

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS AQUIDAUANA

REVISTA DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES
GEPFIP

REVISTA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM
FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES - (GEPFIP)



v. 1 | n. 10 | 2022
ISSN 2359-5051



Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

© 2022 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – Curso de Pedagogia/UFMS/Campus de Aquidauana.

PRODUÇÃO EDITORIAL

Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa

Fábio Adriano Baptista (PMCG/Campo Grande/MS, Brasil)

Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Lucas Martins de Paula (UFMS, Brasil)

Colaboração

Fábio Adriano Baptista (PMCG/ /MS, Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

Periodicidade

Anual

Divulgação

Eletrônica

Contato Principal

Dra. Vera Lucia Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

E-mail: vera.lucia@ufms.br

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

R. Oscar Trindade de Barros, 740, Bairro da Serraria, Aquidauana/MS – CEP: 79200-000

E-mail: gepfip@gmail.com Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

Contato para Suporte Técnico

Noemi Ramai Monteiro Morais (UFMS/CPAQ, Brasil) E-mail: noemirmorais942@gmail.com

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2022.

v. 1, n. 10, p. 1-178, dez. 2022.

Anual

ISSN 2359-5051 (Publicação online)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD 370.5

CDU 37 (05)



Esta obra está licenciada com uma

Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.

As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.



Revista Diálogos Interdisciplinares - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPPFIP) - Curso de Pedagogia. UFMS/CPAQ

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dirigentes da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP (UFMS/CPAQ)

Marcelo Augusto Santos Turine

Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Grazielle Lourenço Toledo

Diretora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

EQUIPE EDITORIAL

Conselho Científico

Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella (UNIP/SP, Brasil)

Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)

Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP, Brasil)

Dra. Mariana Aranha de Souza (UNITAU/SP, Brasil)

Dr. Warley Carlos de Souza (UFMT/MT, Brasil)

Dr. Pedro José Arrifano Tadeu (Instituto Politécnico da Guarda/Portugal)

Conselho Executivo

Dra. Ana Grazielle Lourenço Toledo (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

Conselho Editorial

Dra. Ana Grazielle Lourenço Toledo (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lucia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Eva T. dos Santos (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. João Fábio Sanches Silva (UEMS/Campo Grande, Brasil)

Dra. Maria Neusa G. Gomes de Souza (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Souzaana Mizan (USP/São Paulo, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Silvia Cristiane Alfonso Viédes (UEMS/Aquidauana/Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Marina Brasiliano Salerno (UFMS, Brasil)

Dra. Janaína Nogueira Maia Carvalho (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Luci Carlos de Andrade (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Elisângela Castedo Maria do Nascimento (SED/MS, Brasil)

Me. Priscilla Basmage Drulis (UCDB, Brasil)

Me. Roseli Peixoto Grubert (UEMS/Jardim, Brasil)

Dra. Josiane Fujisawa Filus de Freitas (UFGD/MS, Brasil)



Artigos

- A ANSIEDADE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM FASE DE CONCLUSÃO DE CURSO: UM ESTUDO DE CASO.....5-18**
Lizandra Furtado Ramos de MORAES, Helen Paola Vieira BUENO
- MEDICALIZAÇÃO DA VIDA: USO DE PSICOFÁRMACOS NA INFÂNCIA E OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO.....19-36**
Gilson Gomes COELHO, Paula Laena Paiva de SOUSA
- COMPORTAMENTO DE CONSUMO SUSTENTÁVEL: UM ESTUDO COM DISCENTES DE ENSINO SUPERIOR..... 37-58**
Carlos Rafael BOGDEZEVICIUS, Júlia Silva PINTO, Maria Fernanda Bianco GUÇÃO
- ARGUMENTOS PARA FUNDAMENTAR A INTERDISCIPLINARIDADE 59-74**
Samuel CABANHA
- UMA VISÃO DA JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA REALIDADE SOCIAL ATUAL.....75-87**
Carina Deolinda da Silva LOPES, Franceli Bianquin Grigoletto PAPALIA
- ANÁLISE DO PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS: INDICADORES QUANTITATIVOS DE DESEMPENHO.....88-110**
Rodrigo WIESNER, Flávio Reis dos SANTOS
- PERSPECTIVAS DA ESCOLA, DA CULTURA E DA AVALIAÇÃO NA BASE DA CULTURA ESCOLAR.....111-124**
Rita de Cássia Rodrigues DEL BIANCO, Maria Esperança Fernandes CARNEIRO
- HOMEM ACOMODADO, INERTE E DOMESTICADO: A DISCIPLINA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E SUA INTERVENÇÃO SOCIAL DURANTE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1969-1974).....125-142**
Davison Hugo Rocha ALVES
- A LUDICIDADE COMO FATOR CONTRIBUTIVO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO: UM OLHAR ACADÊMICO.....143-158**
Esteferson Cardoso MALHEIROS, Franchys Marizethe Nascimento Santana FERREIRA
- DA FORMAÇÃO INICIAL À CARREIRA DOCENTE: ALTERNATIVAS PARA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS ENCONTRADOS POR PROFESSORES INICIANTE.....159-178**
Daniela MARCATO, Thainara Gouveia de LIMA



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

ANSIEDADE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM FASE DE CONCLUSÃO DE CURSO: UM ESTUDO DE CASO

ANXIETY IN UNIVERSITY STUDENTS IN THE COURSE COMPLETION PHASE: A CASE STUDY

Lizandra Furtado Ramos de MORAES¹

Helen Paola Vieira BUENO²

RESUMO

Esse artigo é resultado de uma investigação sobre os fatores que possivelmente possam contribuir para suscitar o transtorno de ansiedade generalizada em discentes durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Trata-se de uma pesquisa de campo, descritiva com abordagem narrativa, com aplicação de um questionário contendo 16 questões, elaborado através do *Google Forms*, que envolveu 51 discentes do curso de Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana (UFMS-CPAQ). O objetivo principal foi analisar quais são os fatores que possam desencadear o transtorno de ansiedade em acadêmicos do curso de Administração da UFMS-CPAQ na fase de conclusão da escrita do TCC. Os objetivos específicos foram: analisar os sentimentos relatados pelos acadêmicos do curso de Administração durante a realização do TCC como experiência atribuída ou não à ansiedade; verificar como a transição dos sentimentos indesejáveis de ansiedade se relacionam com o desenvolvimento do TCC e identificar na literatura como administrar os níveis de ansiedade na jornada acadêmica. Os resultados mostraram que a maioria dos discentes apresentaram sintomas de ansiedade, relacionado principalmente com a preocupação excessiva de não conseguir concluir seus estudos, medo da reprovação, de não conseguir se apresentara à banca e de não conseguir escrever a tempo. Conclui-se que que embora a ansiedade não seja algo tão ruim, quando se torna um evento recorrente que causa preocupação desproporcional é um sinal de alerta para um distúrbio na saúde mental do indivíduo.

Palavras-chave: Ansiedade. Transtorno de Ansiedade Generalizada. Trabalho de Conclusão de Curso. Acadêmicos.

¹ Graduanda do curso de Administração-Bacharelado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana. E-mail: rflfr@live.com

² Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia. Docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana. E-mail: helen.bueno@ufms.br



ABSTRACT

This article is the result of an investigation into the factors that may possibly contribute to triggering generalized anxiety disorder in students during the completion of the Course Completion Work (CBT). This is a descriptive field research with a narrative approach, with the application of a questionnaire containing 16 questions, prepared through Google Forms, which involved 51 students of the Administration course at the Federal University of Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana (UFMS-CPAQ). The main objective was to analyze what are the factors that can trigger the anxiety disorder in academics of the UFMS-CPAQ Administration course in the phase of completion of the writing of the TCC. The specific objectives were: to analyze the feelings reported by the students of the Administration course during the TCC as an experience attributed or not to anxiety; to verify how the transition from undesirable feelings of anxiety is related to the development of CBT and to identify in the literature how to manage anxiety levels in the academic journey. The results showed that most students had symptoms of anxiety, mainly related to excessive concern about not being able to complete their studies, fear of failing, not being able to present themselves to the bank and not being able to write in time. It is concluded that although anxiety is not such a bad thing, when it becomes a recurring event that causes disproportionate concern it is a warning sign of a disorder in the individual's mental health.

Keywords: Anxiety. Generalized Anxiety Disorder. Completion of course work. Academics.

1 INTRODUÇÃO

A conclusão de um curso superior é caracterizada por um período de pressão pelo cumprimento dos prazos de entrega de atividades, especialmente o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Frequentemente o TCC é considerado pelo acadêmico como uma fonte de angústia e insegurança transformada em ansiedade, devido à preocupação por ser um trabalho complexo, mas que é importante para concluir o curso.

Segundo a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP, 2008), a ansiedade em si, caracteriza-se como uma reação natural do corpo que ocorre em momentos em que estamos tensos por algum motivo. Os sintomas emocionais e físicos mais comuns vão desde a respiração acelerada e taquicardia a pensamentos negativos e sentimento de paralisia. Entretanto, esse desconforto diante do desconhecido é normal, só não é normal quando se torna frequente e causa sofrimento emocional.

A história de vida e subjetividade de cada pessoa ao iniciar um curso superior, pode ser determinante na forma de enfrentamento dos conflitos emocionais e conseqüentemente, o ambiente educacional também exerce influência, envolvendo aspectos técnicos, valores humanos e atitudes que irão refletir no desenvolvimento das atividades acadêmicas.



Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o Brasil é o país mais ansioso do mundo, sendo que 18,6 milhões de brasileiros convivem com o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), embora já considerado um problema de saúde pública, não há protocolos claros para a ansiedade, como existem para a depressão (EXAME, 2019).

O objetivo dessa pesquisa é investigar aspectos que provavelmente estão relacionados ao transtorno de ansiedade apresentados em acadêmicos do curso de Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os objetivos específicos buscaram: analisar os sentimentos relatados pelos acadêmicos do curso de Administração durante a realização do TCC como experiência atribuída ou não à ansiedade; verificar como a transição dos sentimentos indesejáveis de ansiedade se relacionam com o desenvolvimento do TCC e identificar na literatura como administrar os níveis de ansiedade na jornada acadêmica.

