procura medir, explicar e modificar o comportamento humano. Inicialmente, o Psicólogo organizacional e industrial observavam e buscavam entender as problemáticas relacionadas à fadiga e à falta de entusiasmo, bem como a outros fatores que influenciavam o desempenho do homem em seu trabalho (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010). Esse tema ainda é considerado importante, afinal, para que se consiga compreender a cultura organizacional, é necessário compreender o comportamento organizacional de cada empresa.

O comportamento organizacional é descrito por Robbins, Judge e Sobral (2010, p. 7), como “[...] um campo de estudo que investiga o impacto que indivíduos, grupos e a estrutura organizacional tem sobre o comportamento das pessoas dentro das organizações, com o propósito de utilizar esse conhecimento para melhorar a eficácia organizacional.” O comportamento organizacional refere-se ao que as pessoas realizam dentro das organizações, bem como a maneira como o comportamento compromete o desempenho organizacional.

O estudo do comportamento organizacional está voltado para a conjuntura relacionada ao vínculo mais íntimo entre as pessoas e a organização, ressaltando o comportamento relativo à tarefa, ao trabalho, ao absenteísmo, à rotatividade, à produtividade, ao desempenho e à administração (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010).

O comportamento organizacional se desenvolveu por meio de quatro categorias especiais. A primeira refere-se à interdisciplinaridade entre as ciências comportamentais da Psicologia, Sociologia, Antropologia e as Ciências Sociais. Tais disciplinas possuem a base desse conhecimento e corroboraram a compreensão sobre o comportamento humano (SCHERMERHORN JÚNIOR; HUNT; OSBORN, 1999). Em segundo lugar, o comportamento organizacional volta-se a solucionar as questões cotidianas de forma prática, buscando entender o comportamento e suas variáveis. A terceira categoria está relacionada ao comportamento organizacional quanto ao método científico, no qual se buscou uma interligação baseada nas experiências reais com os moldes teóricos conceituais existentes. A quarta categoria visa analisar as situações como “hipóteses”, a fim de trabalhar e entender as demandas que não são padrões, com o objetivo de trabalhar as demandas vigentes para o momento, de forma relativa, enfatizando o não absolutismo nas organizações (SCHERMERHORN JÚNIOR; HUNT; OSBORN, 1999).

O comportamento organizacional é compreendido pelas ações que os indivíduos têm na empresa. Contudo, a cultura, a classe social, a família, os amigos, as instituições, as experiências e leituras, os valores, as crenças, as atitudes, as emoções, as competências, a motivação, a religião, etc., são fatores que influenciam o comportamento humano, bem como refletem no comportamento organizacional.

Dessa forma, adentramos em outro fator relacionado à organização: a cultura organizacional. Por sua vez, a cultura organizacional norteia a vida da organização e o comportamento dos colaboradores. As organizações, bem como as pessoas, possuem particularidades as quais formam sua identidade e as tornam únicas, sendo essas as diferenças que marcam a cultura organizacional.

O conceito de cultura organizacional é complexo e é explicado por Chiavenato (2010) como a forma de vida de uma organização e todos os seus aspectos como ideias, crenças, costumes, regras, técnicas, etc. Robbins, Judge e Sobral (2010, p. 502) acrescentam que “[...] a cultura organizacional representa uma percepção comum mantida

pelos membros da organização”, ou seja, mesmo indivíduos com histórico e níveis distintos na empresa, ao falarem da organização, descrevem-na de maneira semelhante.

A cultura organizacional refere-se a um conjunto de hábitos e crenças os quais são constituídos por normas, valores, atitudes e expectativas e compartilhados por todos que compõem a organização. A essência da cultura de cada empresa é baseada na forma que ela expressa seus interesses e peculiaridades, abrangendo desde as negociações até a maneira que os funcionários são tratados, sendo justamente esses pormenores que a tornam distinta das demais e formam a cultura da organização (CHIAVENATO, 2010).

A maioria das grandes organizações possui uma cultura dominante e diversas subculturas. A cultura dominante é aquela que exprime os valores essenciais e comuns entre a maioria dos membros, ou seja, é essa cultura que confere uma personalidade distinta à empresa. As subculturas correspondem à subdivisão da cultura dominante, estas, no entanto, possuem em seu conjunto características que as diferem das demais, mesmo assim, em uma visão geral, ainda fazem parte da cultura dominante (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010).

A maneira que o indivíduo e o grupo se comportam no interior da empresa recebe influência da cultura organizacional, assim como a tomada de decisões, a forma de relacionamento, etc. Dessa forma, torna-se imprescindível quando se fala em cultura organizacional mencionar sobre clima organizacional, afinal, a cultura influencia o clima no interior da organização (LUZ, 2003). Contudo, não se pode confundir clima com cultura organizacional, pois o clima organizacional é passageiro, algo momentâneo, já a cultura organizacional, é mais profunda, pois remete à história da organização.

2.1 IDENTIDADE ORGANIZACIONAL E O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Desde a antiguidade os filósofos estudam sobre a formação da identidade. No entanto, a maneira de compreender esse fenômeno modifica-se com o passar do tempo na história ocidental, e também a forma de observá-la e entendê-la foi alterada em áreas como Psicologia, Sociologia, Antropologia e a Administração (RAITZ, 2003).

Como afirma Machado (2003 apud SILVA; SCHMIDT, 2008), a identidade pode ser compreendida por meio de quatro perspectivas distintas: pessoal, social, no trabalho e organizacional.

A identidade pessoal resulta de um amadurecimento psíquico, por meio do qual o indivíduo passa a se identificar com diversas questões e, ao se perceber, passa a construir suas relações sociais (SILVA; SCHMIDT, 2008).

A identidade social é resultado da interação entre o indivíduo e o grupo do qual ele faz parte, por meio da qual ocorrerá uma representação social comum, responsável pela ligação entre indivíduo e grupo, ou seja, cognição e vínculo social (SILVA; SCHMIDT, 2008). A identidade no trabalho está relacionada ao desenvolvimento de papéis, ou seja, à identificação que o indivíduo tem com o trabalho que realiza, afetiva e cognitivamente (SILVA; SCHMIDT, 2008).

A identidade organizacional ocorre quando a organização passa a estar presente nos pensamentos das pessoas que fazem parte dela (SILVA; SCHMIDT, 2008); ela é a base que fornece subsídios para a elaboração das aspirações futuras na empresa. A identidade organizacional refere-se à missão (Por que existir?), à visão (aonde se vê no futuro?) e aos valores (no que se baseiam as atividades?).

Tais diretrizes, quando bem elaboradas e aliadas a um planejamento estratégico apropriado, promovem o alcance dos objetivos almejados. Contudo, ao se falar em identidade organizacional, faz-se necessário observar que tais diretrizes são definidas durante a elaboração do planejamento estratégico, em que uma de suas fases consiste justamente na análise da identidade organizacional.

O planejamento estratégico “[...] refere-se a organização como uma totalidade e indica como a estratégia global deverá ser formulada e executada [...]” (CHIAVENATO, 2010, p. 74). O autor explana também que as principais características de um planejamento estratégico consistem em “[...] a) É holística e sistêmica, envolvendo o

todo organizacional em relação ao contexto ambiental; b) Seu horizonte temporal é de longo prazo; c) É definida pela cúpula da organização.”

O processo do planejamento estratégico tem o intuito de formalizar a definição das estratégias as quais envolvem toda a empresa no processo. Os planos estratégicos comumente são formulados a longo prazo, envolvem decisões de grande impacto organizacional e necessitam de altos recursos para atingir ao objetivo da empresa (FRANÇA et al., 2002).

É por meio da estratégia organizacional que a empresa busca refletir sobre seu comportamento, visando aproveitar as oportunidades potenciais do ambiente e neutralizar as ameaças potenciais que o cercam, ou seja, por meio dela é capaz de maximizar suas forças e minimizar suas fraquezas (CHIAVENATO, 2010). Assim, a empresa pode redefinir seus negócios, como também promover suas aspirações e definir e/ou ajustar seus objetivos e estratégias de execução. Trata-se principalmente de um conjunto de etapas que permite a organização refletir, discutir e definir seus propósitos e suas estratégias fundamentais.

Nesse contexto, faz-se importante ressaltar que existem diversos modelos utilizados de planejamento, bem como as etapas são demasiadamente extensas e complexas. Neste artigo aborda-se sobre o que concerne a identidade organizacional, esta que é composta pela missão, a visão, os valores e as diretrizes de uma empresa.

A gestão estratégica de uma empresa considera, principalmente, a visão de seus colaboradores. França et al. (2002, p. 42) relembram da proposta de Collins e Porras (2000), os quais afirmam que “[...] uma visão bem concebida consiste em dois componentes principais: a ideologia essencial e o futuro imaginado [...]” Por meio desse discurso, os autores afirmam que, em relação à missão e à visão de uma empresa, a ideologia essencial refere-se aos seus valores fundamentais e a razão por ela existir (missão); o futuro imaginado significa o que a empresa quer atingir, quais são seu planos futuros (visão).

A ideologia essencial define a identidade da organização e o futuro almejado; nesta as perguntas-chave são: “Quem você é? missão” e “para onde está indo? (visão)” (FRANÇA et al., 2002). A ideologia essencial fornece a base dos valores e o propósito em que será delineado o futuro que se imagina (estratégia). Assim serão consideradas a análise do ambiente organizacional, a avaliação interna, a definição de macroobjetivos, as políticas e os programas estratégicos prioritários (FRANÇA et al., 2002).

Considerando que a identidade organizacional consiste em missão, visão e valores, nas seções a seguir será explanado o planejamento estratégico criado em um órgão público do Município de Chapecó, SC.

3 METODOLOGIA

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa apresenta caráter qualitativo e é do tipo exploratória. A pesquisa qualitativa opera principalmente com palavras orais e escritas, com sons, imagens, símbolos, etc. (MOREIRA, 2004). Essa abordagem permite o diálogo com os participantes, bem como possibilita considerar a subjetividade, o comportamento e as experiências de vida.

A pesquisa de campo foi realizada no SAST, espaço que dispõe de serviços voltados a atender aos trabalhadores submetidos a riscos e agravos decorrentes das condições de trabalho, com atendimento individual e coletivo. O SAST é um programa que funciona articulado com a Rede Básica de Saúde, Vigilância em Saúde do Trabalhador, Centro de Referência em Saúde do Trabalhador, além de instituições estaduais, federais e de ensino. Envolve a área assistencial (promoção, prevenção, assistência e a reabilitação em saúde do trabalhador), colaborando com a vigilância em saúde do trabalhador e a educação permanente em saúde.

Os dados foram investigados por meio de análise de conteúdo do planejamento estratégico. Para delinear a identidade organizacional do SAST, houve a criação de quatro categorias para análise dos dados: a sensibilização, o levantamento dos dados, auxílio da equipe e o alinhamento com a gestão.

3.1 ANÁLISE DOS DADOS

Uma das etapas de um planejamento estratégico consiste na elaboração da identidade organizacional. Para que se consiga compreender e criar tal identidade, faz-se necessário observar o comportamento dos indivíduos que atuam na instituição, bem como compreender a cultura organizacional existente. O trabalho desenvolvido no SAST iniciou com a realização de uma busca sistemática acerca de sua história, considerando que o serviço foi criado com o intuito de atender aos trabalhadores submetidos a riscos e a agravos decorrentes de seu trabalho.

A história mostra que, inicialmente, os profissionais que atuavam no serviço eram principalmente fisioterapeutas, os quais tinham seu foco voltado apenas para a reabilitação física. Contudo, observou-se que a melhora dos pacientes ocorria, mas de forma lenta, assim, buscou-se complementar os serviços aliando o tratamento físico com o emocional.

Desse modo, foram inseridas as Práticas Integrativas Complementares (PIC) ao serviço, as quais contemplam um sistema médico complexo e com recursos terapêuticos reconhecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Tal campo envolve abordagens que buscam estimular de forma natural os mecanismos de prevenção e recuperação da saúde por meio de técnicas eficazes que enfatizam uma escuta acolhedora, o vínculo terapêutico e o relacionamento entre o ser humano, o meio ambiente e a sociedade.

Novamente o cenário se modifica e identifica-se uma nova demanda, voltada para a saúde mental. Nesse contexto, o Serviço passa, aos poucos, a dispor de uma equipe multiprofissional, mostrando seu diferencial. O trabalho, constituído por uma equipe multiprofissional, proporciona uma melhora consideravelmente rápida e permanente aos indivíduos que necessitam de tais atendimentos.

Após ter a compreensão sobre a equipe multiprofissional do SAST, observou-se a forma de atuação dos profissionais por meio da participação nas reuniões da equipe e dos grupos de terapêuticos. Essas participações possibilitaram melhor entendimento quanto a profissão, bem como sobre o comportamento organizacional e a cultura da organização.

Observou-se a existência de aspectos multiculturais no Serviço, pois há profissionais que utilizam o modo tradicional e embasam seus trabalhos apenas na área técnica, e outros, que desenvolvem suas atividades por meio de práticas integrativas e complementares.

Em diversos momentos, verifica-se que a técnica e a ciência não compactuam a mesma percepção sobre tratamento alternativos, como o *reiki*. Assim, ao estruturarem as atividades em grupos, por não compartilharem da mesma opinião, alguns profissionais apresentavam conflito de ideias.

No SAST os serviços são ofertados por meio de atendimentos individuais ou coletivos. A evolução no tratamento, bem como a sistematização das atividades na equipe multiprofissional são definidas por meio de reuniões semanais nas quais se discutem os casos. Foi em uma das reuniões que ocorreu a sensibilização da equipe para a participar desta pesquisa. Na ocasião, elaborou-se uma apresentação que contemplava instruções sobre o planejamento estratégico, com foco na identidade organizacional. Na reunião estavam presentes 12 profissionais de diferentes áreas. Solicitou-se aos presentes que desenvolvessem, de acordo com o seu ponto de vista, uma frase que explanasse o significado do SAST. Esse exercício teve como propósito definir a missão do SAST e, por meio dele, fez-se uma busca das palavras mais utilizadas pelos participantes. Para a criação da missão, estabeleceram-se alguns critérios

entre os participantes, como: O que o Serviço deve fazer? Para quem deve fazer? Para que deve fazer? Como deve fazer? Onde deve fazer? Qual responsabilidade social deve ter?

Após a aplicação do exercício, a missão do Serviço foi definida: “Reabilitar fisicamente e emocionalmente os trabalhadores em uma perspectiva biopsicossocial, proporcionando o resgate do equilíbrio e a harmonia”.

A criação da visão do Serviço ocorreu de forma semelhante. Solicitou-se aos participantes que elaborassem frases que projetassem os sonhos do SAST, aquilo que os profissionais esperavam que o serviço fosse no futuro. Também foram repassados questionamentos orientadores para a elaboração das frases, como: O que o serviço quer se tornar? Qual direção é apontada? O que a empresa será? Em que direção eu devo apontar meus esforços? Eu estou ajudando a construir o que? Os recursos investidos estão levando a empresa para onde?

A visão do SAST foi definida como: “Ser um serviço de referência, reconhecida como a melhor opção para o trabalhador acometido por doenças e acidentes relacionadas ao trabalho”.

A criação da missão e da visão em grupo foi muito relevante, pois o momento possibilitou a cada servidor externar seu ponto de vista em relação ao SAST e, mesmo com suas diferenças e, em algumas vezes, com a falta de entusiasmo para o trabalho, foi possível observar que os profissionais compactuam a mesma ideia, afinal todos descreveram o Serviço e o que almejavam para o futuro dele de forma semelhante.

Os valores do SAST foram definidos a partir das observações realizadas durante o exercício sobre a visão e a missão do Serviço. De acordo com o comportamento e a cultura existente no Serviço foram escolhidos os seguintes termos: Trabalho sistêmico, Atendimento humanizado, Equipe multidisciplinar e Comprometimento humanitário.

Com uma visão mais ampla dos profissionais e de suas profissões foram criadas as diretrizes do Serviço:

- a) promover a qualidade de vida e bem-estar do trabalhador por meio de técnicas integrativas e complementares como o *reiki*, a massagem terapêutica, a auriculoterapia, a acupuntura, os florais, o *shiatsu*, a homeopatia e o pilates;
- b) reabilitar o profissional para as atividades ocupacionais e funcionais por meio de atendimentos médico, fisioterapêutico, fonoaudiológico, nutricional, psicológico, de assistência social, de terapia ocupacional e de enfermagem;
- c) realizar atividades terapêuticas com o objetivo de promover a saúde e o convívio social em grupos terapêuticos, como Bem-Estar, Apoio ao emagrecimento, Consciência corpo e mente, Voz e movimento e Práticas corporais; e d)
- d) Viabilizar, por meio do Cenário de práticas acadêmicas, constituído por um ambiente de formação multidisciplinar e de pesquisa científica que beneficia e valida a prática profissional e o modelo assistencial oferecido no serviço, a integração entre a teoria e a prática profissional aos acadêmicos dos diversos cursos de graduação da área da saúde, como: Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição.

A equipe multiprofissional tem um entendimento peculiar quanto ao SAST, afinal cada um dos profissionais tem uma forma de ver e observar o mesmo conteúdo, assim, o levantamento dos dados apenas foi possível em razão da colaboração de todos os presentes. O desenvolvimento da identidade organizacional só foi possível em decorrência do auxílio da equipe, a qual é o instrumento mais importante deste estudo em razão da leitura que ela faz sobre a organização em que está inserida.

Uma gestão qualificada e que compreende aquilo que está gerenciando torna o trabalho da criação da identidade organizacional algo fidedigno, possibilitando, assim, realizar um alinhamento das ideias dos profissionais da organização associado ao trabalho do Psicólogo que está criando tal identidade.

4 CONCLUSÃO

A identidade organizacional é a base que fornece subsídios para a elaboração das aspirações futuras de uma organização, considerando que, a identidade organizacional, aliada a um planejamento estratégico eficiente,

promove o alcance dos objetivos almejados pela instituição. Neste estudo, a análise da identidade organizacional somente foi possível em razão da colaboração da instituição e de seus profissionais.

No decorrer da pesquisa e da criação do planejamento, constatou-se a existência de alguns conflitos em razão de que a organização se caracteriza como um órgão público e que, em diversos momentos, ocorreu a falta de colaboração e de entusiasmo em relação ao entendimento sobre o escopo do projeto.

Outro momento de conflito aconteceu em razão da falta de informação e de compreensão de que o Psicólogo tem, como uma de suas atribuições, a possibilidade de desenvolver o planejamento estratégico, considerando que o planejamento não se restringe apenas ao espaço do administrador. O Psicólogo tem subsídios necessários para o entendimento da cultura e do comportamento organizacional, requisitos essenciais para a criação da identidade organizacional.

Em relação à parte teórica que trata da temática deste estudo, verificou-se que existem muitos materiais que trazem as etapas do planejamento estratégico desenvolvidas por administradores, contudo, poucos materiais abordam o desenvolvimento do planejamento estratégico pelo Psicólogo organizacional. Ainda, a dificuldade também esteve presente em localizar estudos que discorressem sobre o planejamento estratégico ou a identidade organizacional em órgãos públicos.

A presente pesquisa foi importante para a conclusão do Curso da estagiária que desenvolveu seu estágio no Serviço, bem como para a equipe do SAST, que pôde divulgar seus serviços demonstrando sua preocupação com a recolocação profissional de indivíduos afastados de suas atividades laborais por meio de práticas integrativas e complementares.

REFERÊNCIAS

- CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- FRANÇA, A. C. L et al. **As pessoas na Organização**. São Paulo: Gente, 2002.
- LUZ, R. **Gestão do clima Organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.
- MOREIRA, D. A. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2004.
- SCHERMERHORN JÚNIOR, J. R.; HUNT, J. G.; OSBORN, R. N. **Fundamentos de Comportamento Organizacional**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SILVA, J. V. A.; SCHMIDT, M. do C. Identidade e Cultura Organizacional em uma Empresa Pública Paranaense. **Revista FAE**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 1-7, jan./jun. 2008.
- RAITZ, T. R. **Jovens, trabalho e educação**: rede de significados dos processos identitários na Ilha de Santa Catarina. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135264/334807.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 fev. 2012.
- ROBBINS, S. P.; JUDGE, T. A.; SOBRAL, F. **Comportamento Organizacional**: teoria e prática o contexto brasileiro. 14. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

PREPARAÇÃO PARA A APOSENTADORIA: O QUE FAZER AGORA? SENTIMENTOS DE APOSENTADOS EM RELAÇÃO À APOSENTADORIA

Vanessa Bodigheimer¹
Angelica Carina Massmann²
Tatiane Basso Paludo³
Creici Lamonato⁴

RESUMO

O que fazer após a aposentadoria foi o tema utilizado para elaboração do presente artigo, tendo como objetivo realizar uma intervenção com uma turma da Universidade da Melhor Idade de Chapecó com a intenção de proporcionar um momento de reflexão aos idosos sobre o que eles costumam fazer em suas horas vagas, para não sentir a aposentadoria como um fardo pesado a ser carregado, além de expor a eles mais ideias de atividades que eles podem fazer para passar seu tempo livre. Inicialmente realizou-se uma pesquisa teórica, com o intuito de compreender a fase da aposentadoria na vida dos idosos, para então planejar as atividades que poderiam ser realizadas com a turma, considerando as limitações que a turma pudesse apresentar. Enfim, no dia da intervenção realizou-se um debate e duas dinâmicas que apontaram a necessidade que o grupo possuía em falar sobre o assunto por ser um momento delicado na vida da maioria dos idosos. Dessa maneira foi possível levantar os dados necessários para que a pesquisa fosse concluída com sucesso.

Palavras-chave: Aposentadoria. Intervenção psicossocial. Terceira idade.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta como foco principal a intervenção realizada com idosos que frequentam a Universidade da Melhor Idade da Cidade de Chapecó, com o intuito de refletir com os idosos participantes sobre novas estratégias para enfrentar essa etapa do desenvolvimento humano. A intervenção contou com apresentação teórica acerca do assunto, bem como dinâmicas que fizessem com que os participantes avaliassem sobre o momento no qual estão vivendo, as atividades que eles estão desenvolvendo para se manterem ativos e todo o contexto que o assunto aposentadoria engloba.

Sendo este um assunto pouco tratado pelos idosos, um dos pontos principais avaliados por meio da intervenção são os sentimentos apresentados pelos idosos relacionados à aposentadoria, possibilitando, assim, traçar com o público-alvo estratégias que favoreçam o bem-estar físico, psíquico e social nessa fase da vida.

Além do mais, a intervenção tem como objetivo fundamental promover reflexões a respeito das mais variadas possibilidades que podem ser cada vez mais exploradas pelos aposentados, de forma a evitar que eles adquiram sentimentos de inutilidade, em razão da interrupção nas atividades remuneradas que realizavam.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 AVALIANDO ESTRATÉGIAS PARA A REALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Para iniciar os estudos para a elaboração do projeto, precisou-se entender sobre intervenção psicossocial, ou seja, “as ideias de mudança, transformação, pesquisa e ação” (NEIVA, 2010, p. 13) voltadas ao grupo a que acontecerá a intervenção.

¹ Graduanda de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina; vanessabodigheimer@hotmail.com

² Graduanda de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina; angelica.cm3@hotmail.com

³ Graduanda de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina; tatiane.paludo@hotmail.com

⁴ Professora Orientadora – Docente da Universidade do Oeste de Santa Catarina; creici-lamonato@hotmail.com

Afonso (2011) aborda a intervenção psicossocial como área que deve ser tratada como interdisciplinar dos sujeitos, pois ela orienta para processos de mudanças, tendo por base as demandas da população envolvida e tem por finalidade a análise crítica das relações sociais desses sujeitos que ocorrem rotineiramente em grupos, instituições e na própria comunidade. Além disso, a autora cita que a intervenção psicossocial possui como principal objetivo o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos que nela estão envolvidos.

Dessa forma, para que uma intervenção seja elaborada, precisa-se entender o que realmente se necessita no público-alvo, para que se obtenha resultados positivos após a sua realização. Nesse sentido, avalia-se o que Cohen e Franco (2012) citam sobre conseguir que se usem os serviços que estão sendo ofertados, de modo que se alcancem supostos beneficiários, analisando o modo em que são ofertados.

Portanto, deve-se considerar a preocupação em se fazer atingir todo o público-alvo, pois na maioria das vezes são encontrados problemas no modo como as intervenções são oferecidas, destacando que a maioria dos programas trava na questão burocrática, e em decorrência disso se deve buscar novas alternativas para realizar a entrega dos serviços ofertados (COHEN; FRANCO, 2012).

Outra questão que por vezes dificulta o processo de intervenção psicossocial é o fator de resistência apresentado pelo ser humano. Os indivíduos ou o grupo se propõem a mudar somente quando percebem a mudança como uma necessidade. Nesse sentido é importante evidenciar a relevância da mudança e buscar um direcionamento favorável às necessidades apresentadas (NEIVA, 2010).

2.2 DESENVOLVIMENTOS FÍSICOS E COGNITIVOS NA VIDA ADULTA TARDIA

Segundo Papalia e Feldman (2013), a população global está envelhecendo. Em 2008, quase 56 milhões de pessoas no mundo tinham 65 anos ou mais, e o total anual líquido é de mais de 870 mil por mês. Até 2040, projeta-se uma população total dessa faixa etária de 1,3 bilhão. Estima-se que em 10 anos pessoas com 65 anos ou mais pela primeira vez estarão em maior número que crianças de cinco anos ou menos.

O Estatuto do Idoso, aprovado em 2003, traz um novo e compreensivo olhar em relação ao idoso, o qual passa a ser visto como sujeito de direitos. Reivindicar um novo e diferente olhar sobre os idosos não significa a volta a um passado idílico que jamais existiu. Significa, sim, valorizar o ser humano na sua integridade. E, para que tal integridade se realize, é preciso, para cada pessoa, estar no mundo o tempo necessário para completar sua identidade. Quando somos jovens, estamos em processo de construção permanente da nossa identidade. O idoso revê posições, reformula atitudes, repara seus erros. Está em constante trabalho da memória, mas para realizá-lo precisa de apoio, segurança, saúde e uma boa aposentadoria (WHITAKER, 2010).

O termo “idade biológica” refere-se ao estado corporal de desenvolvimento ou degeneração física. Normalmente, o termo é usado de modo bastante livre para descrever o estado geral do corpo de uma pessoa. O envelhecimento é o estado final do desenvolvimento, que todo indivíduo sadio e que não sofreu acidentes vai atingir. Um aspecto notável das mudanças corporais é a perda de células. O curso dessa perda é muito lento e, como a maioria dos sistemas corporais, apresenta uma capacidade extra inerente, é somente na sexta década de vida que muitas mudanças começam a ficar perceptíveis para o observador casual (STUART-HAMILTON, 2002).