O interesse pelo tema está relacionado ao fato de notar casos expostos na mídia de universitários que adoecem devido a transtornos de ansiedade, situação que se agrava principalmente na fase de conclusão dos cursos, somado ao desafio de elaborar e apresentar o TCC.

A ansiedade é uma condição de grande inquietação e conseqüentemente alterações emocionais, comportamentais e físicas, por achar que não serão encontrado meios para conter ou dar conta de acontecimentos, que acabam tornando-se preocupações excessivas e aversivas.

Para May (1980), a ansiedade é um termo que se refere a uma relação de impotência, conflito existente entre a pessoa e o ambiente ameaçador, e os processos neurofisiológicos decorrentes dessa relação. E para Kaplan, Sadock e Grebb (1997) a ansiedade pode ser entendida como uma manifestação normal de um estado afetivo, como um sintoma encontrado em vários transtornos e um termo utilizado para nomear um grupo de transtornos mentais nos quais é uma característica clínica fundamental.

2 TRANSTORNO DE ANSIEDADE GENERALIZADA

Os sintomas com indícios de estresse diante de situações desconhecidas, como coração acelerado e suor além do normal, são normais e poderão ser controlados. Somente quando esses sintomas ficam mais intensos passam a ser um transtorno mental, isso deixa de ser normal, podendo indicar a necessidade de procurar um especialista para abordagem clínica (ABP, 2008).



Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), características do TAG são as preocupações excessivas, somadas a expectativas e apreensões acerca de diversos eventos, com duração e frequência fora da realidade e da probabilidade. Tudo gira em torno de um impacto negativo antecipado de pensamentos preocupantes. Frequentemente as pessoas portadoras de TAG se preocupam com circunstâncias rotineiras como algo muito pesado no cotidiano.

A diferença entre o TAG e a ansiedade não patológica, é que o TAG interfere no funcionamento psicossocial e não depende de um fator precipitante, enquanto a ansiedade do cotidiano são manejáveis e surgem diante de questões precipitantes, mais específicas, seus sintomas são menos intensos e menos angustiantes com menor duração, enquanto o TAG tem maior duração (DSM-5, 2014).

Em pessoas com TAG, as preocupações sociais são comuns, mas, são muito mais voltadas para a natureza das relações existentes do que para o medo de avaliação negativa. Isso porque essas pessoas têm preocupações excessivas acerca da qualidade do seu desempenho social e também acerca do seu desempenho não social, ou seja, as preocupações persistem mesmo quando eles não estão expondo seus desempenhos para avaliação social (DSM-5,2014).

De acordo com a pesquisa realizada em 2018, pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFE), no Brasil, 8 em cada 10 alunos relataram sentir ansiedade e sensação de desesperança, 6% disseram ter ideias de morte e 4%, pensamentos suicidas. Outro estudo, realizado nesse mesmo ano, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), aponta que 36% dos 1.620 jovens entrevistados, com idade entre 18 a 34 anos, fazem ou já fizeram tratamento psicológico e outros 36% gostariam de fazê-lo (AVANCINI, 2019).

Segundo a pesquisa da PUC-RS, embora esses sintomas sejam de um fenômeno mundial, no Brasil as características são específicas. A maioria dos jovens que participaram da pesquisa, associam esses sentimentos ao ambiente de pressão e instabilidade relacionados ao emprego e trabalho, principalmente jovens da geração Z (nascidos entre 1995 e 2010), esses foram preparados para uma vida estável, mas quando se deparam com desemprego e com a instabilidade política, sentem-se pressionados (AVANCINI, 2019).

O fator desemprego desencadeia medo em estudantes universitários, especialmente pela falta de perspectiva de inserção profissional em sua área de graduação. Cerca de 80% de estudantes universitários experimentam situações de estresse diário, durante a jornada acadêmica (BETTIS *et al.*,2017).



Quanto ao TCC, é necessário considerar que durante todo o curso, vários trabalhos de pesquisas foram desenvolvidos, tanto individuais quanto em grupo e agora o TCC será mais um trabalho. É preciso mudar o foco da insegurança, do medo de reprovação e da necessidade de agradar.

O primeiro passo para mudar este estado emocional quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é ler. É preciso informação a partir de fontes fidedignas que façam os alunos pensarem, que acrescentem e os ensinem a questionar quais argumentos serão válidos na elaboração do texto. O passo seguinte é escrever. Colocar no papel as ideias (PSICOBREVE, 2018, p. 1).

Essas mudanças só serão possíveis a partir da reformulação de conceitos, metas e objetivos minimamente desejáveis para o percurso profissional. Se deixar levar pelo medo, principalmente de falhar, de não fazer um trabalho perfeito, poderá causar imobilidade emocional e a sensação de não conseguir sequer pensar (PSICOBREVE, 2018).

Ansiedade e preocupações excessivas cotidianas estão associadas com três (ou mais) dos seguintes seis sintomas (com pelo menos alguns deles presentes na maioria dos dias nos últimos seis meses, sendo exigido apenas um item para crianças): (1) Inquietação ou sensação de estar com os nervos à flor da pele; (2) Fatigabilidade; (3) Dificuldade em concentrar-se ou sensações de “branco” na mente; (4) Irritabilidade; (5) Tensão muscular e (6) Perturbação do sono (dificuldade em conciliar ou manter o sono, ou sono insatisfatório inquieto) (DSM-5, 2014).

Provavelmente as circunstâncias de vida sobre as quais a pessoa se preocupa (finanças, trabalho, desempenho social etc.), são critérios para o diagnóstico do TAG. Essas manifestações oscilam ao longo do tempo, dias, meses e por longos anos e nem sempre estão relacionadas com situações determinadas. O sintoma principal é a expectativa apreensiva ou a preocupação mórbida. Geralmente o paciente informa que sempre foi nervoso ou tenso com sintomas de inquietudes (DMS-5, 2014).

O portador de TAG pode ser definido como uma pessoa extremamente preocupada e por não conseguir deixar a preocupação de lado, sofre em diversas áreas da sua vida, seja ela profissional ou social. Geralmente suas preocupações são corriqueiras, com as quais todo ser humano se preocupa como saúde, família, amigos, morte, trabalho, estudo, entre outros. No entanto, essas pessoas não se desligam dessas preocupações, mesmo quando tudo vai bem.

O tratamento do Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) pode ser feito por meio de abordagem psicoterápica, sendo a terapia cognitivo-comportamental a mais indicada. O



tratamento farmacoterapêutico também é indicado, sendo que a junção de medicamento e psicoterapia são as formas mais indicadas para tratamento da TAG.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo, descritiva com abordagem narrativa, através de entrevista. Participaram da pesquisa 51 discentes do curso de Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana. Os entrevistados foram os protagonistas, sendo conferido a eles o papel de narradores das suas relações sociais e dos seus sentimentos, explicando muitas vezes para si o que descobriu ou sentiu durante e depois de suas experiências acadêmicas.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar aspectos que provavelmente estão relacionados ao transtorno de ansiedade apresentados em acadêmicos do curso de Administração da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Aquidauana durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Dentre as definições da abordagem narrativa, construídas por teóricos que argumentam que todos os pensamentos são narrativos, Fontes (2006, p. 7), destaca que:

A narrativa desempenha um papel fundamental na construção de significados dos seres humanos. Emerge como um processo mediador entre significado e existência humana. No entanto, [...] não recriam literalmente a experiência. As histórias que contamos são construídas para dar significado à nossas experiências.

A utilização de narrativa como uma proposta metodológicas no campo educacional surge de um movimento iniciado a partir do ano de 1984 com a publicação do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham (OLIVEIRA, 2017). Ao tecer considerações acerca da abordagem narrativa de pesquisa na educação, no contexto nacional,

O uso da Pesquisa Narrativa em educação se tornou um procedimento metodológico o qual possibilita trabalhar a dimensão subjetiva do sujeito. Assim, a pessoa passa a ser vista não apenas como um objeto a ser investigado ou analisado, mas sim, o próprio processo da investigação (OLIVEIRA, 2017, p. 10).

Compreende-se que a narrativa é um princípio organizador de relatos e ações que une fatos e de ficção, presentes nas experiências humanas. Tendo em vista o aspecto social relevante dessa pesquisa, a abordagem narrativa foi escolhida por possibilitar a identificação das inquietudes dos entrevistados por meio das suas histórias, das suas experiências em relação ao



tema e contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos estudando histórias vividas, contadas e recontadas pelos participantes e pelos pesquisadores

Quanto aos procedimentos técnicos, recorre-se a pesquisa bibliográfica para levantamento de referenciais teóricos através de materiais constituídos principalmente de livros e artigos de periódicos científicos, divulgados, em sua maioria em banco de dados da internet, com informações pertinentes ao desenvolvimento de ansiedade em discentes universitários, principalmente na fase de realização do TCC.

Para realização da entrevista foi aplicado um questionário, contendo 16 questões elaborado por meio do *Google Forms*, um serviço gratuito, totalmente on-line para criar formulários de pesquisas e coletar dados que permite ao pesquisador acompanhar o andamento da pesquisa à medida que os dados vão sendo inseridos pelos participantes e emitir automaticamente um resumo da tabulação de dados. O questionário foi enviado aos participantes por WhatsApp ou por e-mail no ano de 2022.

4 RESULTADO E DISCUSSÕES

Responderam ao questionário, 51 discentes do curso de Administração de diferentes períodos, dos quais dos quais, 67,9% declararam que são do gênero feminino e 32,1% do gênero masculino; 35,8% com idade entre 21 e 25 anos; 24,5% entre 26 e 30 anos; 15,1% idade entre 16 e 20 anos; 13,2% 31 e 35 anos e 11,3% com idade superior a 36 anos. Ao serem questionados sobre o estado civil, 56,6% se declaram solteiros; 39,6% casados e 3,8% divorciados/outros. Em relação a filhos, 52,8% disseram não ter filhos e 47,2% declaram que têm filhos.

A presente pesquisa corrobora com os dados de perfil de estudantes de Administração da Universidade Federal Fluminense do Câmpus de Volta Redonda, realizada em 2013, onde a maioria dos estudantes (61%) tem entre 23 a 29 anos e 63% são do sexo feminino (FRANKLIN, 2013).