2.3 IDOSOS E A TAREFA DE APOSENTAR-SE

Considerando a expectativa de vida atual do brasileiro, estima-se que as pessoas que se aposentam neste momento ainda possuem muitos anos para viver e têm a necessidade de reorganizar seu cotidiano para ocupar seu tempo, antes dedicado ao trabalho. A aposentadoria pode ser um momento difícil para o indivíduo pelo seu afasta-

mento da vida laboral. No entanto Roesler (2014) comenta que alguns aposentados enxergam a aposentadoria como libertação, afirmando sentirem-se livres dos horários rígidos, reuniões, metas de produtividade, formalidades, da busca por clientes e de todo estresse causado por fatores presentes no trabalho. Para essas pessoas a aposentadoria é o momento de usufruir das possibilidades existentes.

As mudanças que vêm ocorrendo no estilo de vida das pessoas aposentadas se refletem na forma como interagem com a sociedade e como são vistas por ela, destacando-se a necessidade de atenção e estudo sobre o envelhecimento no intuito de melhorar a compreensão das questões relativas aos diversos aspectos da vida do aposentado. A aposentadoria é uma questão que promove amplas discussões, pois ao mesmo tempo que pode ser considerada uma oportunidade de descanso e lazer ao idoso, também é um momento complexo de adaptação a uma nova forma de viver. Para muitas pessoas estar fora do ambiente de trabalho pode representar uma situação de dificuldade e desorientação (SEHNEM; SEHNEM, 2015).

O trabalho é considerado parte fundamental da existência do indivíduo. O ser humano é preparado no decorrer de sua vida para estar inserido e socializado no ambiente de trabalho. Portanto a chegada da aposentadoria pode ser um momento bastante complexo. Nesse sentido, podem ser realizadas intervenções que facilitem a orientação de pessoas nessa nova etapa, auxiliando na reflexão sobre novas possibilidades de ação e, até mesmo, de carreira. Mostra-se importante incentivar que o aposentado reflita sobre as relações estabelecidas nos diversos âmbitos de sua vida, buscando reconhecer o que é realmente importante para si e, então, poder dedicar seu tempo e energia ao que lhe é significativo e agradável (ZANELLI; SILVA; SOARES, 2010).

Segundo Papalia e Olds (2000), o planejamento da aposentadoria deve envolver a prevenção para necessidades financeiras, bem como a estruturação da vida após a aposentadoria para torná-la aprazível, além da prevenção de problemas físicos ou emocionais, por meio da assistência obtida em oficinas de pré-aposentadoria, livros de autoajuda e programas patrocinados pelas empresas.

De acordo com Leite (1993), os programas de preparação para a aposentadoria, cada vez mais frequentes, possibilitam o condicionamento psicológico do futuro aposentado como também assume o papel de suavizar a passagem, geralmente traumática, da atividade para a inatividade. Acredita-se que, com o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das políticas de recursos humanos, crescem as preocupações com essa transição.

Leite (1993) afirma que a melhor maneira de tornar tranquila a transição para a aposentadoria seja, quando possível, o afastamento gradual, pois esse processo cria condições para que a pessoa se adapte mental e psicologicamente à nova perspectiva, formando novos hábitos, acostumando-se à aposentadoria, ao mesmo tempo que a família assimila a presença do idoso aposentado em casa em dias e horários não habituais.

De acordo com Sarriera et al. (2010), é na velhice que ocorre o planejamento das novas condições de vida, sendo esta uma tarefa evolutiva realizada pelas pessoas na terceira idade. De outra forma, é um momento difícil, pois eles devem aprender a envelhecer, em virtude da mudança que acontece nesse período, assustando as pessoas, por suas vivências, muitas vezes drásticas, tanto nos fatores sociais quanto biológicos e psicológicos.

No momento em que se aposentam as pessoas podem vivenciar emoções contraditórias e ambivalentes, ocorrendo momentos de alegria por terem a oportunidade de desfrutar de seu tempo livre realizando novos e antigos projetos e momentos marcados pelo receio de perder os vínculos estabelecidos no trabalho, pelo medo da própria velhice e a visão de incapacidade que a acompanha. Inerente a essa questão, encontram-se pessoas que consideram que enquanto estiverem trabalhando conseguirão evitar a velhice e a morte (ROESLER, 2014).

Soares e Costa (2011) comentam que a aposentadoria deve ser encarada como um recomeço, e a identidade do indivíduo precisa ser reestruturada. Isso se torna possível por meio da realização de atividades mais prazerosas que permitam ao sujeito estabelecer novos laços afetivos, descobrindo desejos e desenvolvendo projetos para seu futuro. Construir novos projetos exige reflexões sobre o passado, o presente e os desejos para o futuro. Portanto, o

indivíduo precisa exercitar o autoconhecimento, avaliando suas prioridades e repensando ações que possam ocupar o papel central que era destinado ao trabalho.

Pode-se considerar o apoio social um forte aliado para as pessoas da terceira idade, pois é através da rede de relações sociais na velhice que se consegue manter o bem-estar psicológico e social dos idosos, sendo o círculo familiar dos aposentados espaço privilegiado em seu lazer. Nesse momento é que pais e filhos já se encontram adultos e podem compartilhar momentos como iguais; desse modo é que se configura o momento de intensa transformação na vida dos idosos (AZEVEDO; CARVALHO, 2006).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração do projeto de intervenção, foi realizada uma pesquisa em livros e artigos, visando à criação da fundamentação teórica sobre a importância da intervenção psicossocial, voltada à população da terceira idade e sua relação e sentimentos com a aposentadoria, além de aspectos físicos, psíquicos e sociais dessa faixa etária.

Em seguida iniciou-se a preparação da intervenção, envolvendo a criação de convites para distribuição na UMIC, com o intuito de chamar a atenção dos idosos, para que eles possam participar da intervenção, utilizando-se de um tema pouco discutido em seus grupos. Na sequência elaborou-se uma apresentação verbal como forma de introduzir a esses idosos a intervenção, e na sequência foram realizadas duas dinâmicas com a finalidade de apresentar ao público-alvo alternativas para que sofram o menor impacto possível em relação à difícil decisão de se aposentar. A intervenção ocorreu durante duas horas, sendo realizada na Universidade da Melhor Idade da Cidade de Chapecó, SC. Na oportunidade foram efetuadas discussões, confecção e exposição de cartazes, reflexões e encerramento das atividades.

Quanto aos fins, o projeto de intervenção foi elaborado no método descritivo e exploratório. Descritivo porque visa levantar opiniões, motivações, atitudes, percepções, expectativas dos participantes, acerca de suas visões sobre a aposentadoria. Exploratório porque, embora haja um número extenso de informações a respeito das motivações que esses indivíduos têm ao chegar à fase da aposentadoria, buscou-se investigar mais fatores e fazer uma comparação com diferentes sujeitos de diferentes idades e diferentes formas de pensar sobre “se aposentar”.

Mesmo sendo a pesquisa definida primeiramente como descritiva a partir de seus objetivos acabou por proporcionar uma nova visão do objetivo, o que a aproxima da pesquisa exploratória. Quanto aos meios, a pesquisa foi de literatura e de campo. De literatura porque se utilizou material de vários autores, enfocando principalmente temas como preparação para a aposentadoria, envelhecimento saudável e desafio de ser aposentado, e de campo porque as acadêmicas foram observar, entrevistar e vivenciar um pouco mais a realidade dos sujeitos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após elaboração do embasamento teórico, bem como a realização da intervenção, foi possível perceber que a teoria se aproxima muito da prática das atividades. No que se refere à intervenção em si, relacionada com o embasamento realizado no início do projeto, pode-se dizer que o grupo se mostrou muito participativo, expondo seus pontos de vista em relação à tão temida aposentadoria. Além do mais, eles aceitaram as atividades propostas e destacaram a importância do debate para conhecer e aceitar a individualidade de cada integrante do grupo, o que contribuiu para a validação da intervenção e sua função inicial, por fazer cada participante refletir sobre o assunto abordado, respeitando a opinião de seus iguais.

Por meio das falas no início das atividades, em que eles colocaram sua opinião sobre a aposentadoria, identificou-se a enorme necessidade apresentada por essas pessoas em ter sua vez de falar sobre assuntos que nem

sempre são debatidos em grupos. Isso ficou explícito no momento em que um dos participantes declarou que eles possuem um componente curricular durante a graduação voltada à aposentadoria, porém é apontada uma teoria, e os acadêmicos devem aceitá-la, “engoli-la”, conforme fala do participante que expõe seu desapontamento por não ser oferecido a eles um tempo para debaterem o assunto.

Na intervenção foram observados sentimentos ambivalentes por parte dos aposentados, bem como grandes diferenças quanto ao significado da aposentadoria para cada um. O primeiro mês de recebimento da aposentadoria, por exemplo, para uma idosa significou o reconhecimento de seus direitos por uma “vida de trabalho”. Já outra senhora do mesmo grupo comentou que se sentiu envergonhada ao receber esse dinheiro sem ter “trabalhado” naquele mês. Foram percebidos também sentimentos de frustração em relação à carreira profissional, um participante que precisou ser afastado de sua primeira profissão demonstrava sentimentos negativos em relação a essa experiência, evidenciando que o fato de precisar mudar de profissão foi mais difícil para ele do que a própria aposentadoria.

Quanto à relação com o trabalho uma idosa comentou que “se pudesse não parava”, afirmando que gostaria de continuar trabalhando no mesmo local onde sempre trabalhou. Já outra idosa relatou ser muito feliz e ativa em sua aposentadoria, realizando diversas outras tarefas após aposentar-se, por exemplo, o cuidado com sua casa, saúde e família, apresentando também dedicação aos estudos e trabalhos voluntários.

Os participantes relataram que procuram continuar realizando atividades diversas, pois acreditam ser importante para permanecerem saudáveis e felizes. Um participante relatou que alguns colegas de trabalho entraram em depressão e tiveram problemas com álcool após se aposentarem, relato que confirmou um ponto visto em teoria. Ele comentou, ainda, que essas pessoas não tiveram nenhuma forma de preparação para a aposentadoria e salientou a importância de se preparar. Outro ponto teórico confirmado por meio da intervenção foi a percepção do trabalho como fundamental na vida do ser humano, sendo que um participante comentou que a vida é o trabalho.

Além do mais, como relatado na revisão teórica o trabalho é parte fundamental na vida do ser humano, e por esse motivo ele passa por momentos de preparação durante grande parte de sua vida. Assim o momento de aposentar-se se apresenta como conturbado, pois não há preparação para o momento de abandonar seu trabalho para poder curtir momentos de lazer e diversão.

Desse modo as intervenções relacionadas à aposentadoria apontam uma significativa importância a esses idosos, pois elas contribuem para a reflexão de atividades que eles já realizam e que julgam prazerosas e importantes para esse momento de suas vidas, além de expor mais atividades que os idosos podem vir a praticar se julgarem necessárias para a melhor qualidade de vida, de forma que eles não sofram tanto o impacto da aposentadoria.

Realizar trabalhos voltados a essa faixa etária se mostra muito prazeroso para quem está iniciando sua carreira profissional, pois os idosos se mostram pessoas guerreiras, de atitude, que apesar de todas as suas dificuldades e limitações não se cansam de buscar opções de lazer, diversão e principalmente ampliar seus conhecimentos ao aceitar participar da Universidade da Melhor Idade, mostrando aos demais que nunca é tarde para aprender, vencendo preconceitos e correndo atrás dos seus sonhos, como uma participante expôs seu sonho de buscar uma educação melhor para crianças de todas as idades.

5 CONCLUSÃO

Por meio deste estudo foi possível constatar que o trabalho é supervalorizado pela sociedade, podendo prejudicar no processo de aposentadoria, pois a perda do trabalho pode contribuir para que surjam sentimentos de inutilidade, além de afetar a identidade, a autoestima e o sentido de vida da pessoa. O trabalho representa um dos aspectos mais importantes da identidade individual, uma vez que propicia o reconhecimento social, sendo o papel

profissional conferidor de identidade e do senso de utilidade, posto que o indivíduo define a si próprio de acordo com os papéis que assume.

Em relação à aposentadoria, pode-se perceber que esta interfere no âmbito social do indivíduo ao modificar a sua participação em alguns contextos sociais, assim como a possível perda da identidade, motivação e, algumas vezes, a pessoa chega ao adoecimento. As interrupções do trabalho, atividade desempenhada durante vários anos e a perda dos vínculos sociais podem trazer danos à qualidade de vida dos idosos, como apresentado por um dos participantes.

A dificuldade financeira que muitas pessoas aposentadas enfrentam, aliada ao preconceito daqueles que não acreditam na capacidade produtiva e adaptativa da terceira idade, e o fato de que o aposentado geralmente não possui a qualificação necessária para se reinserir no mercado de trabalho fazem com que seja de grande importância a preparação para a aposentadoria, pois esta pode possibilitar o condicionamento psicológico do futuro aposentado, além de amenizar a passagem, muitas vezes, traumática da atividade para a inatividade. É por esse motivo que a intervenção voltada à aposentadoria se mostra tão importante aos indivíduos.

A preparação para a aposentadoria visa auxiliar a pessoa, no período de pré-aposentadoria, a se adaptar à nova realidade de sua vida, permitindo que se familiarize com a aposentadoria, que crie formas de se prevenir financeiramente, trabalhe o desenvolvimento social, encontre formas de convívio social e se adéque à rotina doméstica, além de possibilitar a criação de estratégias para a reinserção no mundo do trabalho.

Assim, propiciará a essas pessoas que se mantenham integradas à comunidade e, principalmente, com outras que estão passando pela mesma etapa do desenvolvimento humano. Porém, não é sempre assim que se apresenta a realidade aos futuros aposentados, algumas empresas até buscam programas de promoção à saúde para seus funcionários que estão para se aposentar, mas a verdade é que muitas outras empresas não oferecem o suporte necessário aos seus colaboradores mais velhos, no que diz respeito a esse assunto.

Por meio dos relatos dos participantes, observou-se que a aposentadoria emerge de maneira diferente para os sexos, sendo essa mudança mais significativa para o homem, já que a mulher continua ligada à família e à casa, portanto ainda se manterá ativa e conservará seu papel de dona de casa.

Pode-se concluir que boa parte dos idosos procura atividades para viver a fase da aposentadoria sem grandes impactos no seu dia a dia. Como os participantes da intervenção relataram, eles não devem parar, pois as pessoas da terceira idade também têm direitos para viver uma boa qualidade de vida e têm o dever de correr atrás dos seus sonhos, visto que eles ainda têm muito que desfrutar desse momento de sua existência.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L. M. Notas sobre sujeito e autonomia na intervenção psicossocial. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 445-464, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2016.

AZEVEDO, R. P. da C.; CARVALHO, A. M. A. O lugar da família na rede social do lazer após a aposentadoria. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 76-82, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2016.

CANEDO, I. R. Reorientação profissional na aposentadoria. In: LISBOA, M. D.; SOARES, D. H. P. (Org.). **Orientação profissional em ação**. São Paulo: Summus, 2000.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEITE, C. B. **O século da aposentadoria**. São Paulo: LTr, 1993.

LUCCHIARI, D. H. S. A reorientação profissional: apoio em época de crise. **Revista ABOP**, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-88891997000100007>. Acesso em: 12 set. 2016.

NASCIMENTO, R. F. L.; ARGIMON, I. I. L.; LOPES, R. M. F. Atualidades sobre o idoso no mercado de trabalho. **Psicologia.com.pt.**, 2006. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0300.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

NEIVA, K. M. C. **Intervenção psicossocial**: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas. São Paulo: Vetor, 2010.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. Desenvolvimento psicossocial na terceira idade. In: **Desenvolvimento humano**. Tradução Daniel Bueno. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROESLER, V. R. **Posso me aposentar de verdade. E agora?** Contradições e ambiguidades vividas no processo de aposentadoria. Curitiba: Alteridade, 2014.

SARRIERA, J. C. et al. **Psicologia comunitária**: estudos atuais. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SEHNEM, A.; SEHNEM, S. Indicadores sobre o envelhecimento na região de abrangência de três Secretarias de Desenvolvimento Regional do Extremo-Oeste Catarinense. **Unoesc & Ciência**, Joaçaba, v. 6, n. 2, p. 225-238, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/view/13370>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

SOARES, D. H. P.; COSTA, A. B. **Aposent-ação**: aposentadoria para ação. São Paulo: Vetor, 2011.

STUART-HAMILTON, I. **A Psicologia do Envelhecimento**: uma introdução. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WHITAKER, D. C. A. O idoso na contemporaneidade: a necessidade de se educar a sociedade para as exigências desse “novo” ator social, titular de direitos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 179-188, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a04v3081>>. Acesso em: 09 set. 2016.

ZANELLI, J. C.; SILVA, N.; SOARES, D. H. P. **Orientação para aposentadoria nas organizações de trabalho**: construção de projetos para o pós-carreira. Porto Alegre: Artmed, 2010.

UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Aline Fernandes do Santos¹
Monica Tessaro²

RESUMO

Neste trabalho a proposta foi investigar a configuração das políticas de formação de professores no Brasil após a criação da nova Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB) e a formação de professores em Reggio Emilia, uma abordagem conhecida e considerada hoje por diferentes pesquisadores de infância como a proposta de Educação Infantil mais completa e organizada, que pensa na criança como um cidadão portador de direitos, anseios e voz, identificando as principais aproximações entre as duas políticas. Neste artigo pretende-se mostrar como a formação inicial e continuada de professores é importante para o desenvolvimento do profissional docente e discutir alguns elementos mostrando diferenças e semelhanças na formação de professores do Brasil e em Reggio.

Palavras-chave: Formação de professores. Reggio Emilia. Desafios.

1 PALAVRAS INICIAIS

A intenção de escrever sobre política de formação de professores, amparada na legislação brasileira, tanto outrora quanto na contemporaneidade, é um desafio. A formação de professores vem sendo discutida ao longo dos anos no Brasil e demais países, ligada a cenários políticos e sociais vivenciados em cada época. Nesse sentido, a formação de professores tem um longo percurso histórico e se tornou objeto de estudo de diferentes pesquisas, que apontam qual a melhor maneira de formar professores, o que reflete no cotidiano da sala de aula. A formação docente tanto inicial quanto continuada precisa ser pensada criticamente, considerando o cenário atual da escola e o professor enquanto formador e buscando sua própria identidade. Conforme Gatti (2008), a formação inicial de professores é de suma importância, uma vez que é nela que os professores criam uma base para ter condições de exercer suas tarefas educativas.

A abordagem de Reggio Emilia teve origem na Cidade de Reggio Emilia localizada na Itália. Tal abordagem teve início a partir das ideias do educador Loris Malaguzzi, que viveu as devastações deixadas pela Segunda Guerra Mundial. Sua preocupação, assim como a de outras pessoas da comunidade Reggiana, era construir uma educação pública e de qualidade capaz de atender crianças de 0 a 6 anos, respeitando suas diferentes linguagens e as entendendo como cidadãs de direitos. Nesse processo, a formação dos professores que atuam com crianças necessita uma base sólida de formação tanto inicial quanto continuada.

Essa abordagem é conhecida e considerada por diferentes pesquisadores de infância como a proposta de Educação Infantil mais completa e organizada, que pensa na criança como um cidadão portador de direitos, anseios e voz. A abordagem de Reggio serve de inspiração para quem pensa e trabalha com a educação da primeira infância.

O objetivo com este estudo foi realizar uma reflexão acerca da formação de professores em Reggio Emilia, buscando apontar aproximações com a política de formação inicial de professores no Brasil.

Na primeira parte, apresentamos alguns aspectos da formação docente no Brasil, em seguida relatamos brevemente sobre a abordagem de Reggio Emilia, sua construção, como ocorre o processo de formação de seus professores, e, por fim, apresentamos alguns elementos entre diferenças e semelhanças na formação de professores no Brasil e em Reggio Emilia.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Bolsista da Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste; alineef@unochapeco.edu.br

² Mestranda do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Bolsista da Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste; m_tessaro@unochapeco.edu.br

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil é marcada por diferentes movimentos e acontecimentos políticos, fazendo parte das discussões governamentais e da qualidade de ensino ligada a ela. Saviani (2008, p. 248) aponta seis etapas que fazem parte da formação docente no Brasil.

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

As mudanças nas regulamentações na área de formação de professores começam a aparecer, segundo Gatti (2011), a partir de uma crise no processo formativo, que buscava alternativas institucionais e curriculares mais condizentes com as necessidades de formação. A preocupação surge para a formação de professores para o secundário, que até então era exercido por profissionais liberais ou autodidatas. No final dos anos 1930, essa formação denominou-se popularmente 3 + 1; esse modelo também se aplicou ao curso de pedagogia, que foi regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as escolas normais.

A partir da Lei n. 9.394/1996 (LDB), a formação é regulamentada, e, em 2006, os cursos de licenciaturas que habilitam a formação de professores passam a exigir currículos mínimos obrigatórios, definidos pelo Conselho Federal de Educação, propondo as licenciaturas e atribuindo responsabilidades de “formação de professores para educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio, modalidade normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem e para educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.” (GATTI, 2011, p. 98). E, ainda, exigia-se:

Formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação, projetos e experiências educativas não escolares, produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. O(A) licenciado(a) em pedagogia deverá ainda estar apto(a) ao que é especificado em mais 16 incisos do artigo 5º dessa Resolução e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º. (GATTI, 2011, p. 99).

A formação de cada especialidade profissional é feita em cursos separados sem articulação entre si, sem uma base compartilhada. O que se observa, no Brasil, a respeito da formação de professores é que pouco mudou nos seus currículos de formação.

A formação de cada especialidade profissional é feita em cursos separados com base na “divisão da ciência”; cursos sem articulação entre si, sem uma base compartilhada e com clara separação interna entre formação em área disciplinar e formação pedagógica: dois universos que não se comunicam. (GATTI, 2011, p. 95).

Dessa maneira a formação se torna frágil, pois não há uma conexão entre as diferentes áreas do conhecimento. Muitas dessas lacunas tentam ser supridas a partir da formação continuada nos cursos de pós-graduação ou no planejamento realizado pelas escolas com palestras e estudos de pequeno período. No Brasil pouco se investe na formação continuada de seus professores; alguns projetos vêm sendo pensados pelo poder público, mas não atendem todos os profissionais ou não oferecem subsídios suficientes para que os profissionais consigam se qualificar.

O que merece destaque quando o assunto é formação de professores é o fato de atribuir ao profissional a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar do aluno, isso em razão do modismo criado no sentido de culpabilizar o professor, em que outros tantos fatores devem ser analisados, inclusive de ordem política.

3 REGGIO EMÍLIA

A abordagem Reggio Emilia se refere à Cidade de Reggio Emilia, a qual foi o palco que sediou as primeiras pesquisas envolvendo um novo método pedagógico voltado ao protagonismo infantil. Localizada no Norte da Itália, com aproximadamente 170 mil habitantes, ganhou destaque no cenário mundial da Educação Infantil em 1990 ao ser divulgada por pesquisadores americanos. A partir daí pesquisadores de diferentes países passaram a pesquisar e conhecer como era o trabalho na Educação Infantil conhecido como um dos melhores sistemas de Educação Infantil do mundo.

A abordagem hoje conhecida como Reggio Emilia surgiu por meio de um movimento comunitário, incluindo pais e educadores. Sua construção teve como protagonista o educador Loris Malaguzzi, que pensava em organizar escolas infantis que proporcionassem às crianças o direito de serem protagonistas na busca de seu conhecimento, deixando a curiosidade espontânea sempre acesa ao máximo, um espaço em que fossem ouvidas e pudessem participar do processo educativo.

Segundo Edwards (1999), a cidade financiava e operava 11 escolas primárias para crianças de 3 a 6 anos, bem como 13 centros para crianças de 0 a 3 anos. Ao longo dos anos foi se criando um currículo pedagógico e um método de organização escolar. A abordagem de Reggio Emilia incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a se expressarem por meio de todas as linguagens.

É um projeto educacional que se baseia na imagem de uma criança que tem um enorme potencial e que é dona de seus direitos. O objetivo é promover a educação das crianças por intermédio do desenvolvimento de todas as suas linguagens (MALAGUZZI, 1999, p. 19).

A abordagem pedagógica Reggio Emilia desenvolve uma concepção de educação única, voltada para o direito dos pequenos, construindo indivíduos que, mediante vivências, experimentações, hipóteses e conflitos, conseguem criar além do acúmulo de conhecimento suas próprias culturas. São autônomos, capazes de criar sua própria identidade, por meio de relações com seus colegas, pais, familiares, sociedade e mundo real e imaginário.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM REGGIO EMILIA

Nas escolas de Reggio Emilia os professores são chamados de pedagogistas, e a formação desses profissionais é permeada pelo diálogo, escuta e pesquisa. A pesquisa assim como a escuta atenta aos alunos fazem parte do cotidiano nas salas de Educação Infantil. O pedagogista age como mediador do processo de aprendizagem, auxiliando as crianças na organização de seus pensamentos e linguagens, para que isso aconteça o professor precisa estar preparado.

Na Itália a profissão de pedagogo surge, segundo Edwards (2016), em 1970, quando pais, professores e comunidade começam a abrir seus próprios sistemas de educação e cuidado infantil. Havia uma grande preocupação em relação ao ensino da criança no cenário político da época em decorrência da Segunda Guerra Mundial.

Diferente do Brasil a formação de professores na Itália dura apenas três anos, um estudante pode matricular-se após terminar a escola secundária e ter um diploma aos 17 anos. Segundo Gandini (2002), esse treinamento não era adequado, então para que não houvesse decadência na educação de crianças pequenas, fez-se necessário o treinamento em horário de trabalho dos profissionais que já atuavam na área. Hoje o profissional precisa ter três anos de educação universitária antes de começar a trabalhar.

Como salienta Rinaldi (2014, p. 89), “Precisamos de um professor que às vezes seja diretor, às vezes o criador do cenário, que às vezes seja a cortina e o fundo, e às vezes aquele que sopra a fala. Um professor que seja igualmente doce e rígido [...] um professor que houve e aplaude com entusiasmo.”

A formação de professores para escolas de Educação Infantil em Reggio Emilia inicia na universidade com a formação inicial, em seguida continua com a formação na escola na qual frequenta. Dessa maneira, segundo Rinaldi (2014), é um processo de aprender a aprender com as trocas e relações estabelecidas pelo grupo. Essa formação é pensada como se o educador fosse parte da cultura contemporânea capaz de investigar e questionar com um olhar crítico. Sua formação faz parte de olhar a criança como alguém competente com diferentes capacidades; é respeitar seu tempo, individualidades, por isso aprende nas trocas e no trabalho que realiza em seu cotidiano na sala de aula.

Os professores são orientados a deixar de lado os sistemas curriculares e organização estabelecidos em sua formação inicial e pensar no contexto social, cultural e simbólico para organizar o currículo de trabalho.