Na questão sobre o uso de medicamentos em algum momento da vida para controlar a ansiedade, 60,4% declararam que nunca usaram, 18,9%, declararam que já usaram em vários momentos; 11,3% declararam que fazem uso contínuo de medicamentos para ansiedade e 9,4% disseram que já usaram apenas uma vez. Na questão referente a saber se alguém da família teve ou tem ansiedade, 69,8% declaram que sim, 30,2% responderam que não.

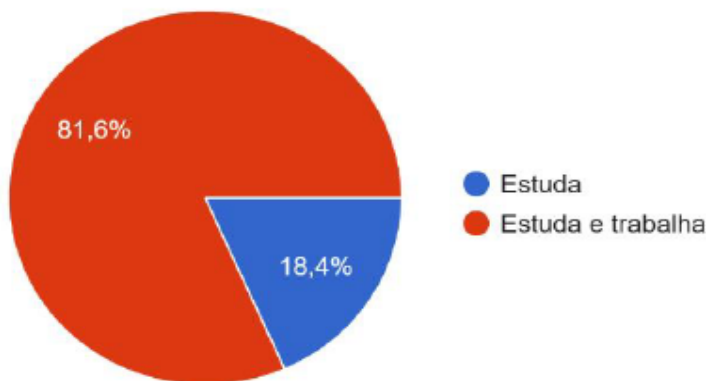
O uso de medicamentos para melhorar o desempenho nos estudos, não é exclusividade de estudantes com algum tipo de sofrimento mental ou transtorno de ansiedade. Estudos



mostraram que muitos discentes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) recorrem ao uso de medicamentos para manter o desempenho acadêmico. Isso se deve ao fato de os alunos se sentirem tomados por emoções de medo, de incapacidade por serem cobrados o tempo todo e não dão conta de resolver atividades fáceis ou não conseguem estudar para provas (DAMÁZIO, 2022).

Conforme mostrado na Figura 1, 81% dos discentes estudam e trabalham, enquanto 18,4% apenas estudam. Embora seja um desafio, estudar e trabalhar é uma realidade brasileira. Segundo as pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), para a maioria dos discentes do ensino superior trabalhar e estudar é uma necessidade, no entanto havendo dificuldade para conciliar as duas atividades, geralmente o discente pensa em renunciar uma ou outra.

Figura 1 - Você é um aluno que estuda ou estuda e trabalha

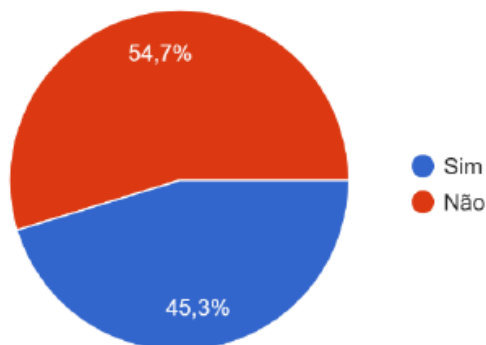


Fonte: Autora (2022)

Constatou-se (Figura 2) que 54,7% dos discentes nunca necessitaram de um acompanhamento psicológico, enquanto 45,3% disseram que já necessitaram. Segundo Surf e Lynch (1999) a maioria dos jovens acredita que apenas a ajuda dos amigos e familiares é suficiente para tratar de problemas emocionais, ou seja, uma ajuda informal. Já para Riggs e Cheng (1988) muitos jovens não recorrem a ajuda formal por vergonha em expor os seus problemas, de não serem ouvidos com atenção, receio da quebra de confidencialidade e de serem julgados pelo outro.



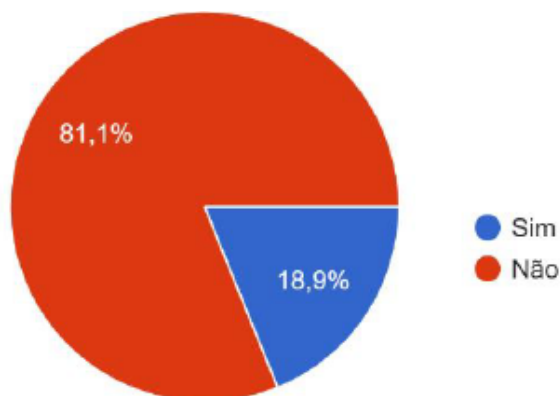
Figura 2 - Já necessitou de acompanhamento psicológico?



Fonte: Autora (2022)

Conforme mostrado na Figura 3, 81,1% declararam que nunca necessitaram de tratamento psiquiátrico, enquanto 18,9% declaram que já necessitaram em algum momento da vida. Essa constatação leva a considerar que, mesmo em menor quantidade, em algum momento os discentes recorreram a acompanhamento psicológico ou tratamento psiquiátrico, tornando significativo compreender que alguma variável independentemente de ansiedade já fez parte da vida dos discentes.

Figura 3 - Já necessitou de tratamento psiquiátrico?



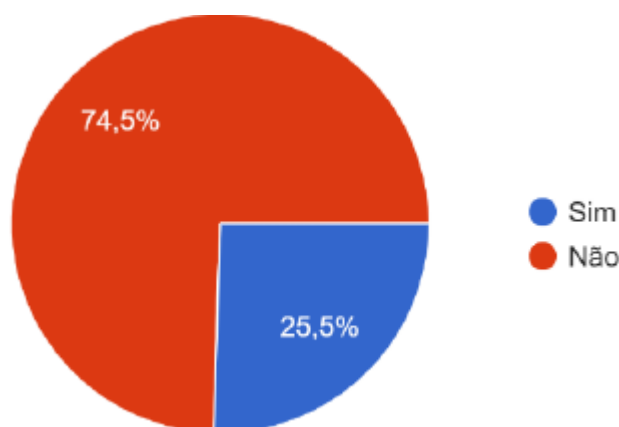
Fonte: Autora (2022)

A respeito de o discente sentir-se incapaz de relaxar durante a realização do TCC (Figura 4), 75% declararam que não sentem capazes e 25,5% declararam que são capazes. Por hipótese, esse resultado equivale a afirmar que o TCC é uma variável da vida acadêmica que reflete no estado emocional dos discentes, sendo possível afirmar que durante a realização do TCC eles são tomados pela ansiedade.



Segundo Clark e Beck (2014), a ansiedade é um sentimento universal, experimentada por todo ser humano. Algumas experiências são marcadas por medo de perder o controle ou de não dar conta de realizar alguma atividade, isso comprova que é preciso tomar medidas para interferir no modo no preparar as pessoas para agirem diante de situações importantes e que não podem ser delegadas para terceiros.

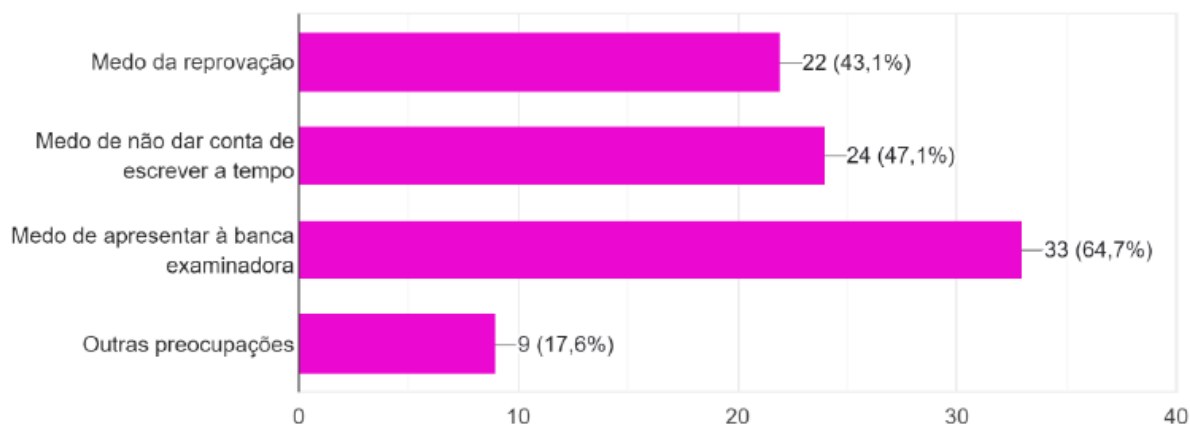
Figura 4 - Durante a realização do TCC você se sente capaz de relaxar?



Fonte: Autora (2022)

Para a questão de múltiplas escolhas sobre o que preocupa o discente em relação ao TCC, conforme mostrado na Figura 5, a maior preocupação é com a apresentação à banca examinadora (64,7%), seguido do medo de não dar conta de escrever a tempo (47,1%), medo de reprovação (43,1%). Esse resultado reforça que apresentar o TCC é extremamente preocupante para a maioria.

Figura 5 - O que mais te preocupa em relação ao TCC?

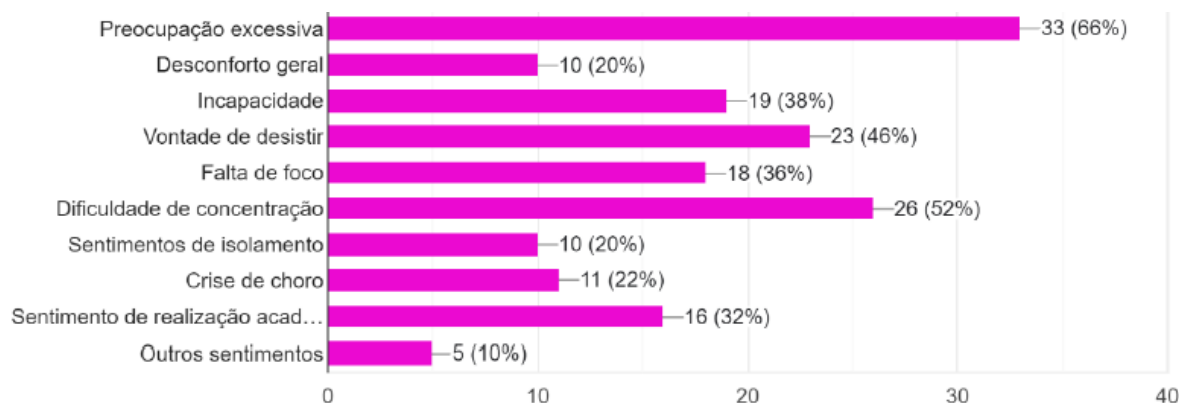


Fonte: Autora (2022)



Para a questão também de múltiplas escolhas sobre quais sentimento são mais relevantes em relação ao TCC, os resultados mostraram (Figura 6) que 66% se preocupam excessivamente; 52% apresentam dificuldade de concentração; 46% têm vontade de desistir do curso; 38% são tomados por um sentimento de incapacidade; 36% falta de foco; 33% sentem preocupação excessiva; 32% se sente realizado academicamente; 22% sente crise de choro; 20% um desconforto geral; 20% sentimento de isolamento e 10% outros sentimentos.

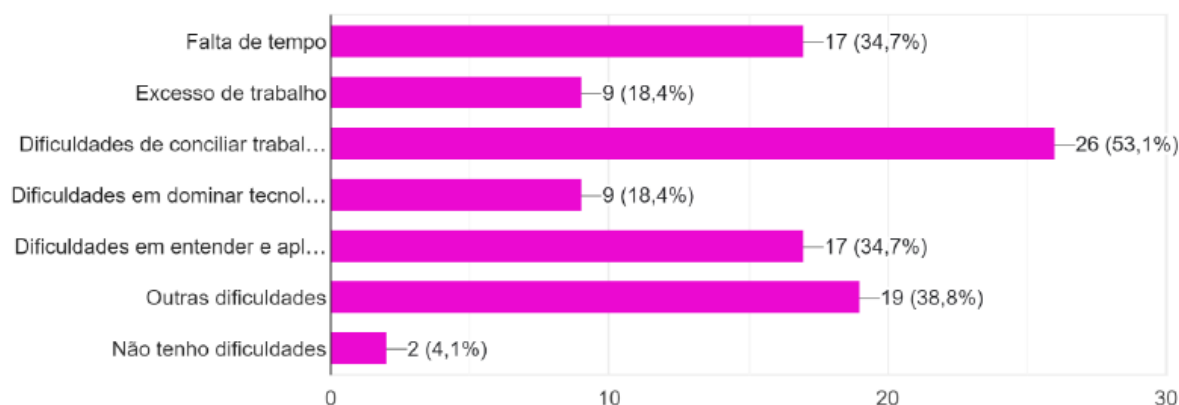
Figura 6 - Quais são os sentimentos mais relevantes em relação ao TCC?



Fonte: Autora (2022)

Em relação às dificuldades que impedem os alunos de realizarem o TCC (Figura 7), 53,1% relacionaram a dificuldade em conciliar trabalho e estudo; 38,8% outras dificuldades (não especificadas); 34,7% falta de tempo; 34,7% dificuldade em entender a aplicar as normalizações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); 18,4% excesso de trabalho; 18,4% dificuldade em dominar o uso de tecnologias e apenas 41% declararam que não encontram nenhum tipo de dificuldade.

Figura 7 - Quais dificuldades te impedem de realizar o TCC?

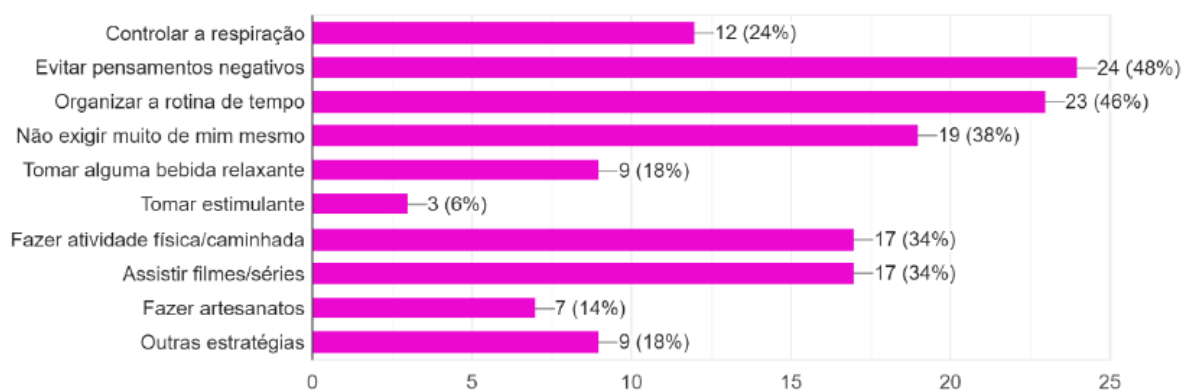


Fonte: Autora (2022)



Quanto ao tipo de estratégias e ou recursos adotados pelos discentes para realização do TCC (Figura 8), 48% declaram que evitam pensamentos negativos; 46% organizam a rotina de tempo; 38% não exige muito de si mesmo; 34% realizam atividades físicas como caminhada; 34% assistem filmes e séries; 24% controlam a respiração; 18% tomam alguma bebida relaxante; 18% outras estratégias não declaras; 14% fazem artesanato; 6% tomam estimulante.

Figura 8 - Que tipo de estratégia/recursos você adota para realizar o TCC?



Fonte: Autora (2022)

Com base nas respostas de múltiplas escolhas mostradas nas figuras 5,6,7 e 8, observou-se que a maioria dos discentes têm medo de apresentar o TCC à banca examinadora, são tomados por preocupação excessiva, dificuldade de concentração e de conciliar a jornada acadêmica com a vida profissional. Para amenizar esses sentimentos os discentes procuram evitar pensamentos negativos, organizar a rotina de tempo e realizar atividades físicas ou artesanais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo evidenciou que ansiedade não é algo tão ruim e que faz parte do ser humano se sentir ansioso diante de algum evento que precisa controlar e acha que podem existir riscos. No entanto, torna-se um sinal de alerta quando, um pequeno evento causa preocupação desproporcional ou excessiva, e a pessoa passa a perder o controle emocional da situação.

No transtorno de ansiedade generalizada, as manifestações oscilam, mas não ocorrem na forma de ataques, nem se relacionam com situações determinadas. Os diagnósticos devem ser abrangentes para que seja elaborado um plano de tratamento. Passou a ser considerado um



transtorno a partir da publicação do DSM-5 e recebe classificação internacional de doenças pela OMS. Os sintomas podem estar presentes por períodos longos, de meses a anos. O principal sintoma é a preocupação exagerada, marcado principalmente pela inquietude e dificuldade de concentração.

O objetivo desse pesquisa foi alcançado, pois os resultados apontaram que a maioria dos estudantes apresentam sintomas que provavelmente possam desencadear a ansiedade durante a realização do TCC, relacionados com sentimentos de preocupação excessiva, dificuldade de concentração, medo de apresentar o trabalho à banca examinadora e até vontade de desistirem do curso.

Embora a maior parte dos discentes tenham declarado que nunca precisaram de acompanhamento psicológico ou psiquiátrico, disseram se sentirem incapazes de relaxarem durante a realização do TCC. A estratégia da maioria para amenizar essa situação é tentar evitar pensamentos negativos e organizar o tempo para maioria é conciliar trabalho e estudo, já que a maioria trabalha.

Conclui-se que esse trabalho fortalece a importância de promover intervenções que possam auxiliar o acadêmico com estratégias para lidar com sentimentos de ansiedade durante a trajetória acadêmica, para reduzir o risco de ansiedade, por se tratar de uma doença que afeta as habilidades sociais, profissionais e sociais dos discentes, justamente na fase de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, momento tão importante para a formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

ABP-Associação Brasileira de Psiquiatria. **Transtornos de ansiedade: diagnóstico e tratamento** elaboração final: 24 de janeiro de 2008. ABP/Projeto Diretrizes, 2008. Disponível em: https://amb.org.br/files/_BibliotecaAntiga/transtornos-de-ansiedade-diagnostico-e-tratamento.pdf Acessado em: 20 abr. 2022

AVANCINI, M. Alunos de ensino superior enfrentam ansiedade, depressão e outros problemas psicológicos. **Rev. Ens. Superior**, ed. 237, 03 abr. 2019. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/ensino-superior-alunos-depressao/>. Acessado em: 12 abr. 2022.

BETTIS, A. H. *et. al.* Comparação de duas abordagens para prevenção de problemas de saúde mental em estudantes universitários: aprimorando as habilidades de enfrentamento e funções executivas. **Journal of American College Health**, V. 65, ed. 5, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07448481.2017.1312411> Acesso em: 12 abr. 2022.

CLARK, D. A.; BECK, A. T. **Vencendo a ansiedade e a preocupação com a terapia cognitivo-comportamental: manual do paciente**. Porto Alegre: Artmed, 2014.



DAMÁZIO, M. Contra ansiedade, estudantes recorrem a remédios para melhorar desempenho nos estudos. **Jornal Hoje em Dia**, Minas Gerais, ed. 01/09/2017.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. [American Psychiatric Association. Porto Alegre: Artmed, 2014, 992p.

EXAME/Ciência. O Brasil é o país mais ansioso do mundo. **Revista Exame**, ed. On-line, 05 jun. 2019. Disponível em: <https://exame.com/ciencia/brasil-e-o-pais-mais-ansioso-do-mundo-segundo-a-oms/>. Acessado em: 17 abr. 2022

FONTE, C. A. A narrativa no contexto da ciência psicológica sob o aspecto do processo de construção de significados. **Psic. Teoria e Prática**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 123-131, 2006.

FRANKLIN, I. T. **Perfil do estudante do curso de administração**: um estudo sobre convergência de expectativas e a tendências de ingressantes, concluintes e egressos do curso da Universidade Federal Fluminense - Volta Redonda. Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal Fluminense-Instituto de Ciências Humanas e Sociais Curso de Administração. 21 pág. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Resumo técnico do censo da educação superior 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: MEC/INEP, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/MhYCn5> Acesso em: 11 set. 2022

KAPLAN, H.; SADOCK, B.; GREBB, J. **Compêndio de psiquiatria**: ciência, comportamento e psiquiatria clínica. 9a Edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAY, R. **O significado da ansiedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

OLIVEIRA, L. D. G. C. **Pesquisa narrativa e educação**: algumas considerações. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE/VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/CATÉDRA UNESCO, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf acessado em: 11 abr. 2022

PSICOBREVE. **Como enfrentar a angústia e a ansiedade durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso?** Núcleo de redação de Psiquiatria e Psicologia, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/OaB> Acessado em: 20 de mai. 2022

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan-mar, 2011. Disponível em: <https://url.gratis/k8xsn9> acessado em: 11 abr. 2022

RIGGS, S.; CHENG, T. Adolescents' willingness to use a school-based clinic in view of expressed health concerns. **Journal of Adolescent Health Care**, Vol. 9. N. 3. 208- 213. 1988.