A educação Reggiana tem uma formação própria e oferece a seus educadores cursos e trocas inerentes a toda a proposta desenvolvida nas escolas; o professor é um pesquisador, aprende nas trocas que estabelece com o grupo de professores e crianças.

Os professores que trabalham na educação infantil de Reggio Emilia realizam cerca de 190 horas por ano fora da sala de aula, incluindo 107 horas de treinamento em serviço, 43 horas de reuniões com pais e comitês e cerca de 40 horas para seminários, oficinas e festas escolares. O sistema Reggiano auxilia os professores a melhorar suas habilidades de observar e ouvir as crianças, de documentar projetos e conduzir suas próprias pesquisas. A abordagem investe na formação continuada de seus profissionais com uma intensa troca entre professores, alunos e comunidades. As trocas de experiências fortalecem a formação profissional, “consideram que o treinamento de profissionais é essencial.” (GANDINI, 2002, p. 51).

5 DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM REGGIO EMILIA

A formação inicial de professores tanto no Brasil quanto em Reggio Emilia parte primeiramente da formação universitária, ambas exigem requisitos mínimos em seus currículos de formação na universidade. Cursar estes cursos em ambas é pré-requisito para a atuação docente. O que difere entre os dois países é a formação continuada, quando o professor já está atuando na docência.

Na Itália a formação continuada de professores é considerada fundamental para auxiliar o professor na prática diária e no seu desenvolvimento profissional. Edwards (1999, p. 82) salienta que “o conhecimento, a profissão e a competência tornam-se mais fortes pela aplicação direta.”

O trabalho nas escolas de Reggio Emilia é de constante aprendizado; as experiências são compartilhadas entre todos que participam na comunidade escolar. Os professores são atores principais de suas próprias formações

a partir das vivências cotidianas. Os registros feitos pelos professores de seus alunos são compartilhados e refletidos por todos os profissionais na escola. Entre os aspectos das reflexões, os profissionais pensam sobre espaço, tempo, ritmo, materiais e relacionamentos entre adultos e crianças, buscando sempre progressos e aprimoramentos.

No Brasil, a formação continuada se diverge em alguns aspectos. Podemos começar refletindo os nomes que já nos trazem ideias das diferenças entre percepções de formação de professores. Alguns projetos especiais de formação são realizados com apoio dos governos, mas historicamente podemos perceber que as mudanças não são imediatas. Dessa forma mesmo projetos que estão sendo implantados em nível nacional surtirão efeitos em longo prazo. Ainda segundo Gatti (2010, p. 135), o fato de o Brasil não ter “uma base formativa comum, como acontece em outros países, implica em uma fragmentação de conhecimentos entre áreas disciplinares e níveis de ensino, dificultando uma comunicação entre as áreas dificultando o trabalho pedagógico realizado.”

Os cursos de formação continuada no Brasil muitas vezes não podem ser chamados assim, em virtude de algumas instituições de ensino oferecerem aos professores cursos curtos no período intercalado de férias por meio de palestras de diferentes assuntos, não se caracterizando uma formação continuada. Não há por parte das escolas e governos uma preocupação assídua com a formação de seus profissionais; o governo, muitas vezes, não oferece subsídios para que o profissional estude, em decorrência de salários baixos e a densa carga de trabalho.

No Brasil, geralmente a formação continuada fica a cargo dos professores, que seguem nos cursos de pós-graduação em instituições públicas e particulares, muitas vezes precários, mas uma maneira de continuar se aperfeiçoando ou em pequenos cursos e seminários oferecidos por diferentes instituições.

Outro aspecto que diferencia é a formação ser exercida em Reggio Emilia durante horários de trabalho. No Brasil isso não acontece; o professor em sala de aula desenvolve apenas seu trabalho pedagógico, não se faz uma ligação entre teoria e prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada é certamente uma reflexão efetiva quando nos referimos à teoria e à prática e ao compartilhamento de ideias. Ao compartilhar experiências e buscar soluções, os professores criam suas próprias metodologias. A educação em Reggio Emilia pensa na constituição de uma educação que alie teoria e prática.

Ao verificar a formação dos profissionais da abordagem, percebemos o porquê ela se torna referência de estudos para vários pesquisadores do mundo. Sua preocupação com as crianças e sua formação, no desenvolvimento amplo de suas linguagens, requer também a preparação contínua do profissional que trabalhará com elas. A abordagem auxilia o professor a reconhecer a criança como alguém que pensa, discute e faz parte de um sistema político e cultural. Para isso o profissional precisa compreendê-la em sua totalidade; isso acontece na sua formação e nas trocas de experiências que estabelece durante sua formação.

Há uma preocupação com a relação dos profissionais e o trabalho que desenvolvem com as famílias. Como podemos perceber, “o trabalho com crianças e suas famílias, exige que os professores e os profissionais estejam preparados para reconhecer e respeitar essa imensa variedade de sistemas culturais que as famílias representam.” (GANDINI, 2002, p. 146). O trabalho integrado com as famílias e com o grupo desencadeia relações que tendem a melhorar o convívio escolar, o desempenho das crianças e busca dos professores em aperfeiçoamento e ampliação de seus conhecimentos.

Esse sistema serve como inspiração e referência para pensar na organização de uma formação profissional que auxilie o professor na sua prática diária, a fim de que haja diálogo e trocas entre os grupos escolares, contribuindo para formação de identidade do professor.

No Brasil a formação de professores precisa ser repensada, sendo necessária a organização de seus currículos de formação, pensando no elo entre teoria e prática que perpassa os cursos de formação inicial. Como sabemos, as mudanças políticas, sociais, culturais e simbólicas são constantes, e é necessário estar preparado para isso. O profissional precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador e estar em constante troca com seu grupo de trabalho.

A formação tanto inicial quanto continuada é de suma importância para aqueles que trabalham com a educação; é nesses espaços que se forma para além das escolas. É preciso formar cidadãos capazes de pensar e refletir sobre os seus atos e a sociedade que os cerca, influenciando, dessa maneira, a formação de todos os indivíduos da escola. Quanto mais preparado o professor estiver, mais fará diferença na vida de seus alunos.

REFERÊNCIAS

EDWARDS, C.; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança**: as abordagens de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. Tradução Daniel Etcheverry Burguño. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. As políticas de formação inicial no Brasil. In: _____. **Políticas docentes no Brasil**: um estudo da arte. Brasília, DF: Unesco, 2011. p. 89-136.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER: O FENÔMENO NA COMPREENSÃO DO VITIMADOR

Mariana Ribeiro Gosch¹
Fábio Augusto Lise²

RESUMO

Este é um trabalho de conclusão de curso de Psicologia apresentado à Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) de Chapecó e está vinculado à linha de pesquisa Psicologia, Saúde e Ambiente do Grupo de Pesquisa em Estudos da Saúde, Ambiente, Esporte e Sociedade. O artigo apresenta uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa, com a qual se objetivou analisar as compreensões em relação à violência contra a mulher na ótica dos vitimadores privados de liberdade do Presídio Regional de Chapecó, considerando a Lei n. 11.340/06, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha. Na coleta de dados utilizou-se a técnica de grupo focal. Para interpretação dos dados, aplicou-se o método de análise dos discursos. Concluiu-se a partir das falas, expressões e trabalhos gráficos produzidos que os participantes da pesquisa compreendem a violência contra a mulher como qualquer conduta que a agrida física ou moralmente, porém não acreditam que seus atos foram graves o suficiente para estarem privados de liberdade. Esses vitimadores frequentemente minimizam o ato cometido, transferindo a culpa do ocorrido à vítima. Foi possível observar que esses homens entenderam que algumas das práticas são potencializadoras de violência. Palavras-chave: Vitimadores. Violência doméstica contra a mulher. Homens privados de liberdade.

1 INTRODUÇÃO

A violência está presente na história, em diferentes grupos sociais, e entre suas variadas manifestações estão os diferentes tipos de agressão contra a mulher. De acordo com Lima, Büchele e Clímaco (2008, p. 72), a violência contra a mulher pode ser definida utilizando-se diversas expressões linguísticas, entre elas: “violência de gênero, violência doméstica, violência intra-familiar, violência de parceiro íntimo e violência conjugal.” Porém, independente da nomeação dada à violência contra a mulher em nossa sociedade, esse fenômeno social possui altos índices de incidência, sendo responsável por diversos agravos para a saúde física e emocional de todos os envolvidos, entre eles vítimas, vitimadores e familiares (BALISTA et al., 2004).

Neste estudo optou-se por se utilizar a terminologia violência contra a mulher com a seguinte conotação “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada.” (OEA, 1994, p. 1 apud LIMA; BÜCHELE; CLÍMACO, 2008, p. 72). Portanto, entende-se que a violência contra a mulher é, de fato, um tema polêmico e complexo que envolve questões afetivas, familiares e sociais.

Ao se considerar essa problemática, deve-se considerar inúmeras situações potencializadoras, as quais permeiam as relações familiares. Saffioti (1992 apud NARVAZ; KOLLER, 2004, p. 11) conclui que existem características específicas que envolvem a dinâmica da violência contra as mulheres, ou seja, para se estudar um tema tão complexo, deve-se considerar “questões de poder, gênero, classe social, alcoolismo e transmissão de padrões abusivos de relação através das gerações.”

A Lei n. 11.340/06, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, vem sendo uma das armas utilizadas para coibir esse tipo de violência. De acordo com Hermann (2008), esta legislação define subsídios contra um crime que até então era tratado como sendo de menos potencial ofensivo. Ao conferir à violência doméstica seu devido grau de gravidade, essa Lei contribui para que os agressores venham a cumprir penas de privação de liberdade em contraponto às práticas pouco eficazes utilizadas anteriormente. Outro avanço da Lei Maria da Penha é sua

¹ Psicóloga pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; marianagoch@msn.com

² Mestre em Saúde Coletiva; Docente do Curso de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina; Psicólogo; fabio.lise@unoesc.edu.br

definição mais clara do que se constitui a violência. Definindo que além da violência física outros comportamentos, como a violência sexual, a violência psicológica, a violência patrimonial e o assédio moral, devem ser considerados atos violentos.

A Lei Maria da Penha, então, vem retirar uma parte do ônus da vítima, que na legislação anterior, por muitas vezes, acabava sendo revitimizada fosse pela desqualificação de seu status de vítima ou fosse pela desqualificação da importância do tipo de violência que sofreu. Ou seja, com essa nova configuração legal o autor da violência, que neste estudo será nomeado de vitimador, começa a ser responsabilizado por seus comportamentos violentos, e o apoio à vítima tem papel central, focando as ações na desconstrução de mecanismos sociais que podem revitimizá-la.

Embora a Lei que combate a violência doméstica tenha gerado muitos avanços ainda há muito pontos a serem aprimorados. Entre eles encontram-se as tecnologias de atenção às vítimas e aos vitimadores, pois somente punir ou retirar o vitimador do convívio da vítima não garante a interrupção do processo de violência. A vítima precisa participar de intervenções que venham a empoderá-la e que contribuam para a reparação dos danos gerados pela sua vitimização.

Porém, além da vítima, o autor da violência também precisa receber atenção visando ao rompimento das vias que levam à violência. Cabral, Giese e Souza (2008, p. 10), em seus estudos, verificaram que no sistema legal atual o vitimador não tem a oportunidade de trabalhar suas dificuldades e posturas que podem desencadear sua conduta de agressor. Muitas vezes os vitimadores encontram-se privados de liberdade convivendo com pessoas de igual ou maior periculosidade, não tendo a oportunidade de repensar os motivos de suas ações.

Com esse intuito, neste artigo apresenta-se uma pesquisa que procurou dar voz ao autor da violência, objetivando identificar as percepções e sentimentos desses vitimadores em relação ao tema e examinar os sentidos que eles atribuem à violência doméstica contra a mulher, visando perceber se neles estão inclusos, além de na violência física, em outros tipos de agressões. Assim, esta pesquisa-ação proporcionou a esses homens um espaço para repensar o lugar que a violência ocupa em suas vidas na tentativa de uma ressignificação do ato cometido.

2 MATERIAL E MÉTODO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa participante, a qual “[...] se caracteriza pelo envolvimento dos pesquisadores no processo da pesquisa.” (GIL, 1994, p. 49). Sua abordagem foi definida como qualitativa, pois objetiva interpretar “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. [...] adequar-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares [...]” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247). Portanto, entende-se que nesse tipo de pesquisa o pesquisador vai a campo na intenção de compreender o fenômeno a partir da perspectiva das pessoas envolvidas.

Neves (1996, p. 1) cita que esse tipo de pesquisa é caracterizado como um conjunto de “diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar os sentidos dos fenômenos do mundo social [...]” Assim, a abordagem em pesquisa qualitativa trabalha com pequenas amostras, a fim de entender um fenômeno interpretando como ele ocorre.

A pesquisa foi desenvolvida no Presídio Regional de Chapecó, local subordinado à Penitenciária Agrícola da mesma cidade, onde se encontram, privados de liberdade, os vitimadores de violência doméstica, sob a Lei Maria da Penha.

Para analisar as compreensões desses homens, foram realizados cinco encontros, envolvendo cinco vitimadores, com os quais foi utilizada como técnica de coleta de dados o grupo focal. Iervolino e Pelicioni (2001, p. 116) salientam que “A essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva coletar dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos [...]” Diante disso,

pode-se interpretar que essa técnica consiste em reunir um grupo de pessoas selecionadas que tenham características em comum ao que se pretende estudar, para debater sobre uma temática a partir de sua experiência pessoal.

Os encontros tiveram duração média de uma hora e 15 minutos. Aplicaram-se técnicas de dinâmica de grupo com a finalidade de orientar e suscitar as discussões. Para tanto, foram usados temas norteadores para os encontros: compreensão dos vitimadores sobre violência contra a mulher; aspectos potencializadores da violência contra a mulher; quais tipos de agressões são considerados violência para os vitimadores. Esses temas foram escolhidos em virtude dos objetivos do estudo, assim como foram dispostos em cinco dias de forma sistematizada com o intuito de conseguir dados suficientes para responder ao que se alvitrava com a pesquisa.

O procedimento de coleta de dados iniciou-se com a exposição dos objetivos ao diretor do Presídio, o qual permitiu a realização da pesquisa em uma das salas do local. Posteriormente, foram marcadas as datas para os encontros com os participantes voluntários, os quais foram definidos a partir dos seguintes critérios de inclusão: estar sendo processado por violência doméstica sob a Lei Maria da Penha; ter idade entre 18 e 60 anos; aceitar assinar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento. Participaram da intervenção em média sete homens.

O primeiro encontro teve como objetivo detalhar o estudo e expor os Termos de Consentimentos à participação na pesquisa e também compreender como esses homens se viam naquele momento privados de liberdade. Para isso foi utilizada uma Técnica de Dinâmica de Grupo, em que se solicitou aos pesquisados olharem individualmente para o interior de uma caixa, na qual havia um espelho. Os participantes foram instruídos a não dizer o que havia no interior da caixa. Após todos olharem pediu-se para que resumissem em poucas palavras as características do que viam. Além disso, foram coletadas informações dos vitimadores por meio de perguntas: nome, idade, no que trabalhavam, escolaridade e há quanto tempo estavam detidos e o motivo de estarem reclusos.

O segundo encontro objetivou analisar a compreensão dos vitimadores sobre a violência doméstica contra a mulher. Nesse dia foram utilizadas 15 imagens de revistas que representavam a violência. Estas ficaram espalhadas, e cada um dos participantes escolheu a que lhe chamava mais atenção. Posteriormente, as imagens indicadas foram coladas em um cartaz e cada participante falou sobre a imagem que escolheu, produzindo-se conceitos sobre o tema.

No terceiro encontro a pesquisadora levou diferentes objetos que poderiam ser compreendidos subjetivamente como fatores desencadeantes de violência. Entre os objetos constavam: uma boneca, uma miniatura de bebida alcoólica, cachorro de plástico, um boneco que representava o futebol, caixa representando baralho, dinheiro de brinquedo, fogão de brinquedo, panela de brinquedo, um copo característico de beber cachaça e uma caixa de cigarro. Foi solicitado que os vitimadores escolhessem individualmente um ou mais objetos que eles consideravam ter relação com a violência contra a mulher e, posteriormente, justificassem sua escolha.

No quarto encontro foram levadas palavras impressas e recortadas, sendo elas: xingar, trair, obrigar, agredir, silenciar, quebrar, discutir, brigar, chutar, socar, empurrar, ameaçar e submeter; essas palavras foram escolhidas das definições de violência contidas na Lei Maria da Penha. Com isso pediu-se aos participantes que separassem individualmente uma ou mais palavras que eles acreditavam significar violência. Estas foram coladas em um painel, e cada um falou sobre a que escolheu. Em seguida nesse mesmo painel, com o conjunto de palavras, a pesquisadora transcreveu a definição de violência contra a mulher ditada e elaborada pelos participantes, em razão de estarem algemados, o que impossibilitava a sua escrita.

No último encontro foi realizada uma “retrospectiva” dos encontros anteriores, ou seja, os sujeitos da pesquisa foram estimulados a relembrar o que havia sido discutido e as produções que eles construíram. Com isso objetivou-se analisar como se sentiram durante o estudo e se perceberam alguma mudança após a sua realização.

Para um registro adequado das informações obtidas foi utilizado gravador de voz, dessa forma os discursos foram precisamente transcritos. Com todas as falas transcritas, as respostas manifestadas pelos participantes da pesquisa foram classificadas em categorias com o desígnio de auxiliar na análise de dados. A categorização foi realizada de acordo com as compreensões sobre violência doméstica contra a mulher evidenciadas pelos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, enfatizaram-se seis principais categorias: agressões consideradas violência, aspectos potencializadores, compreensão da violência doméstica contra a mulher, minimização da agressão, transferência da culpa à vítima e violência de gênero.

Na análise foram empregados nomes de personagens televisivos, com a idade entre parênteses, para se referir aos participantes voluntários da pesquisa. Isso se justifica em decorrência dos princípios éticos em pesquisas com seres humanos, os quais preconizam a confidencialidade da identidade dos pesquisados.

Para a interpretação dos dados, foi utilizado o método análise do discurso, que, de acordo com Carvalho (2000, p. 143), “[...] é uma designação comum a múltiplas formas de analisar a relação entre o sentido e a linguagem, bem como suas repercussões sociais e políticas.” A interpretação por esse método possibilita analisar o que está além da mensagem falada, interpretando quais as intenções dos discursos.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Oeste de Santa Catarina, assim como se guiou pelos devidos procedimentos éticos respeitando as orientações previstas em lei.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Há inúmeras problemáticas relacionadas à violência contra a mulher, principalmente na esfera doméstica; entre elas está o uso de álcool e outras substâncias psicoativas “[...] *Há evidências também de que a cocaína, os barbitúricos, as anfetaminas e os esteróides têm propriedades que podem motivar atitudes, comportamentos e ações violentas.*” (MINAYO; DESLANDES, 1998, p. 37). No caso deste estudo nas práticas discursivas dos vitimadores, estes evidenciaram que os frequentes conflitos conjugais estão relacionados a inúmeras questões potencializadoras, sendo a principal delas o álcool e as substâncias psicoativas, o que, na opinião deles, causa alterações no comportamento do indivíduo.

Eu acho que a bebida traz muita agressão, muita desavença; *não é só nem familiar, não.* E a gente “tá” sempre querendo afronta a outra pessoa quando a gente bebe [...]
[...] (Heman, 35 anos).
[...] *Bebidas já bebi, bebi muito já, e eu sei quando as “veis” o cara, tipo, quando o cara resolve mesmo para com o “gole” o cara fica meio estressadinho com o mundo.* (Homer, 29 anos).
A tal da droga é complicado, né, cara. (Tom, 21 anos). (informações verbais).

Outros potencializadores da violência também foram citados, porém com menor frequência. Entre eles estão: “Eu acho que o ‘baraio’ tem relação” (Jerry, 60 anos); “Dinheiro também, desempregado eu já vi dá confusão. [...] O cigarro também.” (Hemen, 35 anos) (informações verbais). Além destes, os ciúmes exagerados e a falta de respeito entre o casal também foram definidos como geradores de discussão que poderiam levar a uma agressão maior.

Gadoni-Costa, Zucatti e Dell’Aglío (2011, p. 224-225) acordam que o percentual é alto em relação ao uso de álcool e drogas pelos vitimadores. Em seu estudo concluiu que “O alcoolismo leva a importantes modificações na personalidade, que podem afetar as relações sociais do sujeito de forma negativa [...] por sua função desinibidora na conduta dos agressores ou ainda como uma forma de minimizar a responsabilidade por tais atos.”

Desse modo, confirma-se a relação da violência contra a mulher com o uso de substâncias usadas pelo homem. Segundo Minayo e Deslandes (1998, p. 37), “estas drogas apresentam-se como um significativo fator de risco para a violência entre marido e mulher.” Percebe-se, dessa forma, que o álcool e outras drogas potencializam

a violência. Esses autores acrescentam, ainda, que há mudanças nos comportamentos de indivíduos que fazem uso dessas substâncias, o que resulta em ações agressoras.

Contudo, percebeu-se muita contradição nas falas dos participantes do estudo referente às questões potencializadoras da violência. Em seus discursos, referiam-se às substâncias psicoativas como potencializadoras da violência a outras pessoas, mas não como elementos integrantes das agressões que resultaram em suas prisões. Porém, quando questionados se no momento em que vitimaram suas companheiras estavam sob o efeito de alguma substância psicoativa, responderam que sim.

Outra contradição muito presente nos discursos dos vitimadores foi evidenciada na sua compreensão das formas de violência doméstica contra a mulher. Os participantes da pesquisa afirmam entender que a violência não era somente física. No entanto, não identificam em suas ações condutas de violência, verbalizando que seus atos agressivos contra as companheiras eram ocorrências de menor gravidade que outros crimes.

Uma palavra as “veiz” machuca bem mais do que dez bofetada.

É violência a partir do momento que ela “tá” fazendo uma coisa obrigada; ela tá sofrendo uma violência. [...] tem crime bem mais grave e a gente tá sendo humilhado e “rabaxado” ao mesmo nível de pessoas que “estrupam” os próprios filhos, matam, “robam” [...] Não “dexa” de se um crime o que a gente “feis”, mas não tem comparação, né, com um crime desses. (Tom, 21 anos, informação verbal).

Embora a violência inclua “[...] dano físico, sexual, psicológico ou sofrimento para a mulher, inclusive ameaças de tais atos, coerção ou privação arbitrária da liberdade, quer ocorra em público ou na vida privada.” (HOPKINS, 1999 apud DAY et al., 2003, p. 15), na concepção social a violência doméstica é geralmente tida somente como lesão física, desconsiderando formas de violência não material (ALVEZ; DINIZ, 2005), e esse efeito também está presente nos participantes deste estudo. Nos relatos dos vitimadores a minimização da agressão é evidente, apesar de compreenderem quais ações são consideradas violentas julgam seu comportamento normal para as relações conjugais.

[...] só [...] xinguei ela e entrei pra dentro do banheiro normal [...] (Heman, 35 anos).

[...] simplesmente dei um tapa nela [...] Eu acho que aqui que deu um tapa ou “qualqué” coisa que fez aqui, ninguém faria isso por vontade [...] (Homer, 29 anos).

[...] “acabamo” discutindo um pouco. [...] Daí ela começo a puxa meus cabelo. [...] Daí eu tive que me defende, né. (Mickey, 31 anos). (informações verbais).

Os estudos de Cortez, Padovani e Williams (2005, p. 14) apontam características em comum nos indivíduos que cometem a violência, como baixa autoestima, insegurança, possessividade, entre outras. Essas características comportamentais associadas a fatores estressores externos podem ser indicadores de violência doméstica. Além disso, esses mesmos autores citam que “um aspecto muito característico dos agressores é a tendência à minimização da agressão e/ou negação do comportamento agressivo, culpando a vítima pelo seu comportamento.” Em suas concepções os participantes da pesquisa referiram-se direta ou indiretamente aos comportamentos da companheira como sendo o motivo da agressão, de acordo com os relatos a seguir:

[...] chega em casa e a “muié” pula na gente, não é nem a “primera” nem a segunda “veis”, daí fica ruim, né. Põe os filho contra o pai inventa umas coisa. (Jerry, 60 anos).

[...] a maioria das brigas nossas foi provocada por ela eu não provocava. (Heman, 35 anos).

Mas não adianta piá, se tu fica “queto”, e ela só grita lá [...] (Homer, 29 anos).

[...] Aí sobe o sangue na cabeça! (Heman, 35 anos). (informações verbais).

De acordo com Rosa et al. (2008, p. 4), “Explícita ou implicitamente, os sujeitos [...] centralizam na companheira o motivo da agressão. [...] transferem para a companheira a culpa pela situação, não se reconhecendo como agressores; ao contrário, racionalizam a ação agressiva como comportamento desencadeado pela mulher.” Os par-

participantes da pesquisa quando questionados sobre seus sentimentos de culpa demonstram que não se consideram culpados, novamente acusam a vítima pelo seu comportamento ou pelo fato ocorrido.

Pesquisadora: [...] de 0 a 100 qual a porcentagem de culpa de vocês diante da situação?
50% de cada um, né. (Tom, 21 anos).

[...] É, então, eu acho que 70% de culpa é dela, porque foi o que me levou nessa situação que eu tô agora [...] (Heman, 35 anos).

Eu acho que pra mim também é, eu acho que 40% é minha culpa e 70, 60% é dela por causa do ciúme. (Mickey, 31 anos). (informações verbais).

Observa-se que os vitimadores não se sentem arrependidos, entendem que seu comportamento é justificado pelas atitudes da companheira. Além disso, foi possível analisar que esses homens se percebem vítimas das mulheres, sendo vistos socialmente como os únicos culpados da agressão, independente do contexto em que ela aconteceu ou de como a situação se desenrolou.

[...] eles ouvem só o que elas falam. “Qui nem nós”, eu não falei; tô aqui sem fala com ninguém. (Jerry, 60 anos).

“Qui nem” aconteceu uma vez, “nóis” dois “discutimo”, né, *uma discussão banal*, né, daí ela falou assim: ‘é “vo” registra um BO contra você’. Daí eu disse assim: ‘mas como que você vai registra um BO se eu não fiz nada’. (Homer, 29 anos).

E se “fize”, tem uma parte lá que eu li que a voz da vítima é verossímil, né, *resumindo*, já tá falando ali que ninguém pode contesta [...] (Heman, 35 anos). (informações verbais).

Portanto, analisa-se que os vitimadores não evidenciam compreensão ativa de que são protagonistas das agressões. Relatam os atos cometidos, compreendem o que são atos de violência, mas não conceituam seus comportamentos como violentos e passíveis de arrependimento.