SURF, A. L.; LYNCH, G. Exploring young people's perceptions relevant to counseling: a qualitative study. **British Journal of Guidance Counselling**, V. 27. N. 2. 165-178. 1999.

VARELA, D. **Ansiedade** (Transtorno de Ansiedade Generalizada). Portal DRAÚZIO, 2022. Disponível em: <https://url.gratis/Ko3Rcz> Acessado em: 11 abr. 2022



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

MEDICALIZAÇÃO DA VIDA: USO DE PSICOFÁRMACOS NA INFÂNCIA E OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

MEDICALIZATION OF LIFE: USE OF PSYCHOPHARMACEUTICALS IN CHILDHOOD AND SCHOOLING PROCESSES

Gilson Gomes COELHO¹

Paula Laena Paiva de SOUSA²

Paula Alexandra Trindade MOTA³

RESUMO

O presente trabalho se propõe a realizar um estudo de caráter integrativo, sobre o uso de psicofármacos na infância e os processos de escolarização, apoiando-se em pesquisas científicas advindas de diferentes áreas do conhecimento teórico e prático. Diante do que foi analisado, infere-se que atualmente o índice de crianças que fazem uso de psicofármacos aumenta em grande escala, a medicalização é utilizada como dispositivo regulador para crianças com possíveis desvios de comportamentos sem considerar a realidade cultural e social nas quais estão inseridas. As queixas e encaminhamentos são identificados principalmente no contexto escolar, fazendo com que este espaço se torne um ambiente clínico repleto de estigmas e preconceitos, que constroem um cenário de patologização e controle da vida durante a fase do desenvolvimento psicossocial infantil.

Palavras-chave: Biopoder. Medicalização. Psicofármacos.

ABSTRACT

The present work aims to perform an integrative character study on the use of psychotropic drugs in childhood and schooling processes, relying on scientific research stemming from different areas of theoretical and practical knowledge. In view of what has been analyzed, it is inferred that currently

¹ Psicólogo. Doutor em Psicologia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP- Assis/ SP. Professor do curso de Medicina da Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS. TO, Brasil. E-mail: gilsonpsico@gmail.com

² Psicóloga graduada pela Faculdade Católica Dom Orione, TO, Brasil. E-mail: laenapaula14@gmail.com

³ Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Docente do curso de medicina da Universidade Estadual do Tocantins. TO, Brasil. E-mail: pxandrinha18@gmail.com



the rate of children who use psychiatric drugs increases on a large scale, medicalization is used as a regulatory device for children with possible behavioral deviations without considering the cultural and social reality in which they are inserted. Complaints and referrals are mainly recognized in the school context, making this space a clinical environment full of stigma and prejudice, which builds a scenario of pathologization and life control during the phase of child psychosocial development

Keywords: Biopower. Medicalization. Psychopharmaceuticals.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa aspectos relacionados à medicalização na infância e os processos de escolarização estudados a partir de conceitos desenvolvidos por Lev Vygotsky e colaboradores da abordagem Histórico-Cultural, relacionado a temas do desenvolvimento humano a partir de pesquisa integrativa de revisão da literatura. O termo medicalização refere-se ao “processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política em questões médicas” (COLLARES, 2014, p.25). Conforme Garcia et al. (2014) trata-se de uma prática para além do alívio de sintomas e cura de doenças, uma vez que essa intervenção e ampliação do saber médico visa principalmente transformar o indivíduo para enquadrá-lo às normas da escola.

Para compreender as origens da medicalização dentro dos aspectos sócio educacionais no Brasil, e como se deu às relações dos mesmos no cotidiano educacional dos brasileiros, é necessário compreender as condições sociopolíticas e culturais dos séculos XIX e XX. Inicialmente as discussões em torno da medicalização se divergiam bastante do que conhecemos hoje em dia, pois segundo Rosangela Barbiani et al. (2014) nesse período emergiram as condições sociopolíticas e culturais para a contribuição do surgimento das políticas públicas que tinham como base a saúde, a educação e as diferentes formas de execução sobre o fazer e o pensar dos agentes na perspectiva da medicalização social.

Após estabelecer o modelo de Estado Republicano no Brasil (século XIX) houve uma reformulação nas normativas sociais e econômicas baseadas em modelos europeus, ou seja, inicia-se um ideal de desenvolvimento do país visando a rápida ascensão da burguesia capitalista, através de mudanças significativas nos aspectos urbanos das cidades, e principalmente nas áreas abastecidas pela economia. No entanto, o respectivo aceleração da urbanização desenfreada conduziu a uma “inexistência de políticas de saneamento, habitação, educação e trabalho, que potencializaram não só a pobreza, mas também um grave quadro epidemiológico” (BARBIANI et al. 2014, p. 570).

Doenças como a tuberculose, beribéri, febre amarela, tísica, cólera, tétano, disenterias e outras, atingiam grande parte da população adulta e infantil, causando alto índice de óbitos, principalmente em camadas mais carentes da população. Conforme destacam Barbiani et al. (2014), tendo em vista as novas necessidades do Estado em meio às rápidas mudanças em relação a demografia das cidades



brasileiras, surgem então novas preocupações decorrentes das péssimas condições de saúde pública em todos os centros urbanos no país, abrindo espaço para medidas de medicalização da vida social e higienização de seus costumes.

Dessa forma, a medicina se torna ponto chave para o quadro de decadência sanitária em que o Brasil se encontrava, para Barbiani et al. (2014) a medicina se afirma como campo científico por meio da objetivação de doenças e dos corpos que são diretamente prejudicados por elas, fazendo com que se tornem ambos campos de teorização de seus estudos. Através da conciliação das áreas da engenharia, educação e saúde, esses saberes unificados foram primordiais na criação de um processo sistemático e coletivo de medicalização social tendo por base “ajustar” os indivíduos inseridos na sociedade. Os campos de estudo da farmacologia e da química também foram solicitados e integraram a conjuntura discursiva, técnica e política, parcialmente coesa em relação às medidas emergenciais curativas e preventivas necessárias naquele momento.

É notório que essas condições insalubres e as precariedades da saúde pública afetaram bastante a vida do cidadão brasileiro dentro desse novo modelo urbanizado, no qual, as velhas formas de se medicar já não eram tão efetivas frente a esse modelo de vida e as novas doenças decorrentes dele. De acordo com Barbiani (2014) em decorrência desse quadro negativo em que a saúde se encontrava, a medicina assumiu um papel de pioneira na esfera da racionalidade científica, encarregando-se de uma função incentivadora das ações desenvolvidas pela saúde pública para a sociedade privada possibilitando o controle social e sanitário das famílias.

Sendo a medicina uma área que se caracteriza como a ciência das doenças, esta passa a ser também adotar um olhar em que o humano tem sido visto de forma integral, ou seja, nos aspectos físicos, mentais e orgânicos, valorizando a percepção do doente como um indivíduo biopsicossocial, dentro do binômio doença-paciente. Em 1925, o Dr. Faustino Esposel médico higienista e integrante da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), reitera os anseios de outros higienistas de promover uma higiene mental nas escolas primárias, possibilitando uma cultura mental, além de uma possível colaboração da Liga na composição do currículo escolar no intuito de desenvolver “um programa prático para realizar nas massas uma formação moral mais apurada” (ESPOSEL, 1925, p. 104).

Com efeito da expansão da medicina e sua intervenção higienista, Barbiani et al. (2014) afirma que a medicina social da época transpassou além das barreiras dos redutos familiares e ganhou espaço dentro dos ambientes educacionais principalmente no período de 1930 a 1945, em meio às propostas de reformas educacionais da Escola Nova, ligados a um modelo pedagógico eugenista, que por ventura era uma ideologia fomentada por fortes discursos que conclamavam as alas evangelistas, nacionalistas, trabalhistas e socialistas. Para a sociedade da época a medicina seria capaz de fortalecer grandes famílias progressistas através do estudo dos aspectos que poderiam afetar



o matrimônio, os atrasos de desenvolvimento dos indivíduos e a herança genética, pois segundo os responsáveis pela administração do estado só seria possível combater as doenças se antes de tudo fosse combatida a ignorância (BARBIANI et al. 2014).

Na medida em que a medicina higienista, estendeu-se por meio de sua autoridade do saber no seio familiar e dentro dos espaços educacionais imbuídos do viés pedagógico eugenista, a mesma tinha por intuito desenvolver um novo modelo de conduta social através de protocolos do bom comportamento, propondo então rever os padrões comportamentais tidos como impulsivos e violentos. Este movimento higienista considerava que as crianças tinham a possibilidade de se desenvolverem como cidadãos saudáveis, e dessa forma seus corpos eram favoráveis à formação de uma nova ordem social e política (FIRBIDA et al, 2019).

Dessa forma, sua ação ocorrerá de acordo com Menezes (2011, apud FIRBIDA e VASCONCELOS, 2019) relacionada ao pensamento educacional em volta da formação intelectual, moral e física dos indivíduos, através das ações pedagógicas com ênfase na perspectiva educacional na infância. O Estado reforçou seu controle social por meio da união da psicologia e da medicina, principalmente no que diz respeito aos grupos de risco, e então aderindo ao processo de medicalização da vida em sociedade buscou agir de maneira prévia nos ambientes educacionais recorrendo a uma psicologia preventiva para identificar as possíveis “crianças-problemas”.

Para Conrad e Schneider (1992), os desvios de comportamentos constituem categorias de julgamentos sociais tidos como negativos e que são construídos e aplicados socialmente, geralmente de um grupo de uma comunidade específica para outra. O entendimento de que toda sociedade tem regras sociais já presume a existência do desvio, tornando este um fenômeno universal. A sociedade é composta por grupos sociais que criam regras e impõem seus (pré)conceitos para outros membros por meio do julgamento e da aprovação social o que confirma que o desvio é contextual e a aprovação deste envolvem relações de poder.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A composição deste trabalho de conclusão de curso pretende em sua metodologia realizar uma pesquisa integrativa capaz de apresentar evidências de maneira a considerar trabalhos teóricos da literatura brasileira embasados cientificamente. As revisões integrativas se caracterizam por serem pesquisas que utilizam fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para coletar resultados de outros estudos científicos sobre o tema discutido (ERCOLE, 2014). São produzidas principalmente por profissionais e acadêmicos da área da saúde, pelo fato de que sua composição tem forte influência clínica, a qual prioriza o cuidado com o paciente.

A pesquisa integrativa não compara trabalhos semelhantes, mas requer em suas bases de



pesquisas materiais confiáveis para viabilizar a utilização de uma metodologia que preza pela qualidade das informações apresentadas no texto, segundo Souza et al. (2010 p.103) conforme as produções elaboradas por Archie Cochrane, este instrumento de pesquisa possibilita uma “ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado”.

Conforme as etapas de estruturação da pesquisa integrativa, a princípio foram estipuladas as seguintes questões norteadoras: de que forma as escolas têm contribuído para o aumento da medicalização na infância, quais as principais implicações do uso de psicofármacos em indivíduos muito jovens e as possíveis consequências do uso de psicofármacos em crianças e adolescentes, e o papel da família nesse processo. Após esta definição, utilizou-se da leitura de cadernos de orientação profissional do Conselho Federal de Psicologia - CFP, revistas, livros e artigos publicados na Internet com temas referentes ao contexto teórico e prático da medicalização infantil para identificação das informações.

Os materiais selecionados se referem a estudos de vários âmbitos e áreas direcionadas ao saber médico científico, pedagógico e psicológico sobre processos de escolarização, patologização dos comportamentos considerados desviantes e controle do comportamento no ambiente escolar e familiar, como também dos efeitos e consequências relacionadas ao uso de psicofármacos para tratar dificuldades de aprendizagem e transtornos mentais em crianças. Para a condução de análise de material foram acessados bases e instrumentos de pesquisa e revistas como BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), Google Acadêmico e Scielo que foram publicados entre os anos de 2010 a 2019. Foram utilizadas as expressões “medicalização infantil”, “processos de escolarização” e “consequências do uso de psicofármacos em crianças” como descritores nos meios selecionados.

Portanto, através de pesquisa integrativa, oferecemos uma reflexão crítica sobre o fenômeno da medicalização da vida direcionada a interface da administração de psicofármacos para crianças. Ainda, buscamos compreender as variáveis articuladas ao uso de psicofármacos em indivíduos jovens, considerando o desenvolvimento infantil no ambiente do cotidiano escolar e a contribuição dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural para tal entendimento.

3 MEDICALIZAÇÃO INFANTIL

A temática que envolve a prescrição de medicamentos na infância pode ser estudada a partir de diferentes perspectivas e áreas de pesquisa. Conforme Ferrazza et al. (2010) o modelo de tratamento médico com base no uso de psicofármacos para crianças tem demonstrado aumento significativo. Esse método interventivo é considerado por muitos profissionais a melhor alternativa científica no



tratamento de sintomas comportamentais indesejáveis e redução do sofrimento psíquico infantil. Não se pode negar o fato de que muitas crianças possuem verdadeiramente déficits e dificuldades de aprendizagem, mas isso não anula o fato de que a prática da medicalização infantil tem sido efetivada de forma negligenciada por parte de inúmeros pais, profissionais e professores, é justamente sobre essa parcela que o texto trata.

O entendimento positivo que essa possibilidade de intervenção reflete na sociedade está diretamente relacionada com os fatores ambientais em torno da vida infantil, e não apenas na esfera da individualidade do corpo. O modelo médico se manifesta como uma percepção otimista para reduzir ou anular os comportamentos desviantes, estratégia para enfrentar frustrações e situações desagradáveis, pois ele surge como uma solução viável e segura para que os pais não se sintam culpados por exercer o controle comportamental dos filhos, trazendo a sensação de que não podem ferir, pelo menos legalmente, os direitos das crianças e dos adolescentes (BRZOZOWSKI, 2013).

De acordo com Garcia et al. (2014) o fenômeno da medicalização da vida tem atraído atenção de inúmeros pesquisadores em diferentes campos do saber, sobretudo em relação a sua presença em espaços pedagógicos, que ocasiona mudanças nos processos de escolarização. Conforme descreve Brzozowski (2013), a rápida resolução das dificuldades escolares entendida a partir de uma ordem individual biológica faz com que educadores pratiquem cada vez mais encaminhamentos, sem que exista investigação sobre a causa dos sintomas identificados no contexto das dificuldades de aprendizagem.

Atualmente, o processo de escolarização tem se tornado por vezes problemático, sobre isso, Ferreira (2015) em concordância com Brzozowski (2013) afirmam que a escola demonstra a necessidade da interferência de outros mecanismos de poder normatizadores por não conseguir se fortalecer e aprimorar seu modelo disciplinar orientado pela pedagogia. Observa-se dessa forma, que os processos de medicalização se aproximam cada vez mais do ambiente escolar. Dos diagnósticos mais prescritos, o Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH) se destaca, e ao longo do tempo a categoria de diagnóstico se expandiu e o tratamento tornou-se mais requisitado por pais e educadores como estratégia para lidar com as dificuldades cotidianas nos contextos escolar e familiar.

A participação da família representa um elemento importante na medicalização infantil. A conjuntura familiar está sempre em questionamento, dentro desse contexto ela pode ser entendida como vilã ou como vítima juntamente com a criança (BRAGHINI, 2016). A relação familiar possibilita a oportunidade de cuidado dos vínculos, contudo, exige aprendizado sobre a condição médica da criança e as formas de lidar com as situações oriundas desse processo (Martins et al. 2017).



3.1 Psicologia Histórico-Cultural

Diante do que foi posto, este trabalho visa realizar um estudo a partir dos conhecimentos embasados pela Psicologia Histórico-Cultural. Para isso são considerados três autores principais representantes dessa abordagem fundamentada no materialismo histórico, Vygotsky, Leontiev e Luria, que segundo Silva (2011) dedicaram seus estudos para compreender aspectos do psiquismo humano como as emoções, linguagem, atividade humana, processos intelectuais e subjetividade do ser humano, cujo contexto de experiências vividas é particular e inerente a sociedade na qual este está inserido.

Para Vygotsky e seus colaboradores, conforme Silva (2011) o desenvolvimento do indivíduo decorre de fatores históricos e sociais, pois esses elementos circunstanciais influenciam no estabelecimento das funções psíquicas, as funções psicológicas superiores. As funções que emergem se constituem na relação entre os sujeitos, tornam-se internalizadas, o movimento de adquirir novas experiências e aquisição de conhecimentos distintos vai gerando a consolidação e a autonomização de modelos de ação e abrindo zonas de desenvolvimento proximal (GÓES, 1991).

Conforme os conceitos da abordagem Histórico-Cultural, o desenvolvimento só ocorre pela utilização de métodos de ensino-aprendizagem denominado por Vygotsky como Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) e Zona de Desenvolvimento Atual (ZDA), estágios do desenvolvimento importantes para compreender o funcionamento infantil. A primeira se refere a tarefa que a criança não consegue realizar sozinha, sendo assim, precisa da ajuda de um mediador para tal ação, o segundo método considera que a criança consegue realizar sozinha a tarefa desejada. Conforme Meira (1998) quando a criança passa de um estágio para o outro, vive uma alteração qualitativa no seu desenvolvimento psíquico, esse modelo de desenvolvimento prospectivo considera o que é consolidado e focaliza no emergente, o que é considerado potencial (GÓES, 1991).

As funções psicológicas superiores relacionam-se com a constituição da subjetividade de cada pessoa, dessa forma, para compreender o psiquismo é necessário reconhecer os elementos que fazem parte do período histórico e social. Conforme Fichtner (2010), Vygotsky compreende que o ser humano não pode ser reduzido somente a natureza orgânica, em sua abordagem Histórico-Cultural ele tenta determinar o que é o indivíduo no seu contexto social e histórico, entendido a partir de um processo constante de mudança, fundamentado em três perspectivas diferentes de desenvolvimento, sendo elas o processo da filogênese, processo histórico-cultural e processo da ontogênese.

Para Fichtner (2010) estes três processos interagem entre si e

constroem um processo único e imprevisível, o que de alguma forma nos dá a ideia de que o homem é um processo rico e complexo e algo a mais do que possa entrar numa classificação.



Em outras palavras: a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, constrói o funcionamento psicológico do homem. (FICHTNER, 2010, p.5-6).

No que diz respeito a intervenção por método diagnóstico, Vygotsky e alguns de seus colaboradores propõe uma psicologia pedagógica com base no termo “infância difícil”, utilizado para indicar crianças que demandam condições distintas de educação importantes para estabelecer o desenvolvimento ideal, para isso, deve-se compreender a capacidade de mudança e a plasticidade neural de cada criança, reconhecendo suas possibilidades de sociabilidade e educação com base em diferentes aspectos particulares que definem seu psiquismo (SILVA, 2011). Diante disso, a Psicologia Histórico-Cultural através das sugestões de Vygotski, considera que a criança deve ser inserida em um meio social diferente, que seja capaz de possibilitar novas perspectivas educacionais, antes de todo e qualquer tratamento que ocorrerá.

Com isso, Silva (2011) nos diz que são inúmeros os riscos advindos da medicalização em especial para as crianças, pelo fato de que os testes de base feitos antes da comercialização no mercado são realizados somente em adultos, o que se torna mais preocupante pelo índice considerável de diagnósticos elaborados de forma incorreta. A sociedade é estimulada a aceitar uma espécie de ideologia médica, a qual prega que os sujeitos manifestam inúmeros problemas tratados e curados através dos diagnósticos e prescrições médicas que somente a medicina pode administrar.

Conforme Ferrazza et al. (2010) o uso contínuo de antidepressivos e antipsicóticos em crianças pode acarretar implicações como mau humor, agitação, problemas relacionados ao sono e nervosismo, todos esses fatores colaboram para que o processo de desenvolvimento infantil seja complexo. No caso do TDAH, não existem muitos trabalhos que alertem sobre os efeitos colaterais ocasionados pelo uso dos medicamentos prescritos em um período longo, no entanto, segundo Leite (2016) entre os efeitos adversos já relatados destacam-se a perda de peso, insônia, dores abdominais, taquicardia e anorexia.