Para Scott (1995, p. 75 apud LIMA; BÜCHELE; CLIMACO, 2008, p. 73), gênero é “[...] uma forma de identificar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres.” Nos diálogos, nas atividades e nas produções os participantes do estudo demonstraram um entendimento invertido das relações de gênero. Ou seja, os vitimadores interpretaram a tentativa de equilibrar o poder que a Lei Maria da Penha propõe, por meio da criação de um mecanismo de enfrentamento da violência de gênero, como uma inversão na relação de poder entre homem e mulher, em que na concepção destes a mulher utiliza a Lei para vitimizar o homem. Os homens pesquisados demonstram não conseguir compreender os papéis e tarefas dos homens e mulheres como uma construção social. Afirmam em seu discurso que a diferenciação biológica é determinante de uma série de tarefas e funções que se não realizadas são passíveis de punição.

A partir dessas informações pode-se considerar outra preocupação em relação à violência doméstica: a falta de trabalhos de conscientização aos vitimadores. Segundo Rosa (2008, p. 154), “investigações a partir da visão da pessoa agressora ainda são escassas, no entanto, podem contribuir substancialmente para uma melhor compreensão desse fenômeno e para desvelar nesse universo a percepção de que a agressão exige mais do que a punição prevista em lei.” Assim, esse estudo promoveu discussões em torno do tema, para possibilitar a ressignificação desse complexo fenômeno para os participantes da pesquisa, para que talvez se construa uma nova atitude em seu cotidiano, a fim de interromper o ciclo de violência, evitando sua recorrência. Rosa et al. (2008) sugerem que em razão dos crescentes índices de violência doméstica contra a mulher no Brasil existe, cada vez mais, a necessidade de se realizarem intervenções que visem à transformação na conduta das ações tanto da vítima quanto do vitimador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa-ação objetivou compreender a violência doméstica contra a mulher sob a ótica do vitimador, na tentativa de identificar as percepções e sentimentos desses homens em relação à temática. Com os encontros realizados, foi possível perceber que os participantes do estudo refletiram sobre o tema e se identificaram com as histórias de seus companheiros de grupo, o que contribuiu para promover um repensar sobre o lugar que a violência ocupa em suas vidas.

Concluiu-se que os vitimadores não se veem como protagonistas das agressões que resultaram em sua prisão e, conseqüentemente, não compreendem que essas ações são legalmente e socialmente consideradas violência doméstica contra a mulher. Esses homens apresentaram dificuldade em se responsabilizar pelas ações agressoras, pois frequentemente minimizavam as atitudes cometidas e transferiam a culpa de suas ações ao comportamento da companheira. Ou seja, nas atividades propostas, diálogos transcritos e nas produções coletivas foi possível identificar que os vitimadores acreditam ou querem acreditar que são vítimas do processo gerador de violência doméstica e identificam que as verdadeiras culpadas são as vítimas.

Apesar disso, foi possível perceber que os vitimadores conseguiram expor suas compreensões e sentimentos sobre esse complexo fenômeno, sentiram-se animados em partilhar com alguém suas aflições, percepções e sentimentos e demonstraram-se interessados em participar das atividades propostas. Assim, conclui-se que um espaço para que esses homens revejam suas atitudes e comportamentos é necessário e urgente, considerando que esse tipo de intervenção pode auxiliar na desconstrução dos processos que retroalimentam a violência doméstica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, S. L. B.; DINIZ, N. M. F. “Eu digo não, ela diz sim”: a violência conjugal no discurso masculino. **Revista Brasileira de Enfermagem-REBEn**, Bahia, p. 387-392, jul./ago. 2005.
- BALISTA, C. et al. Representações sociais dos adolescentes acerca da violência doméstica. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiás, v. 6, n. 3, 2004.
- BRASIL. **Lei n. 11.340**, de 07 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.
- CABRAL, A. G.; GIESE, J.; SOUZA, M. Atenção a vitimizadores sexuais, suas vítimas e acompanhantes do Município de Florianópolis. **Extensio - Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, n. 6, 2008.
- CAMPOS, L. F. de L. **Métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia**. Campinas: Alínea, 2000.
- CARVALHO, A. Opções metodológicas em análise de discurso: instrumentos, pressupostos e implicações. **Comunicação e Sociedade 2, Cadernos do Noroeste, Série Comunicação**, v. 14, n. 1-2, p. 143-156, 2000.
- CORTEZ, M. B.; PADOVANI, R. da C.; WILLIAMS, L. C. de A. Terapia de grupo cognitivo-comportamental com agressores conjugais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 13-21, 2005.
- DAY, V. P. et. al. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 25, p. 9-21, abr. 2003.
- GADONI-COSTA, L. M.; ZUCATTI, A. P. N.; DELL'AGLIO, D. D. **Violência contra a mulher**: levantamento dos casos atendidos no setor de Psicologia de uma delegacia para a mulher. Campinas, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- HERMANN, L. M. **Maria da Penha lei com nome de mulher**. São Paulo: Servanda, 2008.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001.

LIMA, D. C.; BUCHELE, F.; CLIMACO, D; de A. Homens, gênero e violência contra a mulher. **Saúde Social**, v. 17, n. 2, p. 69-81, 2008.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. A complexidade das relações entre drogas, álcool e violência. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 35-42, jan./mar. 1998.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MINAYO, M. C. de S.; SOUZA, E. R. de. Violência para todos. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 65-78, jan./mar. 1993.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Mulheres vítimas de violência doméstica: compreendendo subjetividades assujeitadas. **PSICO**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 7-13, jan./abr. 2006.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, jul./dez. 1996.

ROSA, A. G. da et al. A violência conjugal contra a mulher a partir da ótica do homem autor da violência. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 152-160, 2008.

The background is a light teal gradient. It features several abstract, irregular teal shapes scattered across the upper and right portions. A prominent dark teal brushstroke with a textured, hand-painted appearance runs horizontally across the middle of the page. The text 'Resumos Expandidos' is written in white, sans-serif font within this brushstroke. At the bottom of the page, there is a pattern of white-outlined, irregular polygons, resembling a molecular or crystalline structure.

Resumos Expandidos

A DESCOBERTA DA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

Carla Cristina Hafermann¹
Michele Gaboardi Lucas²

RESUMO

A adolescência é uma fase do ciclo vital que traz diversas mudanças para o indivíduo. É um período repleto de oscilações que, para Levy (2013), visa à aquisição de uma identidade própria, e, muitas vezes, o adolescente contesta as regras do mundo adulto. Entre as alterações vividas nessa fase, a sexualidade é uma descoberta importante que, muitas vezes, vem cercada pelo impacto da descoberta da gravidez na adolescência. A gravidez na adolescência é um tema que vem sendo pesquisado nas últimas décadas por estudiosos tanto da área da saúde quanto da área das ciências humanas. Por mais que pareça um assunto já saturado, ainda existem diversas questões a serem pesquisadas a respeito do tema. Por mais que seja um assunto já discutido, percebe-se ainda a grande incidência de adolescentes grávidas atualmente, como traz Levandowski (2011, p. 126): “[...] a gravidez na adolescência é uma fenômeno relativamente comum em nosso meio, disso ninguém discorda.” Para Guimarães (2001), esse tema deve ser compreendido em um contexto amplo, considerando as diversas abordagens científicas, entre elas as contribuições da Psicologia também devem ser estudadas. Nesse sentido, neste trabalho tem-se como objetivo geral compreender os aspectos biopsicossociais na descoberta da gravidez na adolescência. Para contribuir na consecução do objetivo geral, foram traçados os objetivos específicos a seguir: analisar as mudanças ou alterações biopsicossociais decorrentes da descoberta da gravidez na visão da adolescente; descrever as projeções das adolescentes sobre o nascimento de seu bebê; investigar o posicionamento (suporte/apoio social) da família da adolescente em relação a sua gravidez. Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo e teve parecer positivo pelo Comitê de Ética em Pesquisa Institucional. A partir desse parecer positivo, apresentou-se a pesquisa na Secretaria Municipal de Saúde de Chapecó, com o objetivo de obtenção da autorização para realização da coleta de dados em uma das Unidades Básicas de Saúde (UBS) do Município. Com a autorização em mãos, foi entrado em contato com uma UBS; nesse local o enfermeiro chefe da Unidade repassou uma lista com as gestantes daquela região, para que pudessem ser delimitadas as que se enquadrassem nos critérios de inclusão da pesquisa. Após a identificação de cada gestante pelas pesquisadoras, as agentes de saúde auxiliaram na localização das possíveis entrevistadas, acompanhando as pesquisadoras até seus endereços e convidando as adolescentes a participar como voluntárias neste estudo. Por serem menores de idade, foi solicitada a autorização dos pais ou responsáveis legais para a participação delas na pesquisa. Com o aceite, foi agendada a entrevista individual em local e horário acessíveis às entrevistadas. O local escolhido por todas as participantes foi a residência de cada uma delas. Seguiram-se as normas de ética na pesquisa, conforme orientações da Resolução n. 196 do Conselho Nacional de Saúde, de 10 de outubro de 1996, garantindo dignidade, respeito, sigilo, confidencialidade, privacidade e proteção às adolescentes envolvidas no estudo. Dessa forma, seus nomes foram alterados para nomes fictícios de mulheres da mitologia grega. Antes da realização das entrevistas, as adolescentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e O Termo de Autorização de Gravação de Voz (TAGV), e seguiu-se um roteiro semiestruturado durante a realização das entrevistas. Algumas informações sobre as oito adolescentes entrevistadas constam no Quadro a seguir:

Quadro 1 – Caracterização das adolescentes entrevistadas

Adolescentes	Idade	Mês de gestação	Estado civil	Idade do companheiro	Escolaridade	Ocupação
Íris	15	9º	Casada	18	2º ano do ensino médio	“Nada”
Atena	15	3º 2º filho	Amasiada	31	7º ano do ensino fundamental	Do lar (casa e filhos)
Hipólita	18	6º	Amasiada	20	CEJA 8º e 1º ano do ensino médio	Cuidadora de idosa
Pandora	14	1º e meio	Amasiada	37	7º ano do ensino fundamental	“Não faço nada, só estudo”
Nêmeses	17	9º	Amasiada	32	2º ano do ensino médio	“Só estudo”
Hera	18	7º	Namorando	35	Ensino médio completo	Babá
Afrodite	17	9º	Solteira	20 e poucos (pai da criança)	8º ano do ensino fundamental	Garçonete
Artêmis	17	2º a 3º 2º filho	Amasiada	25	5º ano do ensino fundamental	Doméstica

Fonte: os autores.

¹ carlacris.psi@gmail.com

² michele.lucas@unoesc.edu.br

A análise dos dados ocorreu por meio da análise qualitativa. Yazlle (2006) afirma que o índice de adolescentes grávidas que completam o ensino médio é baixo em relação ao número de jovens que não engravidaram que o completam. E nesta pesquisa também foi possível verificar que uma parte significativa não conseguiu completar o ensino médio até o momento das entrevistas. Também com base na caracterização das adolescentes pesquisadas, percebe-se que das oito entrevistadas quatro já moravam com seus companheiros referidos na pesquisa como esposos, três estavam em processo da construção de moradia durante a gestação; uma delas “juntou-se” somente após o nascimento de seu primeiro bebê, já que estava na sua segunda gestação. Apenas uma estava solteira morando com sua família. Percebe-se também que apenas um companheiro era adolescente, com 18 anos, diferente do que foi visualizado na literatura pesquisada. A descoberta da gravidez causou grande preocupação para a maioria das adolescentes entrevistadas, exceto às irmãs Pandora e Nêmeses, pois em sua família de origem a gravidez na adolescência é algo comum, pois a mãe delas também engravidou quando era adolescente. Das entrevistadas sete delas tiveram apoio dos companheiros (tanto na primeira quanto na segunda gestação); uma delas não aceitou o apoio por não aceitar a gravidez inicialmente. Artêmis disse que não teve conversa com o pai do bebê, e já está sendo encaminhado pedido de pensão na justiça. Quanto ao apoio familiar, sete delas afirmaram que foi positivo, apenas uma respondeu que no início a mãe “brigou” um pouco, mas depois ficou tudo bem. Apenas Atena teve dificuldade com aceitação da mãe na sua saída de casa para residir com o companheiro. Quanto às alterações biopsicossociais geradas nas adolescentes pela gestação, Libório e Koller (2009) denotam que a maternidade nessa etapa do ciclo vital pode gerar alguns desconfortos no meio social e psicológico dessas adolescentes, afetando expectativas como pausa dos estudos e reação negativa da família. E também, “Se por um lado a gestação juvenil rompe com alguns projetos familiares, por outro, ela permite que haja a continuidade de um projeto familiar, que é visto apenas como antecipado.” (LIBÓRIO; KOLLER, 2009, p. 161). Assim, a gestação nessa etapa da vida vai criar impactos biopsicossociais de acordo com os fatores socioculturais de cada jovem, pois, muitas vezes, a gravidez não é problema e sim algo esperado e/ou planejado. No que diz respeito aos planos após o nascimento dos bebês, sete adolescentes querem prosseguir os estudos e/ou voltar a trabalhar. Dessa forma, denota-se que a gravidez não excluiu seus planos, apenas adiou e acrescentou objetivos futuros, já que agora são responsáveis pelos cuidados materno, social e econômico de uma criança. Apesar dos seus planos individuais, não deixaram de incluir seus filhos. Os objetivos traçados para esta pesquisa foram atingidos, e por meio deste estudo foi possível a visualização de alguns aspectos que abrangem o tema gravidez na adolescência na perspectiva das adolescentes grávidas. Este estudo não visou generalizações de dados já que se tratou de um estudo com oito adolescentes; assim, sugerem-se novas pesquisas sobre o tema, ampliando também o olhar para a perspectiva familiar, como também para um levantamento com um maior número de adolescentes grávidas ou que foram mães durante a adolescência.

Palavras-chave: Gravidez. Adolescência. Fatores biopsicossociais.

REFERÊNCIAS

- GUIMARÃES, E. B. Gravidez na adolescência: fatores de risco. In: SAITO, M. I.; SILVA, L. E. V. (Org.). **Adolescência: prevenção e risco**. São Paulo: Atheneu, 2001.
- LEVANDOWSKI, D. C. Mamãe, eu acho que estou... ligeiramente grávida! Uma reflexão sobre a gravidez na adolescência. In: WAGNER, A. (Org.). **Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisa e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- LEVY, R. O adolescente. In: EIZIRIK, C. L.; BASSOLS, A. M. S. (Org.). **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- LIBÓRIO, M. C.; KOLLER, S. H. **Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- YAZLLE, M. E. H. D. Gravidez na adolescência. **Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 8, 2006.

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO DESENVOLVIMENTO DA AUTOEFICÁCIA E COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS

Carolina Maria Furtado Matos¹
 Suzete Antonieta Lizote²
 Sayonara de Fátima Teston³

RESUMO

A concorrência e os altos níveis de exigências em que as organizações se apresentam hoje compõem um cenário no qual o desenvolvimento das competências empreendedoras pode representar vantagens competitivas para as entidades. Dessa forma, a ênfase está direcionada para as pessoas, os comportamentos e os modos de trabalho. Assim, emerge um novo apanhado nas universidades que se volta para a educação empreendedora em campos do conhecimento como o da ciência da saúde. Os profissionais dessa área em questão têm se inserido cada vez mais como empreendedores, no entanto a falta de formação para tornar o negócio sustentável tem gerado dificuldades para esses indivíduos. Esse fator vai ao encontro de dados que apresentam que as universidades ainda não oferecem suporte aos alunos, visto que as disciplinas de empreendedorismo estão concentradas em apenas 28,9% dos cursos de ciências da saúde. Nesse contexto, originou-se o problema de pesquisa: qual é a influência da educação empreendedora no desenvolvimento da autoeficácia e competências empreendedoras dos graduandos da área de saúde? O objetivo geral com este trabalho é avaliar a influência da educação empreendedora no desenvolvimento da autoeficácia e competências empreendedoras dos graduandos da área de saúde. Tem-se como objetivos específicos: mensurar a autoeficácia empreendedora em alunos da graduação da área da saúde; medir as competências empreendedoras nos alunos da graduação da área da saúde; analisar a influência da formação empreendedora no desenvolvimento da autoeficácia empreendedora dos alunos; e investigar a influência da formação empreendedora no desenvolvimento das competências empreendedoras dos alunos. Esta pesquisa contará com as abordagens quantitativa, descritiva e correlacional, com método de pesquisa *survey*, pois serão aplicados questionários que abrangem os dois constructos mencionados a fim de relacionar a influência da educação empreendedora deles. A amostra será composta por alunos da graduação de cursos da área da saúde de uma universidade comunitária do Estado de Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa de mestrado cuja coleta de dados iniciou em setembro de 2017. No primeiro momento, em relação à contribuição teórica, entende-se que esta pesquisa estará no sentido de complementaridade a outros estudos já existentes na área de educação empreendedora (BASTOS; PEÑALOZA, 2006; MARTENS; FREITAS, 2008; SOUZA; SARAIVA, 2010; COAN, 2013; GUIMARÃES; LIMA, 2016), bem como aqueles identificados que integram empreendedorismo e saúde (BACKES, 2008; RONCON; MUNHOZ, 2009; POLAKIEWICZ et al., 2013). Ao utilizar dois constructos – autoeficácia empreendedora e competências empreendedoras – identificando como o ensino do empreendedorismo os influencia nos futuros profissionais, tem-se nessa pesquisa uma vasta contribuição para diferentes âmbitos do meio acadêmico. Detectou-se também que os estudos que abordam os temas de empreendedorismo e saúde simultaneamente estão, em sua maioria, publicados em periódicos da área das ciências da saúde. Com isso, observa-se a relevância de trazer para o campo das ciências sociais aplicadas temáticas que se associem com outras áreas de conhecimento, uma vez que a pesquisa será realizada no Programa de Pós-graduação em Administração. O fato de as universidades oferecerem de maneira escassa disciplinas de empreendedorismo em cursos que não são ligados à gestão se torna ainda mais difícil no que diz respeito à formação empreendedora, visto que empreender é uma prática interdisciplinar. Assim, com os futuros resultados encontrados, pretende-se devolver à comunidade universitária respostas que mostrem a relevância de inserir formação empreendedora para os graduandos da área da saúde. Polakiewicz et al. (2013) corroboram com essa ideia, pois acreditam que as ciências da saúde têm muito a ganhar com a criação de disciplinas, conferências, minicursos e outros componentes curriculares que estejam associados ao empreendedorismo, visto que esses profissionais também têm uma atenção voltada para a área administrativa. O novo profissional empreendedor da área da saúde deve ter a capacidade de inovar continuamente, propondo sugestões que revolucionem a maneira de administrar as decisões, podendo contribuir para o sucesso da organização (SCHUMPETER, 1928, 1934; MILLER, 1983; SHANE; VENKATARAMAN, 2000). Com o passar do tempo, surge a necessidade de adequar antigos processos e criar novos a fim de atender às necessidades do mercado. Assim, as empresas precisam ter indivíduos comprometidos e estar alinhadas com características empreendedoras, além de munidas de ferramentas para proporcionarem bons resultados (DORNELAS, 2008). Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior possuem a função de produzir e socializar o conhecimento. A universidade, dessa forma, deve ser empreendedora, ou seja, analisar de maneira inovadora as mudanças no seu contexto, identificando alterações de comportamento dos seus alunos, oportunidades em novos segmentos e monitorar os movimentos da concorrência, buscando filtrar potenciais oportunidades (TEIXEIRA, 2001). No âmbito comportamental, os estudos sobre empreendedorismo vêm ganhando força à

¹ carolinamariaamatos@gmail.com

² lizote@univali.br

³ sayonara.teston@unoesc.edu.br

medida que as pesquisas avançam com os olhares voltados para aspectos inerentes ao ser humano, como é o caso da autoeficácia. Esse termo, iniciado por Bandura na década de 1970, tem como base a teoria social cognitiva, e autores como Chen et al. (1998) a associaram com estudos sobre empreendedorismo na perspectiva de trazer à tona que os empreendedores devem aprimorar sua autoeficácia a fim de estarem mais adaptados a ambientes turbulentos. Ainda relacionado ao comportamento humano, outro destaque são as competências empreendedoras, que nos últimos anos vêm ganhando destaque em publicações e de maneira especial com o processo de ensino-aprendizagem (FERRERAS; HERNÁNDEZ-LARA; SERRADELL-LÓPEZ, 2017). Os estudos apontam a importância de detectar as habilidades e competências nos indivíduos com potencial empreendedor ou naqueles que já se consideram empreendedores por terem o próprio negócio ou estarem à frente de um. Ao utilizar dois constructos – autoeficácia empreendedora e competências empreendedoras – identificando como o ensino do empreendedorismo os influencia nos futuros profissionais, tem-se nesta pesquisa uma vasta contribuição para o meio acadêmico, visto que tal temática é pouco explorada na literatura pesquisada, principalmente no contexto brasileiro. Os profissionais da área da saúde têm se inserido cada vez mais como empreendedores, no entanto a falta de formação para tornar o negócio sustentável tem gerado dificuldades para esses indivíduos. Esse fator vai ao encontro de dados que apresentam que as universidades ainda não oferecem suporte aos alunos, visto que as disciplinas de empreendedorismo estão concentradas em apenas 28,9% dos cursos de ciências da saúde (ENDEAVOR, 2016). Este estudo visa contribuir no fomento do empreendedorismo nas universidades para cursos que não estão diretamente associados à área de gestão de negócios, em especial os cursos de ciências da saúde. Assim, buscar-se-á aprofundar a discussão acerca desses temas e apresentar de que maneira a educação empreendedora poderá, de fato, acrescentar aos profissionais do setor da saúde.

Palavras-chave: Educação. Autoeficácia. Competências. Empreendedorismo.

REFERÊNCIAS

- BACKES, D. S. **Vislumbrando o cuidado de enfermagem como prática social empreendedora**. 2008. 244 p. Tese (Doutorado em Enfermagem)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, i. 2, p. 191, 1977.
- BASTOS, A. T.; PEÑALOZA, V. Educação empreendedora e inserção profissional: o perfil dos alunos de uma Instituição de Ensino Superior. **Organizações em Contexto**, v. 2, n. 4, p. 143-164, 2006.
- CHEN, C. C.; GREENE, P. G.; CRICK, A. Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? **Journal of Business Venturing**, v. 13, i. 4, p. 295-316, 1998.
- COAN, M. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. **Revista Labor**, v. 1, n. 9, p. 1-18, 2013.
- DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2008.
- ENDEAVOR BRASIL. **Pesquisa Empreendedorismo nas Universidades Brasileiras 2016**. 2016. Disponível em: <<https://endeavor.org.br/pesquisa-universidades-empreendedorismo-2016/>>. Acesso em: 12 ago. 2017
- FERRERAS, R.; HERNÁNDEZ-LARA, A. B.; SERRADELL-LÓPEZ, E. Entrepreneurship competences in business plans: a systematic literature review. **Revista Internacional de Organizaciones**, v. 18, 2017.
- GUIMARÃES, J. de C.; LIMA, M. A. M. Empreendedorismo educacional: reflexões para um ensino docente diferenciado. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 2, p. 34-49, 2016.
- MARTENS, C. D. P.; FREITAS, H. Influência do ensino de empreendedorismo nas intenções de direcionamento profissional dos estudantes. **Estudo & Debate**, v. 15, n. 2, p. 71-95, 2008.
- MILLER, D. The correlates of entrepreneurship in three types of firms. **Management Science**, v. 29, p. 770-791, 1983.
- POLAKIEWICZ, R. R. et al. Potencialidades e vulnerabilidades do enfermeiro empreendedor: uma revisão integrativa. **Biológicas & Saúde**, v. 3, n. 11, 2013.
- RONCON, P. F.; MUNHOZ, S. Estudantes de enfermagem têm perfil empreendedor? **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 62, n. 5, 2009.

SCHUMPETER, J. The instability of capitalism. **The Economic Journal**, St. Andrews, v. 38, i. 151, p. 361-386, Sept. 1928.

SCHUMPETER, J. A. The theory of economic development. Oxford: Oxford University Press, 1934.

SHANE, S.; VENKATARAMAN, S. The promise of entrepreneurship as a field of research. **The Academy of Management Review**, v. 25, i. 1, p. 217-226, 2000.

SOUZA, A. M. de; SARAIVA, L. A. S. Práticas e desafios do ensino de empreendedorismo na graduação em uma instituição de ensino superior. **Gestão & Regionalidade**, v. 26, n. 78, p. 64-77, 2010.