Outra questão posta pelos autores é que para além dos efeitos colaterais físicos, estudos recentes apontam que um fármaco tomado por um período prolongado pode afetar psiquicamente as crianças em relação à estigmatização pelo diagnóstico, fazendo com que esta seja inserida e mantida em um lugar de doença que afeta de maneira negativa seus relacionamentos vinculados a este em seu contexto familiar e escolar, assim como no prejuízo das alternativas de enfrentamento e resolução (LEITE, 2016).

A partir das informações até aqui destacadas acerca da temática da medicalização infantil, constata-se que a relevância deste estudo se justifica pela preocupação inerente ao crescimento no consumo de substâncias que controlam o comportamento, já que os atuais estudos revelam preocupações inerentes a utilização e consequências negativas desses medicamentos (MOREIRA et



al. 2014). Observa-se dessa forma, uma tendência a que a medicalização tem de produzir mais diagnósticos médicos em pacientes jovens sem considerar aspectos da constituição subjetiva desses indivíduos, sobretudo pela preocupação em torno da transformação do espaço pedagógico em espaço clínico.

Diante do que foi posto, o trabalho teve como objetivo analisar de que forma as escolas têm contribuído para o aumento da medicalização na infância e as consequências do uso de psicofármacos a longo prazo, prescrição abusiva e o papel da família nesse processo a partir do conhecimento da teoria Histórico-Cultural e sua contribuição sobre tais assuntos. Para isso utilizou-se um estudo com base em pesquisa integrativa sobre o processo de medicalização infantil.

Nesse sentido, pretende-se reunir aspectos importantes para refletir e questionar criticamente a prática crescente da medicalização infantil e os processos de escolarização atuais para possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico, promovendo conhecimentos e questionamentos importantes para pais, educadores e profissionais de saúde que atuam com crianças medicalizadas acerca dos diagnósticos médicos e as avaliações das dificuldades de aprendizagem, com a contribuição dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural para tais resultados finais.

4 MEDICALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base nos estudos de Firbida et al. (2019), sabe-se que o campo de estudos da psicologia no Brasil sofreu influência da medicina e pedagogia durante seu processo de constituição, principalmente após o crescimento do movimento higienista, através das ações consideradas parte das políticas públicas que unificaram saúde e educação. Diante desse cenário, a legitimação da intervenção medicalizante nas escolas torna-se sustentada por um modelo médico científico que visa o controle social da subjetividade humana, para isso, e por estar sempre próximo aos alunos durante grande parte do dia, o professor passou a ser enxergado como um aliado dos diagnósticos médicos dentro da escola através de suas observações em sala de aula (COLOMBANI, 2017).

A construção da sociedade moderna está precisamente relacionada com a influência da medicina sobre a transformação dos problemas cotidianos escolares principalmente quando se refere à conjuntura que contribuiu para o surgimento de distúrbios comportamentais e de aprendizagem. As patologias são criadas para limitar, e consideradas em nível de manifestação individual do próprio sujeito fazendo com que o corpo biológico seja responsabilizado (COLOMBANI, 2017), dessa forma não considera as problemáticas que se manifestam das relações humanas oriundas do sistema, que faz do indivíduo também um corpo político e social.

Essa prática médica, direcionada para os sujeitos, possui relação com os interesses dominantes



que são conduzidos e mantidos para garantir o controle e a disciplina através da considerável influência do determinismo biológico, criando estruturas onde não se considera as relações e participações humanas posicionadas em um determinado momento histórico, o qual remete a condições de vida específicas envoltas por significações contextuais de modos de produção, apropriação social e sobrevivência (FIRBIDA et al. 2019).

Verifica-se que a crescente incidência de medicalização em crianças com idade escolar é baseada em critérios comportamentais que se encaixam com a maioria dos indivíduos nessa fase da vida. Conforme Baumgardt em concordância com Zardo (2016), esses fatores trazem questionamentos acerca da perspectiva da rotulação infantil, pois essa prática imprecisa e evidente que assemelha aspectos típicos da infância com comportamentos patológicos e danosos põe em risco a própria concepção de infância e os direitos a ela concernentes. O ideal de aluno é, portanto, o modelo de criança que não viola as regras culturais e os diagnosticados fazem parte de uma categoria construída socialmente embasada em um suposto limite entre normal e anormal.

Conforme apontam Garcia et al. (2014) com a expansão dos encaminhamentos e prescrições psiquiátricas o fracasso escolar tem se tornado cada vez mais complexo e desafiador sendo tratado em uma esfera individualista, a qual revela que as questões tratadas como problemas capazes de desencadear o fracasso escolar são interpretadas como défices ou disfunções biológicas, ignorando o fato de que os diversos modos de ser e aprender influenciam nesse processo de desenvolvimento intelectual e motor (GARCIA et al. 2014). Percebe-se a partir disso que esse processo interventivo causa exclusão do aluno que não se encaixa ao modelo desejado projetando um padrão ideal de comportamento e rendimento compreendido como normal e almejado.

Esta maneira padronizada de impulsionar individualidades normatizadas evidencia tensões oriundas das tentativas de controle dos corpos infantis, percebe-se que os mecanismos de poder neutralizam as atividades que não se encaixam no padrão comportamental social esperado, as quais são instituídas na escola e reforçadas no ambiente (BAUMGARDT et al. 2016). A escola exerce grande contribuição para essa prática, colaborando para desencadear modos de subjetivação adoecidos, o que desencadeia grande preocupação com a proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes diante de seu desenvolvimento psicossocial e físico.

4.1 Biopoder e a produção de subjetividades

A prática do biopoder iniciou-se no século XVII no ocidente como uma maneira de governar a vida, este conceito foi desenvolvido por Michel Foucault, pensador que publicou escritos sobre diversos temas cotidianos como as relações de poder/saber. Para Bertolini (2018, p.87) o “biopoder



refere-se a uma técnica de poder que busca criar um estado de vida em determinada população para produzir corpos economicamente ativos e politicamente dóceis”.

Na medida em que o biopoder se instalava na sociedade durante o período da época clássica, o poder político se empenhava em gerenciar a vida da população por meio dos modelos de disciplina e da biopolítica, a partir deste contexto surgem os meios disciplinadores diversos como as escolas, Exército, hospitais, conventos, etc. A disciplina dentro da modalidade do biopoder faz com que a utilidade e eficiência dos indivíduos aumentem, os rendimentos e lucros são maiores devido ao crescimento das aptidões e habilidades sociais que movimentam a produção e que fazem do homem um ser em constante mudança (POGREBINSCHI, 2004).

Conforme Danner (2010) a biopolítica em sua dimensão coletiva se ocupa em estabelecer uma regulamentação dos processos biológicos para obter controle, descreve e quantifica o novo corpo social enquanto corpo-espécie que participa ativamente interferindo e regulando as taxas de doenças e epidemias, fluxos de migração, taxas de natalidade e outros elementos que são administrados a partir de uma realidade biológica fundamental que nesse sentido é abrangente ao invés de individualizante (CAMILO e FURTADO, 2016).

Ferreirinha e Raitz (2010) citam que Foucault estudou o poder para identificar quais e como eram os indivíduos que atuavam sobre os demais, diante das análises o autor relata o poder como verdade e direito através da maneira como a sociedade se constitui e se movimenta, produzindo discursos marcados pela disciplina. Os processos contínuos de normatização dos corpos, controle dos comportamentos e administração das ações sociais se devem ao aprofundamento do nível de sujeição dos indivíduos (CARVALHO, 2007).

Trata-se de um sujeito que está submetido através da dependência e controle em uma experiência cotidiana, Filho e Martins (2007, p.17) retratam que “em Foucault existe toda uma multiplicidade de sujeitos: de direito, das disciplinas, da norma, da moral, da sexualidade, sujeito produzido pelo conhecimento”, classificados em categorias e historicamente construídos a partir de forças exteriores, que “pelo fato de constituí-lo e, portanto, fazerem parte do que o sujeito vai se tornando, são passíveis de transformação”. (CARVALHO, 2007, p.153)

Salgado (2009) afirma que dessa forma o controle pelo biopoder se atrela aos sujeitos em seus processos de subjetivação, os corpos investem e refletem estratégias desenvolvidas pelas relações de força. Foucault fala sobre “um sujeito que se forma através das condições próprias dos campos de força e portanto nenhum dos conteúdos existentes nele foi anteriormente posto” (ANASTÁCIO, 2019, p. 328), trata-se de um determinado modo de interação e interferência de elementos do mundo externos sobre os corpos.

Dessa forma percebe-se que a subjetividade pertence a uma categoria que se manifesta pela



exterioridade, conforme Filho e Martins (2007) também produzida pelos sujeitos consigo mesmos, quando se colocam diante de uma atividade humana sobre si. A rede de poder-saber organizadora mantém os dispositivos de controle, os modos de subjetivação dos sujeitos se diferenciam e formam distintas configurações que colaboram com a produção das formas de vida, produção e organização social, sendo constantemente mutáveis e influenciando a vida dos indivíduos (MANSANO, 2009).

A subjetividade é como um processo contínuo em um amplo contexto que se configura de acordo com os aspectos sócio-históricos em que estão estabelecidos, sendo assim, nessa perspectiva entende-se que os indivíduos podem fixar, transformar ou manter sua identidade no decorrer de sua vida, diante dos meios de subjetivação e os acontecimentos marcantes decorrentes desse período histórico (PRATA, 2005). No decorrer da história os modos de subjetivação se modificam e transformam a sociedade.

Foucault demonstra que a relação existente entre poder e sujeito implica em uma luta em oposição aos processos de sujeição, no qual recusamos aquilo que somos, como produtos do poder. Diante disso, Foucault expõe as lutas políticas necessárias na atualidade, nos contextos étnicos, sociais, religiosos, trabalhistas, contra a submissão, dominação e etc. Portanto, contra a maneira pela qual o ser humano tem sido submetido a vivenciar uma subjetivação organizada e normalizadora (GALLO, 2017).