TEIXEIRA, A. **Universidades corporativas x educação corporativa: o desenvolvimento do aprendizado contínuo**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

AS DIFERENTES INTERFACES DA SAÚDE MENTAL DOS ADOLESCENTES

Camília Susana Faler¹
Milena Nissola²

RESUMO

O Município de Chapecó, assim como os demais municípios brasileiros de porte médio populacional, enfrenta demandas no campo da adolescência e juventude com sérios agravos, relacionados à desigualdade social, o que reflete nos indicadores de violência, uso abusivo de drogas, AIDs e gravidez na adolescência. Segundo a Unicef (2011), estima-se que, em todo o mundo, cerca de 20% dos adolescentes tenham problemas de saúde mental ou de comportamento. Duarte et al. (2003) refere que na América Latina e no Caribe as taxas de prevalência de problemas de saúde mental variam de 15 a 21% para amostras probabilísticas de crianças e adolescentes. Um estudo que traçou o perfil das internações psiquiátricas em Chapecó, SC, entre os anos 2008 e 2014, mostrou que o Município teve 97 internações por transtorno mental, e entre esses anos a média foi de 13,8 internações por ano. Destas as maiores incidências foram: 42% em razão do uso de substâncias psicoativas e 29% em virtude do uso de álcool. 99% dessas internações ocorreram em caráter de urgência; desses pacientes internados o total de crianças e adolescentes foi de 16% (ANTONELLO; SILVA FERRAZ, 2016). Em outro estudo realizado com 48 participantes que se encontravam em regime de privação de liberdade no Centro de Educação Regional (CER) de Chapecó, os resultados mostram que, apesar de o estudo não estabelecer associações e correlações que auxiliem no entendimento da criminalidade, os adolescentes que cometem crimes graves, na sua grande maioria, possuem personalidade psicopática (SCHIMTT, 2006). Os objetivos foram apontar os transtornos mentais mais frequentes que acometem os jovens e os adolescentes que se encontram em tratamento clínico ou psicológico no Serviço de Atendimento Psicológico (SAP), vinculado ao Curso de Psicologia de Chapecó. Trata-se de uma pesquisa de abordagem mista, incluindo nessa etapa a análise de dados secundários, sendo os prontuários dos pacientes entre 12 e 18 anos atendidos no SAP nos anos 2013 e 2014, adolescentes com diagnóstico clínico ou psicológico de transtorno mental, dos quais os dados foram analisados de maneira descritiva com frequência relativa e absoluta. Os resultados ainda que parciais da análise dos prontuários dos adolescentes atendidos nos anos 2013 e 2014 mostram sobre os dados sociodemográficos na faixa etária recortada neste estudo, de 12 a 18 anos, que dos 73 prontuários selecionados para análise 51% dos atendimentos são de adolescentes meninos e 49%, de meninas, 12% deles realizavam alguma atividade ocupacional como jovem aprendiz e 8% residiam na área rural do Município de Chapecó. Os rendimentos médios dos 17% que declararam renda familiar descrita no prontuário foram de um salário e meio. 46% dos prontuários que mencionaram o número de integrantes por família apresentaram a média de 4,2 pessoas por grupo. Quanto à faixa etária dos adolescentes atendidos nos prontuários analisados, 20% tinham 12 anos, 13% tinham 13 anos, 15%, 14 anos, 12%, 15 anos, 6%, 16 anos, 15%, 17 anos e 8% tinham 18 anos. Quanto à escolaridade desses adolescentes, 27% não se encontram nas séries de acordo com sua idade escolar. Os jovens e os adolescentes são uma população representativa no Brasil; cerca de 35 milhões estão na faixa etária de 10 a 19 anos (IBGE, 2010). Segundo a Unicef (2011), estima-se que, em todo o mundo, cerca de 20% dos adolescentes tenham problemas de saúde mental ou de comportamento. Problemas de saúde mental em meio a adolescentes implicam altos custos sociais e econômicos, uma vez que frequentemente evoluem para condições de maior incapacitação em etapas posteriores da vida. O perfil traçado por meio dos dados obtidos nos prontuários dos adolescentes na faixa etária de 12 a 18 anos atendidos no SAP nos anos 2013 e 2014 revela que são a maioria meninos, seu grupo familiar é constituído por mais de quatro pessoas, no qual a renda média per capita é de um quarto de salário mínimo mensal, ou seja, as famílias atendidas nesse serviço vivenciam situação de vulnerabilidade econômica. Também quase 30% dos adolescentes estão na condição de atraso em relação à idade escolar, ademais o maior número de adolescentes atendidos está com 12 anos de idade. É preciso considerar as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) na busca por soluções para os desafios da assistência à saúde mental de crianças, jovens e adolescentes em todo o mundo. Aumentar a capacidade de tratamento e aprimorar a capacitação, as propostas de intervenções precoces e os programas de tratamento centrados na atenção básica/primária parece levar à melhor saúde em geral, ao sucesso no aprendizado escolar, a escolhas de projeto de vida e à valorização profissional (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2001). Dessa forma, torna-se cada vez mais necessária a aplicação de estudos e pesquisas sistemáticas para compreender os fatores determinantes de problemas de saúde mental em adolescentes. No Brasil, as pesquisas voltadas à saúde mental dos adolescentes e jovens são escassas (MORAIS, 2012), e ao se observarem algumas produções científicas nessa linha para essa faixa etária, a maioria volta-se para compreensão e identificação dos quadros clínicos e também no delineamento de estudos para o atendimento dos casos. Diante disso, a produção nacional em saúde mental para esse segmento social, necessita de maior investimento nos objetivos de intervenção e prevenção. Basicamente, os atendimentos restringem-se aos casos mais necessitados e não recebem os recursos necessários para a ampliação dos serviços. Investigar as abordagens e a adaptação dos modelos é uma estratégia que permite o desenvolvimento do conhecimento das demandas em

¹ Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Chapecó.

² Graduanda do Curso de Psicologia na Universidade do Oeste de Santa Catarina de Chapecó; Bolsista do Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES).

saúde mental de acordo com as particularidades do contexto social brasileiro. Segundo Benetti (2007), somente a partir de sólido conhecimento, pode-se desenvolver e implantar serviços comunitários, subsidiar diretrizes, legislação e políticas públicas em saúde mental de forma que o desenvolvimento dos serviços se sustente em apoio financeiro adequado e em treinamento apropriado de recursos humanos para o trabalho.

Palavras-chaves: Saúde mental. Adolescência. Projetos de vida.

REFERÊNCIAS

ANTONELLO, J.; SILVA, M. T. da; FERRAZ, L. **Perfil das internações psiquiátricas em uma cidade do Oeste de Santa Catarina**: análise dos anos de 2008 a 2014. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/09/Janaina-Antonello.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BENETTI, S. P. da C. et al. Adolescência e saúde mental, revisão de artigos brasileiros publicados em periódicos nacionais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, jun. 2007.

DUARTE, C. et al. Child mental health in Latin America: present and future epidemiologic research. **International Journal of Psychiatry**, v. 33, p. 203-222, 2003.

IBGE. **Dados populacionais 2010**. 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 nov. 2016.

IBGE. **Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2016**. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2016/estimativa_dou_2016_20160913.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

MORAIS, C. A. et al. Concepções de saúde e doença mental na perspectiva de jovens brasileiros. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 3, 2012.

SCHMITT, R. et al. Personalidade psicopática em uma amostra de adolescentes infratores brasileiros. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 33, n. 6, p. 297-303, 2006.

UNICEF. Adolescentes e participação política. **Revista Viração**, Brasília, DF, 2008.

UNICEF. **Saúde mental do adolescente**: um desafio urgente para pesquisas e investimentos. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/sowc2011/foco3.html>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World Health Statistics Annual**. Genebra: World Health Organization, 2001.

AUTOESTIMA E COMO LIDAR COM OS MOMENTOS DE SOLIDÃO NA TERCEIRA IDADE

Duane Jaqueline Zardo¹
Gabriela Bernardi²
Márcia Ferreira³
Creici Lamonato⁴

RESUMO

Há anos que a sociedade vem discutindo a respeito da solidão e como lidar com ela. E é principalmente na terceira idade da vida que a solidão nos atinge, excepcionalmente quando há perda de um dos cônjuges. Nesse sentido, no presente trabalho objetivou-se identificar quais são os níveis de autoestima e por que ela se reduz na terceira idade e analisar quais as maneiras de lidar com isso, buscando, mediante uma intervenção psicossocial voltada à terceira idade, enriquecer nossos conhecimentos e, ao mesmo tempo, fazer com que ocorra um autoconhecimento e uma reflexão sobre o assunto entre os participantes do grupo alvo da intervenção. A intervenção foi realizada com aproximadamente 20 idosos que fazem parte da turma de especialização da Universidade da Melhor Idade (UMIC). Foram realizadas diversas dinâmicas, buscando descontração e trabalhar questões ligadas à autoestima. Foi aberta uma discussão a respeito do tema da intervenção *Autoestima e solidão na terceira idade*. Para finalizar foi apresentado aos participantes um vídeo com uma mensagem relacionada à temática da intervenção. A intervenção foi realizada com sucesso e teve seus objetivos alcançados, pois foi possível perceber que o público-alvo dessa intervenção se encontra com os níveis de autoestima padrão, não apresentando conflitos relacionados à autoestima em razão da idade em que se encontram. Palavras-chave: Autoestima. Solidão. Terceira idade.

¹ Graduanda de Psicologia na Universidade do Oeste de Santa Catarina de Chapecó.

² Graduanda de Psicologia na Universidade do Oeste de Santa Catarina de Chapecó.

³ Graduanda de Psicologia na Universidade do Oeste de Santa Catarina de Chapecó.

⁴ Professora Orientadora da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Chapecó.

MOBILIDADE URBANA: UM DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL

Juliana Maria Lermen¹
 Karine Schwaab Brustolin²
 Dandara Sipies³
 Luciane Buacoski⁴

As condições de mobilidade afetam diretamente o desenvolvimento econômico das cidades, podendo atrair ou afastar pessoas, investidores, indústrias e empregos, em razão de que a mobilidade urbana é o reflexo da administração e da organização das políticas públicas da cidade. O transporte urbano sustentável é aquele que permite a satisfação das necessidades básicas de acesso e de mobilidade das pessoas, empresas e sociedade, de forma compatível com a saúde humana e o equilíbrio do ecossistema, e que apresente custos aceitáveis (PAPPA; CHIROLI, 2011). O objetivo com este estudo foi elaborar uma possível conclusão perante a demanda apontada no diagnóstico organizacional dentro de uma empresa de transporte público de uma cidade do Oeste de Santa Catarina. Por meio do diagnóstico organizacional é possível verificar a existência de problemas ou disfunções que afetam os resultados de uma organização, possibilitando, também, fornecer indicadores para ações interventivas que venham para colaborar com a extinção das queixas (KINGESKI, 2005, p. 1). Nesse cenário, a dificuldade encontrada na empresa refere-se a uma linha específica de ônibus na qual os passageiros não aderiram à utilização de cartão/passe, instrumento que agiliza o transporte, reduz o custo de cada passagem, promove o conforto e a segurança aos usuários, além de permitir a integração (deslocamento em dois trajetos com o valor de uma só passagem). A intervenção ocorreu dentro dos ônibus que fazem a linha, em horários de pico. Foram sugeridos os horários das 7h às 8h, das 11h às 14h e das 18h às 19h. O questionário foi aplicado aos passageiros que aceitaram respondê-lo durante o trajeto. Após a coleta de dados, foi realizada uma análise dos resultados relacionando-os com a teoria utilizada neste estudo. Por meio da aplicação dos questionários, obteve-se um diagnóstico sobre a demanda que a empresa apresentou. Sabe-se que o profissional que faz o diagnóstico não é o mesmo que toma as decisões para a resolução do problema, ele apenas aponta o que está interferindo no desenvolvimento da empresa. Para atender à demanda interna foi necessário realizar a pesquisa com os clientes para que fosse possível compreender o fenômeno. Pádua (2012) explica que é indispensável que o aplicador repasse informações aos participantes da pesquisa sobre a finalidade do estudo, como preencher o questionário, se há ou não necessidade de identificação (sendo do aplicador a responsabilidade de garantir o anonimato) e como devolver o questionário. Dessa forma, foram aplicados 60 questionários em passageiros que pagaram suas passagens em dinheiro e não tinham o cartão da empresa. Além do questionário, os aplicadores responderam às dúvidas dos participantes pagantes e repassaram informações básicas sobre como adquirir um cartão de passe urbano e sobre as facilidades que este traria, como: pagar menos, agilidade na hora de embarcar, mais segurança, tanto em relação aos acidentes pelo fato de o motorista não precisar ficar cuidando do troco, quanto pela exposição de dinheiro, a qual é passível de roubos, etc. Como resultado, constatou-se que muitas pessoas utilizam o transporte coletivo esporadicamente, pois possuem carros, motos e utilizam carona, mas, por algum evento específico e pontual, necessitam utilizar a lotação. E, por não o utilizar com frequência, acreditam que não se torna interessante se deslocarem até o centro para adquirir um cartão. Outro resultado importante para a organização foi que os passageiros se demonstraram incomodados com o tempo de espera e as longas filas que teriam que enfrentar para adquirir o cartão, bem como a forma de atendimento aos clientes. Foi possível verificar que a organização deve investir na qualificação dos atendentes, trabalhar a cultura organizacional para que esta seja reforçada na filial da empresa onde são vendidos os cartões/passes e ter um posto de atendimento móvel nos locais mais afastados do centro da cidade. Verifica-se a importância da pesquisa e investigação como função do psicólogo organizacional diante das dificuldades apontadas pela gestão, buscando, por meio dos resultados, o desenvolvimento de ações de desenvolvimento de pessoas e alinhamento da cultura organizacional.

Palavras-chave: Mobilidade urbana. Psicólogo organizacional. Diagnóstico organizacional

REFERÊNCIAS

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico-prática. 17. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PAPPA, M. F.; CHIROLI, D. M. de G. Mobilidade Urbana Sustentável. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 7., 2011, Maringá. **Anais...** Maringá, 2011.

KINGESKI, A. A. I. Diagnóstico organizacional: um estudo dos problemas organizacionais a partir das relações interpessoais. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 12., 2005, Bauru. **Anais...** Bauru, 2005.

¹ juliana_lermen@hotmail.com

² karine.brustolin@unoesc.edu.br

³ dandaraspies@hotmail.com

⁴ luciane@gmail.com

OS VALORES BÁSICOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE UM CURSO DE MEDICINA

Veridiana Dagostin¹
Michele Gaboardi Lucas²

RESUMO

Neste trabalho busca-se identificar os valores básicos de estudantes de graduação de um Curso de Medicina. Para tanto, foi realizada uma pesquisa quantitativa e qualitativa, de cunho descritivo, e a coleta de dados ocorreu com a aplicação on-line do Questionário dos Valores Básicos (QVB), proposto por Gouveia (2013), por meio da ferramenta Google drive, e de entrevistas semiestruturadas. Responderam ao questionário 66 acadêmicos e à entrevista 12 estudantes. Os resultados evidenciam que os acadêmicos priorizam valores como sobrevivência, êxito, obediência, maturidade, afetividade e apoio social. Na amostra, o valor prestígio, citado em diversas pesquisas, não foi um dos principais valores apontados. Já a maturidade e a sobrevivência, valores pouco citados na literatura, destacaram-se nesta pesquisa.

Palavras-chave: Valores. Teoria Funcionalista dos Valores Humanos. Médicos.

1 INTRODUÇÃO

O tema valores tem recebido atenção da academia nos últimos anos, em razão da sua possibilidade em favorecer o entendimento da organização de pessoas e dos grupos em sociedade e também de contribuir para a compreensão de comportamentos e escolhas individuais (REIS et al., 2010). Nesse contexto, surge o interesse em identificar quais são os valores básicos predominantes em indivíduos que escolheram um mesmo curso de graduação. Nesse estudo, optou-se por pesquisar acadêmicos do Curso de Medicina, pois este é um dos cursos superiores mais concorridos nos processos seletivos e vestibulares de muitas universidades brasileiras nos últimos anos.

De acordo com Gouveia (2013), os valores servem para explicar as atitudes e as crenças das pessoas nos diversos contextos da vida cotidiana de cada um. Assim, este estudo demonstra relevância científica e social na medida em que, a partir do entendimento dos valores predominantes desses estudantes universitários, pode ser possível conhecer como esses valores interferem em suas vidas.

A análise dos valores humanos na área médica é um tema que já chama a atenção de alguns pesquisadores, como Carneiro e Gouveia (2004), os quais, a pedido do Conselho Federal de Medicina, realizaram um mapeamento dos médicos brasileiros em que uma das variáveis analisadas foram os valores humanos que guiavam esses profissionais. Assim, pesquisar os valores básicos predominantes em estudantes desse Curso, no momento atual, pode contribuir para um entendimento mais amplo dos futuros profissionais dessa área. Por meio de questionário, entrevista e revisão bibliográfica busca-se responder à pergunta de pesquisa: quais os valores básicos predominantes entre estudantes de um Curso de Medicina?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando se pensa em valores, uma das primeiras imagens que vem à mente da maioria das pessoas está relacionada a bens, como carro, casa, etc. Valores para uma pessoa também podem estar relacionados ao trabalho, à família, à paz, à tranquilidade ou às crenças. Os valores delimitados neste trabalho são os que servem de guia na vida das pessoas, aqueles que tem como origem as necessidades básicas. Existe uma relação muito próxima entre os termos necessidade e motivação.

A motivação ocorre para a satisfação das necessidades, é a motivação que move o indivíduo para desencadear o comportamento. Para McClelland (1961), no início do século XX a motivação ocorria exclusivamente por

meio de instinto, sendo que o ser humano agia conforme a situação a qual fosse exposto. Atualmente, o foco possui uma perspectiva mais humanista e cognitiva (GOUVEIA, 2013). As principais teorias da motivação que focaram nas necessidades humanas foram a Teoria da Hierarquia das Necessidades, a Teoria Motivacional Triádica, a Teoria Bifatorial de Herzberg e a Teoria das Necessidades Aprendidas. Apresenta-se aqui a Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow.

A primeira teoria, proposta por Maslow (GOUVEIA, 2013), destacou-se nos anos 1950 e está centrada na concepção da hierarquia das necessidades. Ela está dividida em pirâmide e apresenta cinco níveis de necessidades: necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidade de pertencimento, necessidade de estima e, por último, a necessidade de autorrealização.

Nesse sentido, o segundo nível da teoria maslowniana, a necessidade de segurança, pode ser representada para um indivíduo como a estabilidade no emprego e, para outro, pode ser residir em um bairro seguro. O valor para cada um pode ser diferente. A relação entre as necessidades e os valores não é recente; autores das áreas da antropologia, sociologia e da psicologia já fizeram essa associação antes (GOUVEIA, 2013).

Os valores são um tema inerente à vida cotidiana, pois são manifestados em diversos momentos da existência de cada sujeito. Os valores expressam aquilo que é desejável ou não, significativo ou não para o indivíduo. Assim, por trás dos valores estão os interesses individuais e coletivos, norteando a visão que as pessoas têm do mundo, do trabalho e da sociedade (TAMAYO; BORGES, 2006). Nesse sentido, um valor importante para um sujeito pode ser pouco significativo para outro.

Dessa forma, o tema valores é um assunto que desperta interesse em diversas áreas do conhecimento e cada área apresenta esse tema sob diferentes enfoques e perspectivas. A Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a Administração, por exemplo, apresentam diversos estudos abordando essa temática com vinculação direta à vida cotidiana, pois os valores orientam os comportamentos e as atitudes das pessoas em seu dia a dia (GOUVEIA, 2013).

A partir dos estudos filosóficos dos valores humanos esse tema começou a ser recorrente em estudos acadêmicos, mas foi apenas na década de 1960, com a terceira edição do livro *Study of values*, de Allport, Vernon e Lindzey, que o tema alcançou projeção mundial debatendo empiricamente os valores individuais, propondo e testando um instrumento de medida de valores (ALMEIDA; SOBRAL, 2009).

Como consequência, diversos autores passam a estudar esse tema no contexto internacional, entre eles Milton Rokeach e Shalom H. Schwartz. No Brasil, Valdiney V. Gouveia inicia suas publicações utilizando os modelos prévios de Inglehart e Schwartz, denominando seus escritos de Teoria Funcionalista dos Valores Humanos. Por mais que essa teoria não seja tão difundida na atualidade em âmbito internacional como a de Schwartz, ela apresenta um modelo teórico alternativo, mais parcimonioso sobre o tema (LIMA, 2012).

Entre as teorias que fundamentam o assunto valores humanos, optou-se pela Teoria Funcionalista dos Valores Humanos de Gouveia para embasar esta pesquisa, em razão de que se trata de uma teoria integradora e parcimoniosa. Como propósito fundamental, essa teoria busca compreender os valores adotados pelos indivíduos e a forma como eles intervêm em suas vidas. Os valores são concebidos como princípios universais, que transcendem situações específicas, assumem diferentes graus de importância, guiam os comportamentos, elucidam as atitudes e as crenças das pessoas (GOUVEIA, 2013).

Os estudos feitos por Gouveia (2013) sobre o modelo da Teoria Funcionalista dos Valores Humanos já abrangeram cerca de 50 mil pessoas no Brasil e 20 países, com resultados consistentes no que diz respeito à sua adequação. O que se destaca nessa teoria é que mesmo outros autores respondendo o que são valores, Gouveia enfoca não apenas seu uso no cotidiano, mas duas funções essenciais: guiam o comportamento das pessoas e expressam cognitivamente suas necessidades, isso em razão da teoria ser funcionalista, na qual não se interessa responder o que são valores, mas, sim, para que servem os valores (GOUVEIA et al., 2008).

São quatro suposições teóricas principais que norteiam essa teoria: 1) natureza humana: as pessoas têm uma natureza benevolente, assim, apenas valores positivos são admitidos, porém, priorizar em excesso alguns valores em detrimento de outros pode resultar em condutas antissociais; 2) base motivacional: os valores são princípios-guia individuais, dessa forma, orientam os comportamentos dos indivíduos; 3) caráter terminal: os valores apresentam uma base motivacional, o que é coerente com a ideia de valores desejáveis; 4) princípios-guia individuais: valores úteis para a sobrevivência das pessoas, o que garante a continuidade da espécie; apenas os valores terminais são considerados nesse modelo (GOUVEIA et al., 2008, 2009, 2010; GOUVEIA 2013; MEDEIROS et al., 2012).

A partir dessas suposições teóricas, Gouveia et al. (2008, 2009, 2010) apresentam seis características para a definição dos valores: são conceitos ou categorias; tratam-se de estados desejáveis de existência; extrapolam situações específicas; assumem diferentes graus de importância; guiam a seleção ou avaliação de condutas/comportamentos e eventos; e representam cognitivamente as necessidades humanas.

Com base nessas seis características, passa-se a compreender a função dos valores. Eles apresentam duas funções: a primeira é guiar os comportamentos humanos (tipo de orientação), a segunda é dar expressão às necessidades humanas (tipo de motivação). “Assim, as funções dos valores são definidas como os aspectos psicológicos que os valores cumprem ao guiar comportamentos e representar cognitivamente as necessidades humanas.” (GOUVEIA et al., 2008, p. 56).

Com a união dessas duas funções: tipo de orientação (guiar os comportamentos humanos) e tipo de motivador (dar expressão as necessidades humanas), surgem seis subfunções específicas dos valores, são elas: experimentação, realização, existência, suprapessoal, interacional e normativa (GOUVEIA et al., 2009, 2010; MEDEIROS et al., 2012). E, a partir delas, os 18 valores básicos que representam suas subfunções.

As subfunções dos valores podem ser mapeadas em um delineamento 3x2, tendo como orientações social, central e pessoal e motivadores materialista e humanitário. Destas subfunções, resultam os 18 itens descritos no Questionário de Valores Básicos (GOUVEIA et al., 2008). O que se destaca nessa teoria e o que principalmente a diferencia das outras é que ela propõe metas centrais, que ficam entre valores sociais e individuais, pois não são exclusivamente nem de um, nem de outro. No Quadro 1, as subfunções valorativas estão descritas detalhadamente.

Quadro 1 – Subfunções valorativas, seus tipos de motivador e orientação e marcadores valorativos selecionados

AS SUBFUNÇÕES DOS VALORES, SEUS MOTIVADORES E TIPOS DE ORIENTAÇÃO E SEUS VALORES INDICADORES		
SUBFUNÇÕES VALORATIVAS	MOTIVADORES E ORIENTAÇÕES	VALORES BÁSICOS E SUAS DESCRIÇÕES
<i>Experimentação</i>	Motivador humanitário e orientação pessoal	EMOÇÃO. Desfrutar desafiando o perigo; buscar aventuras. PRAZER. Desfrutar a vida; satisfazer todos os seus desejos. SEXUALIDADE. Ter relações sexuais; obter prazer sexual.
<i>Realização</i>	Motivador materialístico e orientação pessoal	PODER. Ter poder para influenciar os outros e controlar decisões; ser o chefe de uma equipe. PRESTÍGIO. Saber que muita gente o conhece e admira; quando velho, receber uma homenagem por suas contribuições. ÊXITO. Obter o que se propõe; ser eficiente em tudo que faz.
<i>Existência</i>	Motivador materialístico e orientação central	SAÚDE. Preocupar-se com sua saúde antes mesmo de ficar doente; não estar enfermo. ESTABILIDADE PESSOAL. Ter certeza de que amanhã terá tudo o que tem hoje; ter uma vida organizada e planejada. SOBREVIVÊNCIA. Ter água e comida, e poder dormir bem todos os dias; viver em um lugar com abundância de alimentos.
<i>Suprapessoal</i>	Motivador humanitário e orientação central	BELEZA. Ser capaz de apreciar o melhor da arte, música e literatura; ir a museus ou exposições onde possa ver coisas belas. CONHECIMENTO. Procurar notícias atualizadas sobre assuntos pouco conhecidos; tentar descobrir coisas novas sobre o mundo. MATURIDADE. Sentir que conseguiu alcançar seus objetivos na vida; desenvolver todas as suas capacidades.
<i>Interacional</i>	Motivador humanitário e orientação social	AFETIVIDADE. Ter uma relação de afeto profunda e duradoura; ter alguém para compartilhar seus êxitos e fracassos. CONVIVÊNCIA. Conviver diariamente com os vizinhos; fazer parte de algum grupo, como: social, religioso, esportivo, entre outros. APOIO SOCIAL. Obter ajuda quando necessitar; sentir que não está só no mundo.
<i>Normativa</i>	Motivador materialístico e orientação social	OBEDIÊNCIA. Cumprir seus deveres e obrigações do dia a dia; respeitar seus pais, os superiores e os mais velhos. RELIGIOSIDADE. Crer em Deus como o salvador da humanidade; cumprir a vontade de Deus. TRADIÇÃO. Seguir as normas sociais de seu país; respeitar as tradições de sua sociedade.

Fonte: Gouveia (2013, p. 145).

3 CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa teve como base os métodos quantitativo e qualitativo. O método quantitativo é muito utilizado em pesquisas no âmbito social, econômico e de opinião, pois exprime maior precisão nos resultados, tendo, dessa maneira, a matemática e a estatística como ciências-base na quantificação dos resultados (SILVA, 2006). O método qualitativo, segundo Bauer e Gaskell (2011), é um tipo de pesquisa que lida com interpretações sociais.

Como delineamento, o tipo descritivo foi empregado, pois tem como “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL,

2010, p. 44). A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos e ou fenômenos sem manipulá-los. Procura descobrir, com maior precisão possível, a frequência com que o fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), sob o protocolo n. 49376515.0.0000.5367. Aos sujeitos envolvidos no processo, foram apresentados os objetivos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados um questionário e uma entrevista semiestruturada.

O questionário, denominado Questionário dos Valores Básicos (QVB), proposto por Gouveia (2013), é composto por 18 afirmações, em que o indivíduo avalia o quanto considera importante aquela afirmação, em uma escala de resposta com sete pontos, variando de “totalmente não importante” a “extremamente importante”. O questionário foi aplicado por meio da ferramenta Google drive, sendo que todos os questionários foram autoaplicáveis, contendo as informações necessárias para o preenchimento. Foram 325 e-mails encaminhados aos estudantes do Curso e 66 respostas recebidas. As respostas foram tratadas como um todo, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos participantes, ou seja, não foram solicitados nomes ou qualquer outra informação que viesse a comprometer a identificação dos respondentes.

Após a aplicação do questionário, foi realizada uma entrevista com 12 alunos de diferentes fases do Curso, escolhidos de acordo com a disponibilidade de cada participante. Os acadêmicos que participaram da entrevista assinaram o Termo para Autorização de Gravação e TCLE, e a entrevista contou com um roteiro semiestruturado de perguntas.

A análise dos dados aconteceu por meio da análise univariada. Após a transcrição, as entrevistas foram categorizadas e analisadas por meio de análise qualitativa interpretativa. A população foco da pesquisa foi os estudantes do Curso de Medicina da Unoesc Joaçaba; a amostra foi por conveniência e não probabilística. Os dados obtidos foram triangulados entre si e cotejados com a teoria. A análise foi explicativa e buscou interpretar os resultados à luz do modelo proposto por Gouveia (2013).

Para melhor interpretação dos dados coletados a divisão dos resultados foi organizada conforme sugere a teoria funcionalista dos valores, em seis subfunções distribuídas aleatoriamente no questionário. Nenhum valor é negativo, todos são positivos e desejáveis, mesmo que algum deles possa ser mais desejável que o outro (GOUVEIA, 2013). Segundo o autor, os que são a espinha dorsal dos outros são os valores de existência e suprapessoais, sendo que estes são os que dão sustentação para os outros valores.

A subfunção valorativa de existência representa cognitivamente as necessidades fisiológicas básicas (comer, beber, dormir), e a necessidade de segurança é a subfunção mais importante para representar o motivador materialista, de forma individual. A saúde foi apontada por 40,9% dos respondentes como sendo extremamente importante. Indivíduos com esse valor alto guiam suas vidas preocupados com as incertezas e doenças.

A estabilidade pessoal enfatiza uma vida planejada, buscando um emprego estável e segurança econômica, apontada como importante por 37,9%. A sobrevivência foi apontada como extremamente importante por 48,5%, sendo que Gouveia (2013) destaca que esse valor é importante para as pessoas que, atualmente, vivem com poucos recursos financeiros. Segundo Millan (2005), em suas pesquisas com estudantes de Medicina, o fator financeiro na escolha da profissão aparece de forma significativa, assim trazendo a estabilidade pessoal.

Ainda sobre a subfunção valorativa, o motivador materialista é a fonte das subfunções realização e normativa, sendo que a primeira representa a necessidade de autoestima (GOUVEIA, 2013) e corresponde a um motivador materialista, mas com orientação pessoal, e a segunda representa a necessidade de controle, e seu motivador é com orientação social.

A subfunção valorativa realização, na qual o poder está ligado à hierarquia, é menos social que os outros valores da subfunção realização. A realização foi apontada por 39,4% dos sujeitos como importante e por 31,8% como mais ou menos importante. O prestígio é a forma de o indivíduo ser reconhecido pelos demais, sendo que 28,8% dos entrevistados indicaram esse valor como importante. Isso demonstra diferença com diversos autores e estudos, sendo que Millan (2005) apontou que em suas pesquisas o prestígio aparece com frequência para a escolha de profissão de médico. O êxito representa a capacidade de alcançar as metas, apontado como muito importante por 36,4%. É importante citar aqui o autor Mello Filho (2006), o qual traz que uma das brincadeiras mais comuns na infância é a de brincar de médico, na qual as crianças enxergam na figura do médico o prestígio e o poder do adulto que domina a brincadeira.

A subfunção normativa representa a necessidade de controle, com motivador menos materialista que as outras subfunções já citadas. Está ligada à cultura, às normas convencionais, à obediência e à autoridade. É citada pelo acadêmico 1 em sua entrevista quando questionado o que são valores: “É mais o tipo de criação que a gente leva, a respeito de princípios. Respeitar o próximo, até as próprias leis. Os princípios são os valores individuais.” (informação verbal).

Destaca-se nessa subfunção a obediência, apontada por 51,5% como extremamente importante, mostrando a importância de cumprir os deveres e obrigações diárias. O acadêmico 1 complementa “cada escolha que a gente faz na vida a gente precisa de valores como base, sempre estar pensando em não ter uma atitude que vá prejudicar o próximo ou que seja contra a lei. Vai da criação mesmo, os princípios que a gente tem.” (informação verbal).

Outro fator que chama atenção é que a religiosidade foi apontada por 18,2% dos sujeitos como totalmente não importante, e por 18,2% como extremamente importante. Isso não significa um preconceito, mas, sim, um posicionamento de que os indivíduos reconhecem a existência de uma entidade superior. A tradição foi apontada por 34,8% como mais ou menos importante, indicando não ser relevante uma pré-condição social. O acadêmico 3 aponta “a família é a base de tudo, os valores de integridade, boa índole, honesto e ter uma postura na sociedade.” (informação verbal).

Aqui inicia a outra parte da “espinha dorsal”, a sustentação das outras subfunções, a subfunção suprapessoal, que difere da anterior por ter motivador humanitário. Esses valores representam as necessidades de estética, cognição e autorrealização.

A subfunção valorativa suprapessoal, o conhecimento, representa as necessidades cognitivas, apontada por 33,3% como muito importante. O acadêmico 5 cita que “o motivo pelo qual escolhi a Medicina é que eu realmente gosto de saber as coisas que estão relacionadas com a Medicina ou com a clínica.” (informação verbal). A beleza representa as necessidades estéticas, apontada por 33,3% dos sujeitos como importante. Finalmente, a maturidade foi apontada por 51,5% como importante, destacando-se nessa subfunção e representando que as necessidades de autorrealização são reconhecidas com úteis e que cumprem com os destinos da vida. Durante a entrevista os acadêmicos também confirmaram o que apareceu no questionário. O acadêmico 12 disse “a gente sempre teve aquele espírito de querer ajudar e de se colocar no lugar do outro, então isso de alguma forma me encaixou naquilo que tipo, quero fazer isso para sempre, vou ser feliz fazendo isso.” (informação verbal). Esta subfunção é fonte de outras duas: experimentação e interativa. A experimentação tem seu motivador humanitário, mas com orientação pessoal.

O valor emoção representa as necessidades de experiências arriscadas, apontada por 31,8% dos acadêmicos como mais ou menos importante. O valor prazer corresponde a uma necessidade orgânica e foi apresentado por 36,4% como importante. O valor sexualidade é representado pela necessidade de sexo e foi apontado como importante por 40,9% dos pesquisados.

A subfunção interativa é a terceira subfunção que apresenta o motivador humanitário com orientação social, mas se diferencia, pois seus valores são essenciais para regular e manter as relações interpessoais. O que mais se

destaca nessa subfunção é o que o autor Mello Filho (2006) cita como o princípio que mais enobrece o profissional médico, a necessidade de reparar, a motivação mais humanitária para a escolha da profissão. O valor afetividade foi destacado por 36,4% como extremamente importante, demonstrando a necessidade de afeto, de prazer e de cuidado com a família e com as pessoas íntimas. O valor convivência, que constitui as relações grupo-pessoa (desconsiderando-se as relações íntimas), foi apontado por 30,3% como importante. O apoio social enfatiza a relação com o grupo social e 37,9% indicaram ser extremamente importante. O acadêmico 9 apontou “valores da gente ter cuidados com as outras pessoas, ter a vontade de ajudar, de curar e de acabar com problemas das pessoas.” Para o acadêmico 4 “O amor também é muito importante. O compromisso com o próximo.” (informações verbais).

Os acadêmicos demonstraram por meio de suas falas, se os valores interferiram na escolha do curso: “Meus valores influenciaram, principalmente tentar ajudar o outro e trazer algum bem dentro das minhas limitações, mas fazer algo de diferente na vida, trazer algum bem para as pessoas.” (acadêmico 1). Mesmo quando questionado e dizendo que não interferiu, o valor de maturidade apareceu na resposta do acadêmico 5 “é que eu realmente gosto de saber as coisas que estão relacionadas com a medicina ou com a clínica, mas com certeza os valores são muito importantes, se não que tipo de médico você vai ser, se você não tiver os mínimos valores com o paciente” (informação verbal), evidenciando os três últimos valores mais citados: afetividade, convivência e apoio social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam, por meio das falas dos acadêmicos, que são priorizados valores como sobrevivência, êxito, obediência, maturidade, afetividade e apoio social.

A escolha pela profissão de Médico teve o valor prestígio mencionado por diversos autores durante a revisão teórica deste estudo, contudo, na amostra pesquisada esse não foi um dos principais valores apontados. A maturidade e a sobrevivência são valores pouco citados na literatura e que se destacaram nos sujeitos participantes deste estudo. Esses dois valores mostram a busca pelo atendimento das necessidades básicas da vida, como ter o que comer, onde dormir e se estão cumprindo com seus propósitos de vida.

A pesquisa realizada por meio do questionário e das entrevistas confirmou o que foi visto da revisão de literatura. Os aspectos psicológicos nortearam os estudantes de Medicina na escolha pela profissão de médico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. J. R.; SOBRAL, F. J. B. A. O sistema de valores humanos de administradores brasileiros: adaptação da escala PVQ para o estudo de valores no Brasil. **RAM – Revista de administração Mackenzie**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 101-126, maio/jun. 2009.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CARNEIRO, M. B; GOUVEIA, V. V. **O médico e seu trabalho: aspectos metodológicos e resultados do Brasil**. Brasília, DF: Conselho Federal de Medicina, 2004.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOUVEIA, V. V. et. al. Teoria funcionalista dos valores humanos. In: TEIXEIRA, M. L. M. **Valores humanos & gestão: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Senac, 2008.
- GOUVEIA, V. V. et. al. Teoria funcionalista dos valores humanos: aplicações para organização. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 34-59, maio/jun. 2009.

GOUVEIA, V. V. et. al. Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: proposta de modelo explicativo. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 323-331, jul./dez. 2010.

LIMA, T. J. S. **Modelos de valores de Schwartz e Gouveia**: comparando conteúdo, estrutura e poder preditivo. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

McCLELLAND, D. C. **The Achieving Society**. New York: Free Press Paperback, 1961.
Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=R12wZw9AFE4C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 15 set. 2015.

MEDEIROS, E. D. et al. Teoria funcionalista dos valores humanos: evidências de sua adequação no contexto paraibano. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 3, p.18-44, maio/jun. 2012. Edição Especial.

MELLO FILHO, J. **Identidade Médica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MILLAN, L. R. **Vocação Médica**: Um estudo de gênero. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

REIS, G. G. et al. Os valores dos administradores de empresa mudam ao longo da carreira? Relações entre prioridades axiológicas e tempo de formado. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 5, set./out. 2010.

SILVA, A. C. R. **Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade**: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

TAMAYO, A.; BORGES, L. O.; Valores do trabalho e das organizações. In: ROS, M.; GOUVEIA, V. V. (Org.) **Psicologia Social dos valores humanos**: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados. São Paulo: Editora Senac, 2006.

PERCEPÇÃO DA IMAGEM CORPORAL NO CONTEXTO COMPETITIVO DE ATLETAS DE GINÁSTICA RÍTMICA

Daniela Zanini¹
Danielle Ledur Antes²
Rafael Cunha Laux³
Marlon Santin⁴
Eduarda Borsoi⁵
Sabrina Chagas⁶

A imagem corporal (IC) é um fenômeno biopsicocultural que possui vários aspectos associados em sua formação, como crenças, pensamentos, desejos e investimentos relacionados ao próprio corpo (CONTI; FRUTUOSO; GAMBARDELLA, 2005). Segundo Fortes, Almeida e Ferreira (2012), a insatisfação com o corpo faz parte da dimensão atitudinal da IC, e é definida pelos sentimentos negativos em relação ao peso e à forma corporal. Vários fatores são determinantes para a construção da imagem que um indivíduo projeta de si mesmo, podendo incluir experiências afetivas, sociais e fisiológicas (TAVARES, 2003). Continuamente as noções de corpo perfeito são transformadas e nota-se uma forte influência da cultura como reguladora do comportamento humano. Nesse sentido, a atual projeção do padrão de imagem corporal impõe às mulheres um padrão de beleza associado à magreza. A consequência dessa imposição origina distúrbios de imagem corporal associados a problemas na vida social, na saúde mental e física dos indivíduos, especialmente na população adolescente. Destacam-se, ainda, os comportamentos alimentares inadequados para a perda de peso, os quais são precursores de transtornos alimentares, como a prática de dietas restritivas, de jejum prolongado, da autoindução de vômitos e do uso de diuréticos e laxantes, que acarretam prejuízos à saúde (TREMBLAY; LARIVIERE, 2009). Esportes que preconizam o baixo peso corporal e supervalorizam a estética, utilizando-a como critério para a obtenção de bons resultados em competições – como ocorre, por exemplo, na ginástica rítmica, natação sincronizada, corrida e no balé –, têm sido indicados, por pesquisas realizadas nessa área, como os de maior incidência de transtornos de compulsão alimentar e de comportamentos considerados precursores para esses transtornos (SUNDGOT-BORGEN, 1994). Na modalidade de Ginástica Rítmica (GR), na qual o baixo peso corporal e/ou baixo índice de gordura corporal são requisitos indispensáveis para o desempenho, as atletas estão submetidas a processos de treinamento e competição que geram a necessidade de manipular a alimentação e o peso corporal na tentativa de aperfeiçoar a performance (PATEL et al., 2003). Trata-se de um esporte cuja avaliação é realizada por meio da percepção dos árbitros em relação à imagem que a ginasta demonstra em quadra, mediante a execução de movimentos corporais. Assim, as atletas anseiam pelo corpo perfeito, com tendência a submeterem-se a dietas rigorosas e, muitas vezes, inapropriadas. Portanto, a identificação da distorção da imagem corporal pode contribuir para compreensão dos mecanismos que desencadeiam os processos prejudiciais à saúde das atletas (VIEIRA et al., 2009). No estudo tem-se como propósito investigar a satisfação da imagem corporal de atletas de ginástica rítmica no contexto competitivo da Cidade de Chapecó, SC. O grupo de estudo é composto por 23 atletas de GR de Chapecó, na faixa etária entre 10 e 16 anos. A satisfação com a imagem corporal foi avaliada pelo instrumento proposto por Stunkard, Sorenson e Schlusinger (1983). O questionário é composto por uma escala de nove silhuetas, que vai da extrema magreza (silhueta 1) à extrema obesidade (silhueta 9). O instrumento é apresentado aos participantes, os quais indicam qual silhueta corresponde a sua atual e qual delas representa a silhueta que gostaria de possuir. Quando a diferença entre a atual e a que gostaria de possuir é zero, o indivíduo está satisfeito com sua imagem corporal. Quando é negativa, indica que o participante está insatisfeito e gostaria de aumentar sua silhueta corporal. Já um resultado positivo indica que o participante está insatisfeito com sua imagem corporal e gostaria de diminuir sua silhueta. Os dados foram coletados no Laboratório de Avaliação Antropométrica da Universidade do Oeste de Santa Catarina, mediante a entrega e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNOESC pelo CAAE n. 71079317.1.0000.5367/2017. Para análise dos dados, foi utilizada a estatística descritiva, por meio de média e desvio padrão, por meio do programa Microsoft Excel. Foram avaliadas 23 atletas de GR com idade média 12,41 ± 2,59 anos, entre essas, oito meninas estavam satisfeitas com a sua imagem corporal e 15 insatisfeitas. Das 15 participantes insatisfeitas, duas gostariam de aumentar a silhueta e 13 gostariam de diminuir a silhueta. Nos resultados obtidos neste estudo foi possível verificar que a maioria das atletas apresentam insatisfação com sua imagem corporal, sendo que a maior parte das meninas insatisfeitas gostariam de diminuir a silhueta. De acordo com Vieira et al. (2009), supõe-se que o padrão corporal exigido para o desempenho no ambiente da GR competitiva esteja próximo da estética delineada de “corpo magro”, veiculada como o

¹ daniela.zanini@unoesc.edu.br

² danielle.antes@unoesc.edu.br

³ rafael-laux@hotmail.com

⁴ marlonsantinsc@yahoo.com.br

⁵ duda_borsoi@outlook.com

⁶ chagasabrina@gmail.com

padrão corporal da menina/adolescente. Esses dados corroboram o estudo de Vieira et al. (2009) com atletas de GR em diferentes categorias competitivas e revelam que a maioria das meninas envolvidas possuem uma insatisfação com a imagem corporal. Na GR, o perfil longilíneo e magro é um elemento essencial e imprescindível para atletas de alto rendimento esportivo e, por consequência, é comum o intuito de que a magreza seja plenamente alcançada (BEALS; MANORE, 2000). Essa insatisfação poderia estar ligada à influência exercida pelos treinadores, patrocinadores e familiares, por meio de seus comentários relativos ao peso e à forma das atletas, que se caracterizam como poderosos elementos geradores de alterações e insatisfações na percepção da própria imagem corporal e desencadeiam, muitas vezes, problemas relacionados à integridade física e psíquica do indivíduo (COBB et al., 2003). As atletas de GR de alto rendimento constituem um grupo específico, vulnerável às problemáticas ligadas à imagem corporal, pois o a modalidade dá ênfase à estética na execução, a qual é exposta em público. Além disso, a avaliação do desempenho dos atletas é mais subjetiva do que objetiva, logo, é importante que a forma corporal agrade à maioria dos juízes (DAVIS, 2002). Manarim et al. (2011) investigaram a satisfação da autopercepção da imagem corporal de adolescentes do sexo feminino, praticantes de ginástica rítmica, e também verificaram que a maioria das atletas apresentaram insatisfação com a sua imagem corporal, desejando serem mais magras. Teixeira e Silva (2009) comentam que é difícil reduzir a pressão social referente ao corpo considerado ideal, porém, é possível modificar a forma de pensar e de lidar com ela. É importante encorajar os adolescentes a confiar nas próprias habilidades, criticar os ideais de beleza e desenvolver seus próprios hábitos saudáveis para ajudá-los a lidar com a percepção da imagem corporal na fase potencialmente difícil de desenvolvimento da adolescência. Dessa forma, parece que a ginástica, pela sua orientação estética, incentivo ao controle de peso e alto nível de competição, constitui-se como fator de risco para o desenvolvimento de perturbações do comportamento alimentar e pode contribuir para a insatisfação da IC. A mídia também influencia na percepção da imagem corporal, já que atribui como padrão a magreza, a juventude e a perfeição física. A insatisfação está diretamente ligada aos hábitos de vida, à influência direta de estereótipos construídos culturalmente e à pressão da mídia, que desencadeiam em jovens do gênero feminino a busca constante pelo padrão de corpo ideal, desenvolvido historicamente pela sociedade em seus diferentes contextos e que geram alterações e insatisfações na percepção da própria imagem corporal. O estudo da (in)satisfação com a imagem corporal em meninas adolescentes é relevante, não só por todo o impacto desenvolvimentista que pode ter na formação da identidade e no bem-estar geral, mas, também, em razão de que em adolescentes do sexo feminino a IC surge, frequentemente, associada à baixa auto-estima, à depressão, à ansiedade e às tendências obsessivo-compulsivas (LEVINE; SMOLAK, 2002). Além disso, a IC tem sido identificada como problema crescente na população de adolescentes em diversos países, e o reconhecimento desse quadro enquanto questão de saúde pública é evidente na literatura em razão dos riscos que traz à saúde (MORA et al., 2015). Ao verificar a percepção da imagem corporal de atletas de GR foi possível constatar que há uma distorção na percepção da imagem corporal das ginastas, destacando a insatisfação com sua imagem corporal. Cabe, também, aos pais e professores ficarem alertas ao fato da insatisfação com a IC para que ela não se torne um problema de saúde maior e que acabe causando prejuízo às jovens atletas.

Palavras-chave: Ginástica rítmica. Imagem corporal. Emancipação.

REFERÊNCIAS

- BEALS, K. A; MANORE, M. M. Behavioral, Psychological, and Physical Characteristics of Female Athletes with Subclinical Eating Disorders. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, v. 10, 2000.
- COBB, K. L. et al. Disordered Eating, Menstrual Irregularity, and Bone Mineral Density in Female Runners. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, v. 35, i. 5, 2003.
- CONTI, M. A.; FRUTUOSO, M. F. P.; GAMBARDELLA, A. M. D. Excesso de peso e insatisfação corporal em adolescentes. *Revista de Nutrição*, v. 18, n. 4, 2005.
- DAVIS, C. Body image and athleticism. In: T. CASH, T. F.; PRUZINSKY, T. (Ed.). *Body image: A handbook of theory, research & clinical practice*. New York: The Guilford Press, 2002.
- FORTES, L. S.; ALMEIDA, S. S.; FERREIRA M. E. C. Processo maturacional, insatisfação corporal e comportamento alimentar inadequado em jovens atletas. *Revista de Nutrição*, v. 25, n. 5, 2012.
- LEVINE, M.; SMOLAK, L. Body image development in adolescence. In: CASH, T. F.; PRUZINSKY, T. (Ed.). *Body image: A handbook of theory, research & clinical practice*. New York: The Guilford Press, 2002.
- MANARIM, G. L. et al. Associação entre a insatisfação corporal e o estado nutricional em jovens ginastas. *Colloquium Vitae*, v. 3, n. 2, 2011.
- MORA, M. et al. Assessment of Two School-Based Programs to Prevent Universal Eating Disorders: Media Literacy and Theatre-Based Methodology in Spanish Adolescent Boys and Girls. *The Scientific World Journal*, v. 2015, 2015.
- PATEL, D. R. et al. Eating disorders in adolescents athletes. *Journal of Adolescent Research*, v. 18, 2003.

STUNKARD, A. J.; SORENSON, T.; SCHLUSINGER, F. Use of the Danish Adoption Register for the study of obesity and thinness. In: KETY, S.S.; ROWLAND, L. P.; SIDMAN, R. L.; MATTHYSSE, S. W. (Ed.). The genetics of neurological and psychiatric disorders. New York: Raven, 1983. p. 115-20.

SUNDGOT-BORGEN, J. Risk and trigger factors for the development of eating disorders in female elite athletes. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, v. 26, 1994.

TAVARES, M. C. G. C. F. Imagem corporal: conceito e desenvolvimento. São Paulo: Manole, 2003.

TEIXEIRA, P.; SILVA, M. Repensar o Peso: Princípios e Métodos Testados para Controlar o seu Peso. Lisboa, Portugal: Lidel – Edições Técnicas, 2009.

TREMBLAY, L.; LARIVIERE, M. The influences of puberty onset, body mass index, and pressure to be thin on disordered eating behaviors in children and adolescents. *Journal of Eating Behaviors*, v. 10, i. 2, 2009.

VIEIRA, J. L. L. et al. Distúrbios de atitudes alimentares e distorção da imagem corporal no contexto competitivo da ginástica rítmica. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 15, n. 6, 2009.

PROJETO PAI PRESENTE: ÍNDICES NO PERÍODO DE IMPLANTAÇÃO

Cláudia C. Locateli¹
 Rafaela Pederiva²
 Vanessa da Rosa³
 Bruna Odorcik⁴
 Lidiane Bernardi⁵

RESUMO

O conceito de paternidade transita entre valores sociais antigos e contemporâneos. Convive, portanto, com longo processo de transformações dadas pela cultura, pela religião e por concepções científicas. O Direito cria o vínculo da filiação por três vetores, o biológico, que é auferido pelo exame de DNA; o socioafetivo, pela relação de afeto e reconhecimento social da condição paternofilial; e por presunções, tanto nas questões vinculadas ao casamento quanto nas decorrentes das tecnologias reprodutivas (LÔBO, 2003). Logo, o direito à origem genética compreende o Direito Fundamental (SARLET, 2001) e se estabelece como ferramenta necessária para a aproximação no exercer da paternidade. Com o firme propósito de garantir o direito à filiação, e para a sustentação das consequências jurídicas derivadas do poder familiar e dos mais variados direitos fundamentais do infante, surgem a Lei n. 8.560/1992, que regula a investigação de paternidade, e os Provimentos CNJ n. 12/2010, que institui o Programa Pai Presente, e CNJ n. 16/2016, que padroniza os procedimentos do reconhecimento de paternidade. Entretanto, mesmo com os avanços jurídicos e científicos, ainda se encontra quem experencia o silêncio e o distanciamento paternofilial (GOMES; REZENDE, 2004). Consequentemente, tais silêncios e direitos justificam este estudo quantitativo, do tipo descritivo, realizado pelo método de levantamento (CRESWELL, 2010), que objetivou evidenciar os índices de averiguações de paternidade realizadas no período de implantação do Projeto Pai Presente estabelecido entre o Tribunal de Justiça de Santa Catarina e a Unoesc de Chapecó. Mais especificamente, objetivou: identificar a quantia de encaminhamentos e atendimentos, ilustrar os resultados obtidos, analisar os dados e discutir os resultados. Para tanto, consultaram-se os registros das Sessões de Averiguação de Paternidade agendadas pelo Juiz de Direito da Vara da Família, Infância e Juventude e realizadas no Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) da Unoesc Chapecó, no período de implantação do serviço – de 06 de julho a 24 de agosto de 2017. O procedimento do serviço compreende o uso de entrevistas que se iniciam com o estabelecimento de um *rapport* acolhedor (OLIVEIRA, 2008) e seguem com questões de formulação aberta e outras técnicas de entrevista como: reflexão, reformulação e clarificação (LEAL, 2011), realizadas em sessões individuais, por equipe interdisciplinar – composta por uma advogada, uma psicóloga, uma assistente social, duas acadêmicas em Estágio Curricular Supervisionado II em Psicologia –, que fornece subsídios psicológicos e jurídicos às genitoras que registraram filhos sem indicar o genitor, para que indiquem o nome do suposto pai com o fito de prosseguir a averiguação oficiosa de paternidade. Ao final das sessões, as informações são reduzidas ao Termo de Audiência por acadêmicos do Direito e/ou da Psicologia, que é assinado pelos entrevistadores e pela entrevistada e encaminhado para o Juiz da Vara da Família, Infância e Juventude. Destaca-se que, ao longo dos procedimentos de Averiguação de Paternidade, as entrevistadas estão protegidas pelo sigilo preconizado tanto pelo segredo de justiça (art. 189, II e III, do novo CPC) quanto pelos preceitos éticos em pesquisa (Resolução CNS n. 466/2012), que garantem a integridade e a dignidade dos sujeitos. No tocante a esta pesquisa, considera-se que nela o risco se configurou mínimo para as entrevistadas, uma vez que os dados foram coletados em documentos, sem ferir a intimidade das informantes. Como método, destaca-se que os dados foram coletados por meio de levantamento, em corte longitudinal, durante o período de implantação do serviço, mediante consulta aos documentos: planilha de pauta de sessões e termos de audiências, nos quais se buscou identificar: a quantia de sessões agendadas pelo Juiz; o número de comparecimentos das informantes; o número de ausências das informantes; e o número de êxitos na informação do suposto pai. Em seguida, os achados foram transpostos para dois gráficos e discutidos por meio de análise de dados, com posterior análise de resultados (CRESWELL, 2010). Na consulta à planilha de pauta fornecida pela assessoria do Juiz da Vara da Família, Infância e Juventude, obteve-se que foram encaminhadas para a Averiguação de Paternidade 19 mulheres. Os resultados obtidos no levantamento estão a seguir demonstrados em dois gráficos. O Gráfico 1 apresenta os comparecimentos e as ausências das mulheres/informantes às sessões de entrevista de Averiguação de Paternidade. Já o Gráfico 2 apresenta os resultados referentes ao êxito na obtenção de informação sobre o suposto pai, seja esse dado o nome ou outras informações.

¹ Mestre em Direito; Orientadora e Mediadora do Serviço de Mediação Familiar do Núcleo de Práticas Jurídicas; claudia.locateli@unoesc.edu.br

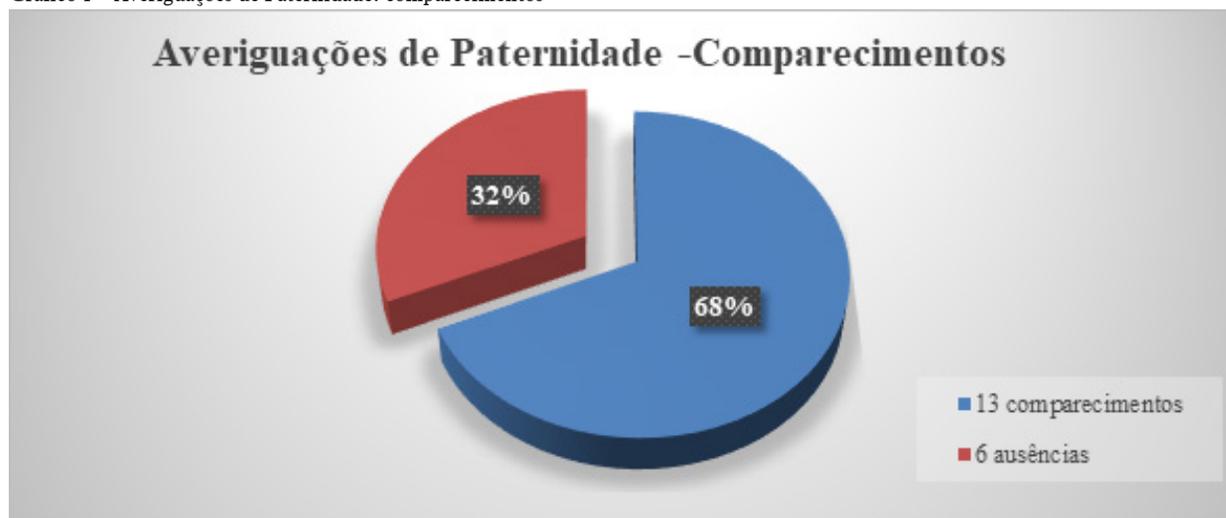
² Especialista em Psicologia Jurídica; Supervisora do Estágio Curricular Supervisionado I e II do Curso de Psicologia; Mediadora do SMF do Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade do Oeste de Santa Catarina; rafaela.pederiva@unoesc.edu.br

³ Especialista em Aspectos Metodológicos e Teóricos da Perícia Social; Mediadora do SMF do Núcleo Jurídico da Universidade do Oeste de Santa Catarina; vanessa.rosa@unoesc.edu.br

⁴ Graduanda em Psicologia na Universidade do Oeste de Santa Catarina de Chapecó; bruna.odorcik@hotmail.com

⁵ Graduanda em Psicologia na Universidade do Oeste de Santa Catarina de Chapecó; lidianebernardi@hotmail.com

Gráfico 1 – Averiguações de Paternidade: comparecimentos



Fonte: os autores.

Conforme Gráfico 1, constata-se que 68% das mulheres intimadas pelo Juiz da Vara da Família, Infância e Juventude compareceram às sessões de Averiguação de Paternidade, durante a implantação do serviço. Embora não tenha sido possível identificar os motivos para as ausências ocorridas, importa lembrar que muitas mulheres optam por famílias monoparentais e, resguardando sua intimidade, ocultam a identidade do pai (CARDIN, 2009).

Gráfico 2 – Averiguações de Paternidade: êxito nas informações



Fonte: os autores.

Como ilustra o Gráfico 2 referente ao êxito na obtenção da informação do suposto pai, das 11 mulheres que compareceram às entrevistas de Averiguação de Paternidade, 91% delas forneceram nome, endereço ou outro dado para localização do suposto pai. Reflete-se que essas informações possibilitam que os supostos pais sejam intimados para se manifestarem sobre a paternidade investigada. No entanto, caso os supostos pais não reconheçam ou questionem a paternidade alegada, pode-se dar prosseguimento à Investigação Oficiosa de Paternidade, ajuizada pelo Representante do Ministério Público ou por Defensor Público, com realização de provas como o exame de DNA – que tende a ser a mais procurada por se acreditar ser a mais irrefutável. Porém, como observa Scorsin (2009), o resultado do exame de DNA não pode ser tido como prova absoluta. Correspondendo a 9% das entrevistadas, somente uma mulher manifestou desejo de não informar o suposto pai por entender que o convívio, ou mesmo o registro da paternidade, não seria benéfico para a criança. Pensamento corroborado por Vieira (2012), que, em pesquisa sobre Averiguação de Paternidade, verificou como motivos pelos quais as mulheres não declaram a paternidade de seus filhos as constatações de que o suposto pai apresenta: histórico de problemas com a justiça, desvio de caráter, faz uso de drogas e/ou é violento. Em conclusão, constata-se que restou comprovada a alta eficácia das entrevistas de Averiguação de Paternidade realizadas, por equipe interdisciplinar, no período de implantação do serviço no NPJ da Unoesc Chapecó, denotando, com isso, a viabilidade para que se dê continuidade ao Projeto de Averiguação de Paternidade, cujo convênio específico se encontra em trâmite de pro-

dução entre a Universidade e o Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Ainda, o estudo comprova que atividades interdisciplinares práticas e supervisionadas capacitam acadêmicos dos Cursos de Direito e Psicologia para trabalhar com técnicas de entrevistas apropriadas e em interdisciplinaridade. Por fim, com a realização da pesquisa que gerou esse estudo quantitativo, foi possível perceber que a maioria das mulheres encaminhadas para as entrevistas tinha idade menor de 20 anos. Além disso, constatou-se que há uma diversidade de motivos que as levaram a não informar os nomes dos supostos pais de seus filhos. Dentre eles: pais em cumprimento de pena ou acolhidos em Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE), por desorganização e esquecimento de retornar ao cartório, bem como por não ter contato, nome ou endereço dos supostos pais porque saíram uma única vez com eles e engravidaram, achados esses que poderão ser abordados em futura pesquisa de caráter qualitativo.

Palavras-chave: Pai presente. Averiguação de Paternidade. Interdisciplinaridade. Pesquisa quantitativa. Índices no período de implantação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 8.560, de 29 de dezembro de 1992. Regula a investigação de paternidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8560.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 mar. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13105.htm>. Acesso em: 22 ago. 17.

CARDIN, V. S. G. Do planejamento familiar, da paternidade responsável e das políticas públicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA, 7., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** São Paulo: IOB Thomson, 2009. p. 1-25.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GOMES, A. J. da S.; RESENDE, V. da R. O pai presente: o desvelar da paternidade em uma família contemporânea. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB), v. 20, n. 2, p. 119-125, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/8640>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

LEAL, I. A **Entrevista Psicológica**: Técnica, Teoria e Clínica. Lisboa: Fim de Século, 2011.

LÔBO, P. L. N. Direito ao estado de filiação e direito à origem genética: uma distinção necessária. **Revista Brasileira de Direito de Família**, Porto Alegre, n. 19, p. 133-156, ago./set. 2003.

OLIVEIRA, B. et al. Perícia Psicológica Jurídica: Como estabelecer um ambiente adequado para realizar exames de avaliação psicológica no contexto jurídico. **Psicologia na Net**, 2008. Disponível em: <<http://www.psicologianet.com.br/pericia-psicologica-juridica-como-estabelecer-umambiente-adequado-para-realizar-exames-de-avaliacao-psicologica-no-contexto-juridico/1092/>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SCORSIN, D. R. A. **A análise em DNA na investigação de paternidade**. Disponível em: <http://www.ibdfam.org.br/_img/congressos/anais/172.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

VIEIRA, J. M. Projeto “Pai Presente”: Reflexões sobre o não reconhecimento paterno a partir de uma perspectiva de gênero. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 18., 2012, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Dell/Downloads/1930-5660-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA PARA ATLETAS (PARAJASC)

Francine Cristine Garghetti¹
 Morgana Orso Santos
 Dirceu Luis Minella
 Alisson Júnior Cozzer
 Paulo Celito Pizolotto
 Vanessa Bodigheimer
 Angélica Carina Masmann
 Tatiane Paludo
 Priscila Fernanda Barbieri

RESUMO

A prática de atividades desportivas por pessoas com deficiência tem ganhado maior visibilidade nos últimos anos. A busca progressiva de melhoria da qualidade de vida fez com que cada vez mais pessoas se envolvessem com essa prática, visando estimular suas potencialidades e possibilidades (CARDOSO, 2011). Atualmente, as práticas desportivas para pessoas com deficiência são um fenômeno global que tem despertado a atenção em razão de inúmeras características particulares, como a possibilidade de ascensão social, oportunidade de prática em condições de igualdade, melhorias da aptidão física e das condições de saúde (COSTA E SILVA et al., 2013). Esporte adaptado é um termo utilizado apenas no Brasil e consiste em uma possibilidade de prática para pessoas com deficiência. Tal termo aparece como mais adequado do que “esporte para pessoas com deficiência”, pois abrange um leque maior de possibilidades (MARQUES et al., 2009, p. 365). Essa vertente do esporte mostra-se na sociedade contemporânea em diversos ambientes e formas, todavia o movimento que expressa com maior destaque o esporte adaptado são os Jogos Paraolímpicos (MARQUES, 2009). Conforme o esporte adaptado foi ganhando espaço e, conseqüentemente, o aumento de modalidades, houve a necessidade de se desenvolver um sistema justo de classificação para a participação. A classificação visa a organizar os atletas em classes para que possam competir em condições de paridade funcional, permitindo, assim, que atletas com comprometimentos maiores também possam participar das competições, assim como aqueles que possuam menor grau de comprometimento (CARDOSO; GAYA, 2014). Para cada modalidade, há um sistema próprio de classificação; esta é um processo contínuo. Quando um atleta começa a competir, ele é alocado a uma classe, que pode ser revista ao longo da carreira do atleta. As classes são definidas por modalidades, sendo compostas por regras específicas e são determinadas por uma variedade de processos que podem incluir avaliação física, técnica, médica e observações dentro e fora das competições (MARQUES et al., 2009). No Brasil o art. 4º da Lei n. 7.853 considera pessoa com deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: I - deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física; II - deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando em graus e níveis; III - deficiência visual – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor a 0,05; e baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05; IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, oriundo do período de desenvolvimento (com manifestação antes dos 18 anos), concomitante a limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho; e V - deficiência múltipla – associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências (BRASIL, 1989). A avaliação psicológica no Brasil é uma das funções exclusivas do psicólogo assegurada pela Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962, que regulamenta a profissão (CFP, 2012). Essa atividade abrange uma série de características importantes para a obtenção de resultados fidedignos em relação ao paciente. A Resolução n. 07/2003 do Conselho Federal de Psicologia apresenta a avaliação psicológica como o processo técnico-científico de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito dos fenômenos psicológicos. Tais fenômenos são resultantes da relação do indivíduo com a sociedade, e para mensurá-los utilizam-se estratégias psicológicas – métodos, técnicas e instrumentos. É importante o processo de avaliação psicológica no âmbito do esporte adaptado, uma vez que possibilita uma melhor compreensão da psicodinâmica do atleta. Segundo os autores, tal entendimento poderá auxiliar a comissão técnica a perceber melhor os comportamentos de seus atletas nas diferentes situações, colaborando para a estruturação de treinos mais assertivos e condizentes com as capacidades individuais do sujeito, contribuindo, dessa forma, para a excelência de desempenho (COSTA E SILVA et al., 2013). Os Jogos Abertos Paradesportivos de Santa Catarina (PARAJASC) são promovidos pelo Governo do Estado de Santa Catarina, pela Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte, por intermédio da Fundação Catarinense de Esporte (Fesporte) (art. 3º) (REGULAMENTO GERAL DO PARAJASC, 2017). Possui como finalidades, 1) desenvolver o sujeito de forma integral, 2) favorecer a integração dos atletas à sociedade, 3) oferecer oportunidades aos atletas de participarem de um evento esportivo e desenvolverem novos valores, 4) divulgar e promover o esporte adaptado em Santa Catarina, 5) Proporcionar experiências aos atletas visando ao enriquecimento de conhecimentos e à promoção de melhores habilidades adaptativas, 6) contribuir para o exercício da cidadania e propiciar o intercâmbio técnico e de gestão entre profissionais e dirigentes (art. 9º) (REGULAMENTO GERAL DO PARAJASC, 2017).

¹ francine_garghetti@yahoo.com.br

Art. 23. Poderão participar pessoas com deficiência auditiva, física, intelectual e visual conforme especificação abaixo:

Segmento	Laudo/classificação	
Cego e baixa visão	Laudo médico oftalmológico e avaliação funcional Laudo de acuidade visual.	
Deficiência Auditiva	Laudo médico e/ou audiometria (sid 10)	
Deficiência Intelectual	Intelectual	Relatório psicológico atualizado e assinado por um psicólogo
	Síndrome de Down	Cariótipo
	Transtorno do Espectro Autista	Relatório psicológico atualizado e assinado por um psicólogo
Deficiência Física	Classificação funcional	

Fonte: Regulamento Geral do Parajasc (2017).

O Projeto de Monitoria e Extensão em Avaliação Psicológica do Serviço de Atendimento Psicológico (SAP – Unoesc Chapecó) foi solicitado a realizar a avaliação psicológica de atletas para os Jogos Abertos Paradesportivos de Santa Catarina (PARAJASC), constituindo uma parceria entre o serviço e a Secretaria de Juventude, Esporte e Lazer (SEJEL) de Chapecó. O contexto amplo do Projeto permitiu inserir essa atividade prática como uma demanda específica, possibilitando a participação de alunos do Curso de Psicologia, além de monitores e psicólogas responsáveis. O objetivo com este trabalho foi realizar avaliação psicológica com foco na comprovação de deficiência intelectual (DI) de atletas selecionados para participar do PARAJASC em diferentes modalidades (basquete, natação, bocha, futsal, atletismo, tênis de mesa, xadrez, ciclismo, equitação e *goalball*). Ao final do processo avaliativo foi construído um relatório psicológico com a informação de aptidão de cada atleta. Um protocolo de avaliação foi desenvolvido para atender à demanda, utilizando as seguintes estratégias: 1) Anamnese com as famílias/responsáveis e os atletas; 2) Aplicação das Escalas de Inteligência Wechsler WAIS-III e WISC-III nos atletas. As Escalas Wechsler avaliam a capacidade intelectual tanto de crianças quanto de adolescentes e adultos e são compostas de vários subtestes, cada um medindo um aspecto diferente da inteligência, em que o desempenho é resumido em três medidas compostas: QI Verbal, QI de Execução e QI Total, que oferecem estimativas das capacidades intelectuais do indivíduo; 3) Elaboração de Relatório Psicológico (conforme Resolução n. 07/2003); e 4) Entrevista de Devolutiva dos resultados. Essa proposta de protocolo foi organizada em quatro encontros, considerando dois encontros para aplicação do WAIS-III ou do WISC-III (conforme a faixa etária dos atletas), que investigam as habilidades cognitivas resultando na mensuração do Quociente de Inteligência (Q.I.) acerca do funcionamento cognitivo. No total foram avaliados 31 atletas nessa proposta de protocolo, sendo 20 no ano 2016 e 11 em 2017. Os resultados apontaram, em ambos os anos, 55% de atletas com desempenho intelectualmente deficiente, 35% apresentaram desempenho intelectual limítrofe e 10% desempenho médio inferior. Dois dos atletas avaliados em 2016 foram reavaliados em 2017, para participação novamente no PARAJASC; os dados obtidos foram confirmados na reavaliação. Ressalta-se que o diagnóstico de DI considera não somente o funcionamento intelectual medido pelos instrumentos psicológicos, mas também as habilidades adaptativas do sujeito em seu contexto. Dessa forma, 100% da amostra foi considerada em condição de DI. Diante de tais resultados foi possível concluir que os atletas avaliados estariam aptos a participar do PARAJASC, uma vez que se encaixam nos critérios estabelecidos pela comissão organizadora. Tais critérios tornam a competição mais justa na medida em que possibilitam a comprovação de algum tipo de limitação, como apresenta a Lei n. 7.893/1989. A proposta de protocolo desenvolvida demonstrou-se funcional, já que possibilitou analisar amplamente o histórico e os constructos cognitivos e de funcionalidade dos atletas; pretende-se considerar a manutenção de tal protocolo diante de próximas demandas com semelhante necessidade. Por fim, ressalta-se a contribuição da Psicologia enquanto ciência, por meio de suas teorias, técnicas e instrumentos, para uma inclusão cada vez maior das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Avaliação psicológica. Inteligência. Protocolo. PARAJASC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 ago. 1962.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 out. 1989.

BRASIL. **Resolução CFP n. 007**, 14 de junho de 2003. Institui o Manual de Elaboração de Documentos Escritos produzidos pelo psicólogo, decorrentes de avaliação psicológica e revoga a Resolução CFP nº 17/2002. Brasília, DF, 14 jun. 2003.

CARDOSO, V. D. A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, 2011.

CARDOSO, V. D.; GAYA, A. C. A Classificação Funcional no Esporte Paralímpico. **Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp**, Campinas, v. 12, n. 2, 2014.

COSTA E SILVA, A. A. et al. Esporte adaptado: abordagem sobre os fatores que influenciam a prática do esporte coletivo em cadeira de rodas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 679-687, out./dez. 2013.

MANUAL DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA. CFP. 2007. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/05/Cartilha-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Psicol%C3%B3gica.pdf>.

MARQUES, R. F. R. et al. Esporte olímpico e paraolímpico: coincidências, divergências e especificidades numa perspectiva contemporânea. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 4, 2009.

REGULAMENTO GERAL DO PARAJASC. **Jogos Abertos Paradesportivos de Santa Catarina**. 2017.

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Bárbara Oliveira¹
Karine Schwaab Brustollin²

RESUMO

O estado atual e os problemas que o ser humano está enfrentando moldam a forma com que ele se posiciona e se comporta, e no que se refere ao ambiente de trabalho não seria diferente. Kilimnik e Moraes (2000) trazem que a percepção do trabalhador se encontra no bem-estar, a partir das suas necessidades individuais, do ambiente social e econômico em que se encontra, com suas expectativas de vida. Assim, é influenciado por diversos fatores: o ambiente, a saúde, a família, a cultura, o lazer, a educação, o próprio indivíduo e o trabalho. O último pode ser que seja o mais marcante, pois, diante do fato que grande parte da vida das pessoas é passada no trabalho, nota-se que quando não se tem qualidade de vida no trabalho as consequências atingem o indivíduo em vários aspectos inclusive relacionados à saúde física e psíquica, e, por sua vez, a instituição também fica prejudicada, por não ter um funcionário capaz de atender ao que lhe é exigido. O bem-estar humano no trabalho tem sido um tema amplamente discutido nos paradigmas atuais das organizações, visto que cada vez mais os profissionais precisam estar atualizados, num enfoque multidisciplinar, e também em razão da atenção que tem sido dada à saúde mental dos colaboradores no trabalho. Pensando nessa temática se propôs realizar uma intervenção preventiva com foco no bem-estar e na qualidade de vida dos funcionários de uma empresa da Cidade de Palmitos, SC. Com os objetivos de pesquisar referente às demandas apresentadas pela instituição, conhecer determinado assunto e o funcionamento da instituição estudada, conscientizar um grupo de pessoas sobre a qualidade de vida e o valor destes na instituição e próprio, junto com a sua capacidade na resolução de problemas, e, por fim, analisar e avaliar os resultados da intervenção. Esta pesquisa se realizou em três encontros, com participantes de idades variadas, que ocupam cargos de gestores ou são responsáveis por mais setores, tanto na matriz quando em filiais, da empresa em questão. É configurada como uma pesquisa qualitativa, a qual se aprofunda no mundo significativo das ações e relações humanas (MINAYO, 1994); possui caráter descritivo, o qual procura descobrir a frequência com que um fenômeno acontece e também sua relação e conexão com outros, bem como sua natureza e características, e em forma de estudo de caso para organizar dados sociais de forma que se preserve o caráter unitário do objeto social estudado (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007). Para tal, foi utilizado como instrumento um questionário composto de perguntas abertas e fechadas, possibilitando a mensuração com precisão do que se deseja pesquisar. Também se utilizou a observação, com o intuito de perceber os gestos, o comportamento, a comunicação verbal e corporal, servindo como auxílio fundamental para compreensão da dinâmica e funcionamento da empresa e elaboração de hipóteses e propostas de melhorias. Além do grupo focal, o qual, segundo Morgan (1997), define-se como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais para a análise, foi utilizada como técnica a triangulação de métodos, “uma estratégia de diálogo entre áreas distintas de conhecimento, capaz de viabilizar o entrelaçamento entre teoria e prática e de agregar múltiplos pontos de vista.” (GARNELO, 2005). O estudo buscou analisar as demandas trazidas pelo setor de Recursos Humanos da empresa com 64 funcionários distribuídos entre a matriz e as duas filiais, situadas na Cidade de Palmitos, SC, e Mondai, SC, sendo uma empresa de família passada de pais para filhos, solidada há 30 anos no comércio com a Missão de superar as expectativas dos clientes, oferecendo produtos e serviços diversificados, com atendimento exemplar, e a Visão de ser referência perante seu ramo de atuação na Cidade, atuando no comércio varejista e na prestação de serviços, priorizando sempre qualidade, variedade e excelência no atendimento e alimentação e valores de honestidade, respeito ao ser humano, responsabilidade social, confiança, progresso, higiene e organização. A empresa trouxe como demanda referencial o setor de cobranças, o atendimento ao cliente, mas principalmente o rendimento e a rotatividade dos funcionários, sendo também observada a necessidade da manutenção da qualidade de vida dos funcionários. Sabe-se que “as pessoas são mais produtivas quanto mais estiverem satisfeitas e envolvidas com o próprio trabalho.” (CONTE apud AMORIN, 2010). Assim se organizou a intervenção aqui apresentada com o primeiro encontro tendo o objetivo de reflexão e motivação, por meio de uma reflexão focando nos tópicos: Quem é você ao meio do mundo?; O que você é capaz de fazer?; Reflexão a maus pensamentos; Respostas ao problema. Depois foi realizada uma dinâmica com foco nas dificuldades diárias e soluções práticas executadas ou não, em que cada um deveria escrever em um papel um determinado problema que vivenciou no trabalho, que geralmente o incomoda. Assim, após a escolha da problemática, os papéis foram redistribuídos, e outros teriam que pensar em determinada situação, para ser apresentada a proposta e discutida no grande grupo. Para finalizar, utilizaram-se as palavras e problemáticas trazidas por eles, focando na percepção do que eles contribuem para esse problema os afetar e o que se pode fazer para tal ser solucionado. No segundo encontro a apresentação dos novos participantes com a dinâmica das qualidades, na qual cada pessoa colocou uma característica marcante (qualidade) sua em uma folha, e os demais participantes precisavam adivinhar de quem se tratava, trazendo reflexões perante a sua própria valorização. Após foi realizada uma dinâmica voltada à comunicação, sendo colocadas as pessoas uma na frente da outra, para terem uma conversa direcionada pelas perguntas; a cada pergunta as pessoas trocavam de lugar, ressaltando as questões: pontos positivos da empresa; mudanças observadas; como foi a primeira intervenção; como os novos participantes veem a empresa; e o que ainda precisa ser melhorado. Para o terceiro encontro, foi

¹ ba_grfc@hotmail.com

² karine.brustollin@unoesc.edu.br

trazida a percepção do Líder, referente aos pontos evoluídos e a serem ainda trabalhados na empresa, criação de metas e formular estratégias para conquistá-las. Como resultado, obteve-se pelo discurso dos sujeitos na intervenção o quanto o trabalho afeta a vida pessoal, os comportamentos internos e externos e, principalmente, a importância da comunicação, da união dos sujeitos e da comunicação clara do que se espera para tais objetivos e, por fim, um desabafo e um repensar sobre atitudes de bem-estar e qualidade de vida para os sujeitos e acerca da minimização do impacto sofrido pelas problemáticas da empresa. Após a intervenção, notou-se uma reflexão positiva, pois os participantes, mesmo apresentando comportamentos descontraídos na hora da execução da intervenção, refletiram sobre o assunto, até mesmo alguns diminuíram a tensão e trouxeram problemáticas e situações pessoais, não apenas da empresa, obtiveram a identificação da problemática e pensamentos decorrentes para solução dos problemas apresentados e ações que eles poderiam realizar para a vida deles e dos subordinados. Compreende-se que os sujeitos estão sendo afetados pelos problemas e dinâmicas do trabalho; também se percebe que a empresa apresenta um ciclo de comportamentos autoritários que se repete inconscientemente com seus subalternos e acarretam esse comportamento de medo e autoridade para a vida pessoal, afetando-a. Como principal contribuição dessa intervenção, destaca-se o avanço no entendimento de questões vinculadas ao bem-estar no trabalho. Espera-se que as questões levantadas e os resultados obtidos promovam discussões e reflexões capazes de culminar no desenvolvimento de ações que visem a melhores condições de trabalho para esses funcionários, bem como resultados organizacionais mais satisfatórios.

Palavras-chave: Qualidade de vida. Trabalho. Bem-estar no trabalho.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, T. G. F. N. Qualidade de vida no trabalho: preocupação também para servidores públicos? **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM)**, v. 9, n. 1, p. 35-48, maio 2010.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- GARNELO, L. Centro de Pesquisas Leônidas & Maria Deane, Fundação Oswaldo Cruz, Manaus, Brasil. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1115-1118, maio 2006.
- KILIMNIK, Z. M.; MORAES, L. R. F. O conteúdo significativo do trabalho como fator de qualidade de vida organizacional. **Revista da Angrad**, v. 1, n. 1, p. 64-74, 2000.
- MENDES, A. M. B.; VIEIRA, A. P.; MORRONE, C. F. Prazer, sofrimento e saúde mental no trabalho de teleatendimento. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 8, n. 2, p. 151-158, 2009.
- MINAYO, M. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA: DEBATES E PERSPECTIVAS

Camília Susana Faler¹
Ana Paula Jungles Vieira²

RESUMO

A responsabilidade social (RS) designa-se como conceito moderno que surge no contexto empresarial, na segunda metade do século XX, com muitas perspectivas de aplicação e entendimento, principalmente com aproximação no campo assistencial, da filantropia e do marketing social (TENÓRIO, 2004). A partir do início deste século, o conceito de RS se desenvolve para a busca de solução de questões de natureza social e ambiental das comunidades locais. Isto é, sua aplicação adquire caráter simples e mais fiel ao prescrito, indo além das promessas vigentes de isenção da carga tributária das corporações por parte do Governo. É a tentativa de minimizar problemas de cunho social e ambiental que rodeiam e afetam as organizações, apesar de muitos deles derivarem de descompassos da própria atividade empresarial (LEWIS, 2010). Na concepção de Daft (2006), responsabilidade social é distinguir o certo do errado e fazer o certo. A definição formal de RS é o comprometimento da administração de fazer escolhas e tomar medidas que colaborem para o bem-estar e os interesses da sociedade tanto quanto da organização. Para Ashley (2003), responsabilidade social é uma cobrança básica à atitude e ao comportamento ético, por meio de práticas que comprovem que a empresa possui uma alma, cuja preservação provoca solidariedade e compromisso social. O objetivo com este estudo foi identificar as ações de Responsabilidade Social Universitária no Plano de Desenvolvimento Institucional da Unoesc nos anos 2013-2017. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa exploratória, sendo um estudo de caso único – a Instituição de ensino superior Universidade do Oeste de Santa Catarina de Chapecó. A análise aqui apresentada é referente ao documento Plano de Desenvolvimento Institucional da Unoesc 2013-2017. Melo (2001) enfatiza que a RS tem a ver com a noção social e com o dever cívico. Na visão de Karkotli (2004), a RS deve ser vista como um dever que a organização tem de responder por ações próprias ou de quem a ela esteja unido. A partir desse raciocínio é possível entender que uma organização é também um agente de transformação social, pois influencia e sofre influências da sociedade de um modo geral. Nesse conjunto, o caminho para uma sociedade sustentável necessita de um novo ponto de vista sobre os impactos das decisões e ações de todos os agentes sociais e, mais especialmente, dos envolvidos nos negócios de uma organização empresarial (ALMEIDA, 2003). O papel das instituições de ensino superior tem crescido com o tempo: passam de responsáveis pela conservação de formas de conhecimento culturalmente respeitadas ou fonte de pessoal altamente qualificado e investigadores dedicados a atender necessidades econômicas a agentes do desenvolvimento e da transformação social, que é como se visualizam essas instituições nos últimos tempos. Segundo Buarque (2000, p. 12), “O papel da universidade deve ser o de estimular e desafiar a razão, o de liberar a inteligência para a plenitude de sua possibilidade e, mais do que tudo, para a descoberta apaixonada do outro, esse nosso parceiro na imensa e enigmática aventura de viver.” Por isso, “é tarefa universal da educação prover o acesso ao conhecimento para todos, ajudando as pessoas na compreensão do mundo e na busca da harmonia na convivência humana.” (JULIATTO, 2004, p. 17). A análise feita no documento Plano de Desenvolvimento Institucional da Unoesc dos anos 2013-2017 aponta que a direção da RS se volta ao perfil do egresso em uma atuação comprometida com a humanização da sociedade e com o trabalho pautado na ética, no humanismo, na cooperação e na responsabilidade social. Quanto à RS é planejada e organizada; o documento aponta que os programas desenvolvidos pela Unoesc são voltados à política de integração da Instituição com a comunidade. Os projetos político-pedagógicos dos cursos, os estágios, os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), as monografias dos cursos de graduação e pós-graduação e as dissertações de mestrado se voltam para as problemáticas regionais, promovendo uma integração significativa entre a comunidade e a Unoesc, além de articular o ensino, a pesquisa e a extensão. Na categoria Responsabilidade Social seus eixos – estratégias – ações, o documento traz a RSU como um valor voltado ao desenvolvimento sustentável e à qualidade de vida. Destaque-se, ainda, que as ações da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) sempre foram alicerçadas na possibilidade de oferecer melhor qualidade de vida à população da mesorregião Oeste catarinense, criando condições e perspectivas para o desenvolvimento das regiões nos aspectos político, econômico, social, ambiental e cultural. A Unoesc desenvolve permanentemente várias ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para o desenvolvimento econômico e social da região, além de várias ações voltadas à inclusão social. Em relação à defesa do meio ambiente há uma preocupação no sentido de construir uma consciência acerca da preservação, do equilíbrio ecológico e do desenvolvimento regional. Essas análises corroboram as de Juliatto (2004, p. 18), que menciona que a universidade, instituição com grande potencial humano e científico, não pode ficar limitada do que acontece na vida social, pois tem a obrigação de se envolver na resolução, ou na busca de resolução, dos problemas provenientes de um mundo do qual ela também faz parte. Ela deve ser “[...] uma poderosa alavanca para o desenvolvimento cultural, social e econômico da comunidade onde se encontra.” Compreende-se por Responsabilidade Social Universitária a capacidade que a universidade tem de se expandir e colocar em prática um conjunto de princípios e valores, por meio de quatro processos essenciais – gestão,

¹ Doutora em Serviço Social – Grupo de Pesquisa CVIP; Docente da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Chapecó.

² Graduanda do Curso de Administração da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Chapecó; Bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina.

docência, pesquisa e extensão – envolvendo-se, assim, do ponto de vista social, com a comunidade universitária e com o país em que se vive (JIMÉNEZ DE LA JARA et al., 2006). Para Macedo (2005), as novas características da instituição universitária brasileira deve ser objeto de particular atenção e exame no momento em que se discute tão intensamente a necessidade, a amplitude e o sentido de uma reforma da educação superior. Nesse contexto, o autor declara que as universidades devem contar com meios próprios e com autonomia suficiente para desenvolverem as atividades que lhes são inerentes em face de sua responsabilidade social. Para que uma universidade possa ser entendida como socialmente responsável, primeiramente o tripé que a mantém deve estar articulado. Ensino, pesquisa e extensão devem ser indissociáveis, tanto no entendimento quanto no cotidiano prático da universidade. Esses três elementos são complementares; um não pode ser plenamente desenvolvido e alcançado sem os outros dois. Dessa forma, a universidade estará colaborando para o desenvolvimento sustentável da sociedade, atentando-se àquilo que representa seu “negócio”: produção de conhecimento e formação de cidadãos conscientes e preocupados com a sustentabilidade. Se a universidade conseguir honrar esses compromissos que assume ela estará colaborando efetivamente para que possamos viver num mundo mais justo.

Palavras-chave: Responsabilidade Social Universitária. Pesquisa. Ensino. Extensão. Universidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. R. **Manual do planejamento estratégico**. São Paulo: Atlas, 2003.

ASHLEY, P. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Saraiva, 2003.

BETO, F. **Desafios para construção de uma nova ética na sustentabilidade dos negócios**. Conferência nacional 2004 – empresas e responsabilidade social. São Paulo: Instituto Ethos, 2004. Disponível em: <<http://www.ethos.orh.br>>. Acesso em: 27 maio 2007.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. 2. ed. São Paulo: Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

DAFT, R. L. **Administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

DE LA JARA, J. et al. Responsabilidade Social Universitária: uma experiência inovadora na América Latina. **Estudos**, ano 24, n. 36, jun. 2006.

INSTITUTO ETHOS DE EMPRESAS E RESPONSABILIDADE SOCIAL. **Indicadores Ethos de Responsabilidade Empresarial**. 2014.

JULIATTO, C. I. Universidade e solidariedade social: pegadas na areia global. In: ULLMANN, R. A. (Org.). **Sei em quem confiei**: festschrift em homenagem a Norberto Francisco Rauch. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LEWIS, S. B. Responsabilidade social e incentivos fiscais na ciência tecnologia e inovação. **Revista do Direito Público**, v. 14, p. 281-302, 2010.

KARTOLI, G. **Responsabilidade social**: uma contribuição à gestão transformadora das organizações. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MACEDO A. R. O papel social da universidade. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, DF, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino superior, ano 23, n. 34, p. 7-12, abr. 2005.

TENÓRIO, F. G. (Org.); Fares, J. et al. (Col.). **Responsabilidade social empresarial**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

“SUICÍDIO: PRECISAMOS FALAR SOBRE” – INTERVENÇÃO EM UM GRUPO DE IDOSOS

Morgana O. Santos¹
Karine S. Brustolin²
Amanda E. Daniel³
Eliza Tomasi⁴

RESUMO

A proposta de intervenção do Curso de Psicologia surgiu a partir de uma demanda apresentada em um grupo de idosos de uma Universidade da Melhor Idade referente ao tema suicídio. A partir da proposta, objetivou-se identificar as formas de significação acerca do suicídio em um grupo de idosos, diferenciando os termos suicídio, tentativa de suicídio, ato suicida e ideação suicida, abordando assuntos como: índices, fatores de risco e como auxiliar após a identificação dos sinais de alerta, possibilitando maior diálogo sobre o suicídio e o luto após a perda de um indivíduo próximo. Como atividade, formou-se um grupo focal com aproximadamente 30 participantes. De acordo com Pelicioni (2001), o grupo focal caracteriza-se pela interação entre os pesquisadores e os participantes, dessa forma o grupo poderá discutir o assunto selecionado e formar opiniões, tirando dúvidas e iniciando discussões grupais. A partir do descrito, foi realizada uma palestra abordando assuntos relacionados ao suicídio, a qual se intitulou como *Suicídio: Precisamos falar sobre*. O suicídio pode ser considerado, conforme Marback e Pelisoli (2014), como resultado de um ato realizado pela própria vítima de maneira direta ou indiretamente na qual o resultado era previsto. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), “suicídio é o ato deliberado de matar a si mesmo.” No Brasil e na maior parte do mundo a população que mais cresce é de pessoas acima de 60 anos de idade, necessitando que se tenha uma atenção maior aos problemas de saúde e sociais que afetam essa faixa etária (MINAYO et al., 2010). Em idosos reconhece-se a depressão como sendo um dos principais fatores associados ao comportamento suicida (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2014). Dentre os eventos negativos encontradas no comportamento suicida em idosos, destaca-se a restrição de mobilidade, doenças físicas, problemas financeiros, morte de familiares ou pessoas próximas, dificuldades associadas ao trabalho e aos papéis familiares. Estes eventos associam-se a variáveis psicológicas descritas pela falta de apoio social, depressão, desesperança e luto patológico (WENZEL et al., 2010). Destaca-se na literatura a relação do suicídio com os transtornos mentais em pessoas idosas, relacionando-se também a presença de doenças físicas como o câncer e outras doenças que podem causar enfermidades (MINAYO et al., 2010). Primeiramente, achou-se pertinente indagar aos participantes, o que eles pensavam sobre o tema (Quadro 1), para posteriormente realizar a explicação com respaldo em bibliografias de autores considerados importantes nessa área. O público se mostrou participativo e trouxe várias colocações individuais, como experiências que já presenciaram ou o que conheciam sobre o assunto.

Quadro 1 – Falas dos participantes sobre a pergunta “O que vocês definem como suicídio?”

“Suicídio é quando uma pessoa se mata, né?”
“Isso aí é coisa da cabeça.”
“É só quem tem depressão que faz isso.”
“Já tive um irmão que tinha depressão e se matou.”
“Um namorado meu falou que ia se matar, e eu disse pra ele que eu duvidava, porque quem fala não se mata.”

Fonte: os autores.

Assim, foram explicitadas as diferenças entre os termos: suicídio, que é a morte causada por comportamento danoso tendo como resultado a morte; tentativa e ato suicida comportamento fatal, no qual se tem a intenção de morrer sem conseguir o resultado de morte; e ideação suicida, sendo quaisquer pensamentos que o indivíduo possa ter com o objetivo de dar término à vida (WENZEL et al., 2010). Seguindo, relatou-se sobre os índices de suicídio; o Brasil está entre os 10 países com maiores números absolutos de suicídio (D’OLIVEIRA; BOTEAGA, 2006). Sobre os índices, verifica-se que o aumento do suicídio ocorre de acordo com o número de tentativas e se associa aos intervalos recorrentes entre as tentativas (VIDAL et al., 2013). Bem como se destacaram o fato de que o segundo grupo a ter uma quantia maior de suicídio é o de idosos acima de 65 anos, após o grupo entre 15 e 34 anos (WENZEL et al., 2010). Percebeu-se que os participantes ficaram alarmados com o grande número de casos suicidas, surgindo comentários como:

¹ morgana.santos@unoesc.edu.br

² karine.brustolin@unoesc.edu.br

³ amanda.emanuela@hotmail.com.br

⁴ eliza_tomasi@hotmail.com

Quadro 2 – Falas dos participantes sobre o índice de suicídio

“Eu não imaginava que estava assim.”
“Às vezes está tão perto de nós e a gente nem percebe.”
“Nossa, a gente nem fica sabendo de tudo isso.”

Fonte: os autores.

Em razão disso se buscou apresentar frases e sinais de alerta para que, em sequência, o público visualizasse maneiras de se solidarizar com as pessoas que possam estar passando por algo semelhante. Foram expostos como sinais de alerta: mudanças comportamentais relacionadas à depressão e desesperança, bem como demonstrar afetividade incomum como forma de despedida, também podem ter comportamentos referentes a ferimentos contra si mesmos, falar ou escrever sobre morte, morrer ou suicídio. Neste último, com a evolução da informática, observa-se que muitas pessoas com ideação postaram mensagens em redes sociais relacionadas aos seus sentimentos antes do ato (WENZEL et al., 2010). Quando se utiliza de frases do tipo “Eu preferia estar morto”, “Eu sou um perdedor e um peso pros outros” e “Os outros vão ser mais felizes sem mim” (D’OLIVEIRA; BOTEGA, 2006). Dessa forma, as pessoas que estavam presentes na palestra, mostraram-se preocupadas, verbalizando que já haviam presenciado situações de ouvir frases parecidas e culpando-se por não ter o conhecimento de poder auxiliar; todavia alguns relataram ter ajudado quando amigos demonstraram comportamento semelhante, dizendo que o simples fato de estarem ali e ouvirem já foi suficiente. Por essa demanda visualizou-se a necessidade de esclarecer como seria possível auxiliar, como tendo empatia com o outro, ouvindo sem julgamentos, sendo cordial e cuidadoso com o sigilo da informação que o indivíduo está repassando. Portanto, foi deixado o contato de uma clínica-escola de atendimento psicológico para que tivessem uma referência de onde procurar subsídios em situações de suicídio, tentativa e ideação suicida, como também realizar encaminhamentos caso identifiquem alguém que necessite de auxílio psicológico. O grupo demonstrou-se de grande importância, pois muitas pessoas ainda se encontravam no senso comum demonstrado durante as falas de que quem pratica o ato suicida são somente pessoas fracas, também sendo associado a questões religiosas. Dessa forma pode-se explicar situações cotidianas referentes ao tema, também demonstrar a importância do assunto e do apoio sem julgamentos. A intervenção pode demonstrar a relevância de falar sobre o suicídio com idosos e o papel do psicólogo perante situações de risco e de luto após a perda de alguém de convívio próximo, tema que nos últimos anos vem sendo mais debatido e estudado por pesquisadores por estar entre as principais causas de morte no mundo, além de que a depressão é o fator mais relevante associado ao pensamento suicida. Falar sobre suicídio é importante indiferente da faixa etária; faz-se necessário que sejam realizadas ações sociais na comunidade como forma de intervenção e encaminhamento quando necessário.

Palavras-chave: Idosos. Suicídio. Grupo.

REFERÊNCIAS

D’OLIVEIRA, C. F.; BOTEGA, N. J. **Prevenção do Suicídio–Manual dirigido a profissionais das equipes de saúde mental**. Brasília, DF: Ministério da Saúde – Estratégia Nacional de Prevenção do Suicídio, 2006.

G1-GLOBO.COM. **Crescimento Constante**: taxa de suicídio entre jovens sobe 10% em 2002. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bemestar/noticia/crescimento-constante-taxa-de-suicidio-entre-jovens-sobe-10-desde-2002.ghtml>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MARBACK, R. F.; PELISOLI, C. Terapia cognitivo-comportamental no manejo da desesperança e pensamentos suicidas. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 10, n. 2, p. 122-129, 2014.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Suicídio entre pessoas idosas**: revisão da literatura. 2010.

PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 2, p. 115-121, 2001.

PRIETO, D.; TAVARES, M. Fatores de risco para suicídio e tentativa de suicídio: incidência, eventos estressores e transtornos mentais. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 54, n. 2, p. 146-154, 2005.

VIDAL, C. E. L. et al. **Tentativas de suicídio**: fatores prognósticos e estimativa do excesso de mortalidade. 2013.
WENZEL, A.; BROWN, G. K.; BECK, A. T. **Terapia cognitivo-comportamental para pacientes suicidas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Prevenção do suicídio**: um recurso para conselheiros. Genebra: OMS, 2006. Disponível em: <http://www.who.int/mental_health/media/counsellors_portuguese.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

TERAPIA DE GRUPO COM ADOLESCENTES: UMA PROPOSTA POSSÍVEL EM CLÍNICAS-ESCOLAS

Morgana O. Santos¹
Alisson J. Cozzer²
Vanessa Bodigheimer³

RESUMO

A proposta de grupo terapêutico apresentada foi desenvolvida em uma clínica-escola do Oeste de Santa Catarina, a qual realiza atendimentos em caráter social e possui o compromisso de atender a população carente da região que necessita de auxílio psicológico por meio da filantropia. Os serviços-escolas caracterizam-se como espaços apropriados que aliam a formação profissional e a consolidação das competências propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) por meio de prestação de serviços à comunidade. A psicoterapia de grupo caracteriza-se pela interação de duas ou mais pessoas com objetivos em comum a serem trabalhados. Para realizar um grupo terapêutico com adolescentes é necessário considerar as características dessa fase do desenvolvimento, pois a adolescência é um período de transição da infância para a fase adulta e envolve várias mudanças no desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional do indivíduo. Pode-se considerar que atualmente a adolescência percorre um grande caminho de construção social, já que o período da puberdade inicia mais cedo, e a fase profissional inicia mais tarde com períodos prolongados de educação e treinamento profissional para que os indivíduos estejam mais preparados para enfrentar as responsabilidades da vida adulta (PAPALIA; FELDMAN, 2013). De acordo com Ferreira, Farias e Silves (2010), apesar de apresentarem características semelhantes, os adolescentes possuem diversos comportamentos, atitudes, gostos, valores, grupos e estilos de vida. As experiências que vivenciam os marcam de forma única e são acompanhadas por mudanças nos processos psicológicos, por exemplo: o desenvolvimento do raciocínio lógico. Os autores acrescentam que a adolescência é considerada pela sociedade uma fase de desenvolvimento e de riscos. Diante da complexidade observada no período da adolescência, acredita-se que o desenvolvimento de um grupo terapêutico pode contribuir significativamente para a elaboração dessa fase da vida. No ponto de vista de Zimerman (2000, p. 82), “o ser humano é gregário e só existe, ou subsiste, em função de seus inter-relacionamentos grupais.” Nesse sentido, ele cita que desde o nascimento o ser humano participa de diferentes grupos, buscando sempre a sua identidade individual, em conjunto com sua necessidade de encontrar suas identidades grupais e sociais. Atualmente, entende-se como grupo o conjunto de pessoas que mesmo com suas singularidades consegue reconhecer, por meio de ações interativas, semelhanças e objetivos compartilhados com os demais. Por meio dessas igualdades de atitudes e pensamentos é que se estabelecem as relações familiares, os grupos terapêuticos, as instituições tanto de ensino quanto empresariais e outras que preenchem os requisitos citados anteriormente, considerando que, se esses critérios não forem seguidos, o que ocorrerá é um aglomerado de pessoas atrás do mesmo objetivo, porém sem uma identidade grupal (OSÓRIO, 2003). Considerando a terapia grupal como fator que favorece o alcance de mais indivíduos em um processo terapêutico, Yalom e Leszcz (2006) ressaltam que a terapia de grupo possui a mesma capacidade de proporcionar benefícios aos seus pacientes que a terapia individual. No que diz respeito aos grupos terapêuticos, Zimerman (2000) comenta que essa modalidade ocorre por meio de grupos de autoajuda, sendo então formados por pessoas que apresentam os mesmos tipos de necessidades, em especial na área da medicina, como grupos de adictos, em programas preventivos, com reabilitação, entre outros. Outra modalidade que se enquadra nos grupos terapêuticos são os grupos psicoterápicos propriamente ditos; essa terapia está diretamente ligada a insights e utiliza fontes como a psicanálise, o psicodrama, a teoria sistêmica e a corrente cognitivo-comportamental. Tendo como norteadora a Abordagem Cognitivo-Comportamental, acredita-se que os pensamentos, os sentimentos e os comportamentos estão estreitamente relacionados, assim, compreende-se que o modo como o sujeito se comporta e se sente, também diz respeito a sua estrutura cognitiva. Portanto, a interpretação das manifestações do ser humano deve observar todos esses aspectos, além de considerar os esquemas que o sujeito utiliza para processar as informações e as crenças por ele apresentadas, sendo elas: crenças centrais, crenças condicionais ou intermediárias e pensamentos automáticos. A Terapia Cognitivo-Comportamental dispõe de técnicas cognitivas e comportamentais que amparam o processo interventivo e viabilizam resultados como: alívio ou remissão de sintoma, melhora na qualidade de vida e desenvolvimento de estratégias mais adaptativas de enfrentamento para lidar com adversidades (ASSUMPTO, 2017). O grupo foi desenvolvido por meio da elaboração de um projeto de extensão, com o objetivo de desenvolver um grupo terapêutico com adolescentes, sob o olhar da Terapia Cognitivo-Comportamental, possibilitando, a partir da demanda observada nas fichas de inscrição, atividades que proporcionem maior estabilidade emocional considerando a fase do desenvolvimento na qual se encontram e, conseqüentemente, uma melhoria na sua qualidade de vida. O processo inicial do projeto contou com a escolha de dois acadêmicos que se enquadrassem na proposta para auxiliar o terapeuta, atuando como coterapeutas e observadores. Por meio de supervisões semanais, foram estabelecidos critérios de inclusão dos participantes, sendo: ter interesse em participar do grupo, concordar com o contrato terapêutico, assinatura dos pais no Termo de Consentimento

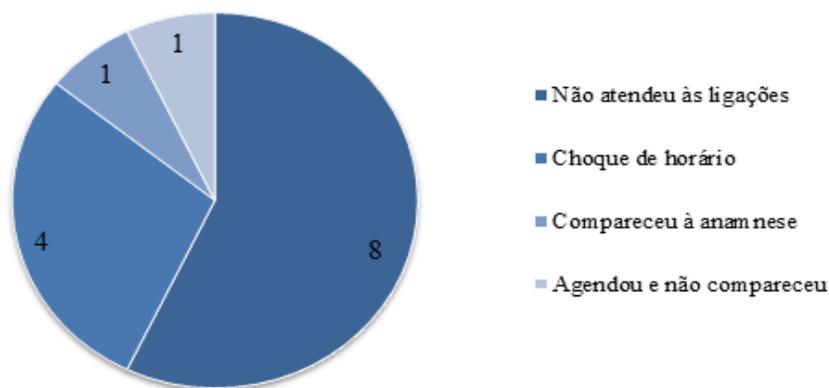
¹ morgana.santos@unoesc.edu.br

² alisson.cozzer@hotmail.com

³ vanessabodigheimer@hotmail.com

Livre e Esclarecido, estar frequentando o ensino fundamental e estar na faixa etária dos 11 aos 13 anos. O critério de exclusão referiu-se a ter demanda relacionada ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade como motivo da procura terapêutica. Os encontros seriam realizados entre o início do mês de agosto e o final do mês de outubro, totalizando 14 encontros semanais. No primeiro encontro seria realizada uma anamnese com os responsáveis legais e o adolescente, apresentando os objetivos e aspectos legais e éticos dos encontros. Os encontros seguintes seriam realizados com os adolescentes participantes, sendo cada sessão estruturada na seguinte ordem: registro de humor, revisão da tarefa de casa, estabelecimento da agenda, conteúdo da sessão, tarefa de casa e feedback. O contato inicial foi feito por telefone, no qual se explicou previamente o projeto e foi marcada a anamnese. Os resultados apresentados evidenciam a dificuldade de formar um grupo com adolescentes, uma vez que uma série de situações impediu ou não possibilitou a participação dos selecionados. O primeiro grupo organizado a partir da análise dos prontuários da clínica-escola foi organizado com critério de faixas etárias entre 11 e 13 anos, em que foi possível selecionar 14 participantes que correspondiam aos requisitos; todavia durante as ligações, obtiveram-se os seguintes resultados (Gráfico 1): oito famílias de adolescentes não atenderam às ligações, quatro adolescentes possuíam interesse, mas ocorria choque de horário com outras atividades, um adolescente agendou e não compareceu ao atendimento e um dos selecionados compareceu, todavia, em razão da não adesão do restante do grupo, este foi encaminhado para atendimento individual.

Gráfico 1 – Resultado de 14 ligações aos adolescentes com idades entre 11 e 13 anos. Fonte: os autores.



Fonte: os autores.

Não havendo efetividade na formação do grupo e visualizando o grande número de adolescentes na lista de espera da clínica-escola, foi realizado novo levantamento de adolescentes nos prontuários, dessa vez com faixa etária entre 14 e 17 anos. Foram selecionados sete adolescentes que correspondiam aos critérios de inclusão, todavia o resultado das ligações evidenciou novamente a dificuldade em formar um grupo (Gráfico 2): três adolescentes possuíam interesse, mas ocorria choque de horário com outras atividades, dois não atenderam às ligações, um adolescente não tinha mais interesse em realizar atendimento e um agendou, mas não compareceu.

Gráfico 2 – Resultado de sete ligações aos adolescentes com idades entre 14 e 17 anos



Fonte: os autores.

As conclusões com o presente estudo revelam a dificuldade de se realizar um grupo terapêutico com adolescentes, uma vez que as tentativas de contato com os participantes não se fizeram efetivas. As principais influências percebidas para a não adesão dos adolescentes ao grupo se voltam, principalmente, ao horário dos encontros, ao não atendimento das ligações e ao não cumprimento da agenda para a realização da anamnese. Considerando tais dados, surge o questionamento: a realização de uma terapia

de grupo com adolescentes é uma proposta possível em clínicas-escolas? A necessidade e relevância do fazer terapêutico com essa fase do desenvolvimento se faz possível e de extrema importância, principalmente no âmbito da clínica-escola, todavia o terapeuta precisa estar ciente dos possíveis desafios que se apresentam durante o processo. Essa modalidade pode oportunizar aos acadêmicos uma experiência prática, além de aumentar a quantidade de atendimentos, suprimindo a demanda da população que se encontra na fila de espera do serviço.

Palavras-chave: Psicoterapia. Grupo. Adolescentes.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, A. A. et al. A perspectiva do adolescente na Teoria Cognitiva de Beck. In: NEUFELD, C. B. (Org.). **Terapia cognitivo-comportamental para adolescentes: uma perspectiva transdiagnóstica e desenvolvimental**. Porto Alegre: Artmed, 2017. p. 29-41.

FERREIRA, T. H. S.; FARIAS, M. A.; SILVARES, E. F. de M. Adolescência através dos Séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 227-234, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a04v26n2.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

OSÓRIO, L. C. **Psicologia Grupal: uma nova disciplina para o advento de uma nova era**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

YALOM, I. D; LESZCZ, M. **Psicoterapia de grupo: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos Básicos das Grupoterapias**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