4.2 Efeitos da medicalização infantil

Diante da análise realizada, com ênfase no que indica Dias et al. (2020) em suas pesquisas, as vantagens relacionadas à adesão ao tratamento infantil com psicofármacos estão relacionadas principalmente ao melhor desempenho no contexto escolar. Os indivíduos que tiveram bons resultados associam os efeitos positivos com a melhora na concentração, estabilização de sintomas, melhor convívio familiar e social, sendo assim, essa parcela passou a se sentir melhor e com maior sensação de qualidade de vida.

Entretanto, também são destacados diversos efeitos adversos que foram notados pela maioria dos familiares, estes relatam que os efeitos podem incluir diferentes fatores que causam o desencadeamento de complicações médicas que abarcam inúmeros prejuízos ao corpo como problemas gastrointestinais, neurológicos, endócrinos, psiquiátricos, cardíacos e metabólicos, sendo que essas doenças podem se estabelecer por um curto a longo prazo (DIAS et al. 2020), observando ainda que às vezes os sintomas não amenizam. As crianças podem reagir inicialmente com resistência para aderir ao tratamento e posteriormente os pais sentem dificuldade para receber alta médica, que deve ser feita de forma gradual durante acompanhamento com médico e psicólogo.



De acordo com Dias et al. (2020), entre os efeitos severos mais mencionados estão sintomas como o aumento de peso e risco de obesidade, síndrome neuroléptica, possível redução da estatura e agravamento de sintomas depressivos, entre outros. A curto prazo estão destacados a sedação, perda de peso, distúrbios do apetite e insônia. Ainda se acredita que existe distinção de sexo nos diagnósticos entre homens e mulheres, apesar de ainda não existir comprovação científica, conforme indica a pesquisa, a maioria das crianças afetadas pelas consequências colaterais adversas são meninas (DIAS et al. 2020).

É importante mencionar que conforme levantamento realizado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2012) na “Campanha não à medicalização da vida”, de 2003 a 2011, constavam 18 projetos brasileiros de lei (PLs) em diversas instâncias governamentais que fundamentaram à lógica medicalizante e que perpetuavam propostas relacionadas à psiquiatrização da infância. Os PLs em trâmite na Câmara Federal, no Senado Federal e nas Câmaras Municipais de São Paulo e de outros municípios ressaltaram principalmente o diagnóstico de TDAH e de Dislexia, que neste momento foram distribuídos em três grupos para a análise. Primeiramente, estão os PLs que apresentam as propostas de criação de programas de diagnósticos psiquiátricos e tratamento para os casos dos supostos transtornos de dislexia e de TDAH. Em segundo lugar, apresenta-se as propostas que ressaltam a criação de dias comemorativos do “transtorno da dislexia” bem como também apresentavam tentativas de definir o suposto transtorno em âmbitos legislativos. E, em terceiro lugar, estão os PLs que propõem elaborar procedimentos de defesa e apoio aos indivíduos diagnosticados com esses supostos transtornos.

No contexto da esfera federal, o PL nº 7.081/2010, ainda em trâmite, de autoria do Senador Gerson Camata trata sobre “o diagnóstico e o tratamento da Dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica”. Este documento tem como objetivo principal estabelecer na educação básica a obrigatoriedade da manutenção de programas de diagnóstico e tratamento da denominada “Dislexia” e do “TDAH”. Os artigos deste PL, pretendem cumprir os objetivos referentes à concepção de que o poder público deve manter programas de diagnósticos e tratamentos aos estudantes da educação básica com dislexia e TDAH; bem como, proporcionar que o diagnóstico seja realizado por uma equipe multidisciplinar (educadores, psicólogos, psicopedagogos, médicos e fonoaudiólogos); outro objetivo importante é que as escolas de educação básica assegurem o acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças com tais diagnósticos; e por último proporcionar cursos voltados a professores de educação básica sobre diagnóstico e tratamento daqueles “transtornos”.

Outro PL relevante é o de nº 929-B/2007 que também propõe a conscientização para a determinação diagnóstica e para o encaminhamento ao tratamento dos “transtornos de



aprendizagem”, e que estabelece o “Dia Nacional de Atenção à Dislexia”, comemorado anualmente no dia 16 de novembro, com o intuito de “difundir informações sobre a doença, conscientizar a sociedade e mostrar a importância do diagnóstico e tratamento precoce”.

É relevante destacar que os PLs são direcionados, principalmente, ao público de estudantes da educação básica referentes a faixa etária dos 6 aos 14 anos de idade e suas proposições são direcionadas àquele público têm o intuito de identificar precocemente o suposto diagnóstico considerando a ordem biológica e hereditária. Além disso, os PLs também evidenciam o desconhecimento dos pais e professores em relação às informações referentes aos diagnósticos especificamente, o que deve ser suprido com a conscientização por meio da determinação de “dias comemorativos de doenças”. Dessa maneira, populariza os discursos e práticas do saber médico à sociedade em geral, transformando esses dias comemorativos das supostas doenças da infância, em conhecimento necessário para orientar e encaminhar seu aluno, filho, vizinho ou conhecido a um especialista.

4.3 A família no processo de medicalização

Para Okamoto (2013) a sociedade moderna alterou a sua concepção de cuidado e a maneira de se responsabilizar pelos filhos devido aos inúmeros fatores do dia a dia que impulsionam conflitos familiares e desencadeiam desajustes e fragilidades nas relações, conseqüentemente ocasionam sintomas e sofrimento psíquico. Os pais sentem dificuldades para estabelecer limites e impor regras em casa e em ambientes públicos, assim como controlar os impulsos agressivos de forma adequada às necessidades que apresentam à criança (OKAMOTO, 2013).

O papel da família no processo de medicalização tem relação com diversos aspectos relevantes para se alcançar bons resultados e amenizar o sofrimento decorrente das conseqüências negativas. Esta demanda envolve também as formas de se relacionar e vivenciar as mudanças no meio familiar, pois não se deve negar que todos os envolvidos nesse processo podem apresentar sofrimento devido às transformações ocorridas, principalmente cargas emocionais que não são trabalhadas. Em muitos lugares a família se tornou reclusa em um contexto voltado para a privacidade e intimismo, fechando-se para outras experiências e se reduzindo apenas ao núcleo casal-filhos, tendo na casa higienizada seu ambiente de refúgio (LEMOS, 2017).

Na maioria dos casos a figura da mãe é quase sempre mencionada como a pessoa da família que está mais próxima e mais presente na vida da criança, além disso, grande parcela dessas mulheres não trabalham principalmente pelo fato de que o cuidado de crianças, com desvios ou transtornos, exigem da mãe tempo e esforços exclusivos devido às preocupações em relação à criança, o que



requer muita dedicação e recursos emocionais para tal enfrentamento (DIAS et al. 2020). Visto isso, pode-se ainda elucidar que os cuidados familiares podem estar associados aos papéis culturais compreendidos e reforçados socialmente sobre a figura do pai e da mãe, do homem e da mulher.

Dessa forma, sabe-se que o sistema familiar “pode dar espaço a determinadas modalidades de trocas e de estabelecimento vincular que, por sua vez, podem se relacionar com as manifestações clínicas” (OKAMOTO, 2013, p. 95). As famílias também procuram na escola um ambiente para se compartilhar os desafios envolvendo o uso de psicofármacos na infância, ou seja, a escola e todos os aspectos que se relacionam ao processo educacional infantil passam a ocupar um lugar importante e decisivo na definição dos moldes pelos quais as crianças são submetidas na sociedade atual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da medicalização da vida no ambiente escolar é parte de um cenário bem maior, estruturado socialmente para manter o controle da vida, no entanto, essa questão merece atenção especial, uma vez que sua influência está relacionada com a construção de um protótipo de aluno e modelo educacional. O enfoque médico neste espaço revela a fragilidade dos modos de ensino e acarreta em resultados negativos para os alunos, os professores acabam por transmitir uma concepção errônea de adolescente e criança que devem ser encaixados para atender a um modelo de comportamento e desenvolvimento determinado socialmente, o que gera inúmeros equívocos sobre a dicotomia normal-patológico.

Com a normalização da medicalização, dificuldades apenas sociais tornam-se biológicas, o que naturaliza a vida e todos os processos sociais nela envolvidos. Como visto, o discurso contemporâneo da medicalização da vida evidencia um modo de funcionamento social manipulável, que se utiliza de estatísticas e classificações para cumprir com o exercício da disciplina e o controle dos corpos. Ademais, a medicalização impossibilita a atuação dos sujeitos sobre o que lhes acontece, sabendo que os problemas, como os de aprendizagem, por exemplo, seriam o resultado apenas de um desequilíbrio cerebral.

Estamos convivendo diariamente com sofrimentos apoiados em um discurso médico que implica diretamente nos novos modos de subjetividade dos indivíduos. As obras analisadas sobre a temática da medicalização infantil sugerem que esta prática, por meio da medicina, apoia-se nesse sistema para tratar os indivíduos como objetos de higienização, chegando a regular todos os comportamentos dos indivíduos através da disciplina que apropria-se dos processos da vida.

Trata-se, portanto, de uma sociedade que produz novas formas de subjetividades, que estão elencadas ao sofrimento dos indivíduos e o surgimento de novas patologias psíquicas. Este fenômeno



da medicalização da vida, nos leva a refletir sobre a falha humana nos processos de apoio e valorização da identidade do outro. O desenvolvimento infantil se torna cada vez mais alvo das classificações medicamentosas, estatísticas e patologizantes. A infância tornou-se dessa forma, uma categoria vulnerável, que obedece aos dispositivos de controle e aspectos que são compreendidos como necessários, reproduzindo corpos dóceis e produtivos, consequentemente aceitos culturalmente.

REFERÊNCIAS

ANASTACIO, Lara Pimentel Figueira. Subjetividade e Formas de Vida em Foucault. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, Brasília, v. 7, n. 2, p.327-344, agosto de 2019.

BARBIANI, R; et al. Metamorfoses da medicalização e seus impactos na família brasileira. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 24, p.567-587, 2014.

BAUMGARDT, Jocimara Lopes da Silva; ZARDO, Pricilla Lechinewski Gouveia. **A medicalização dos afetos: A ritalinização da infância e as implicações dos direitos da infância e adolescência**. Curitiba, v. 3, n. 26, p.81-94, 2016.

BERTOLINI, Jeferson. O conceito de biopoder em Foucault: Apontamentos bibliográficos. **Revista Saberes**, Natal, v. 18, n. 3, p.86-100, dezembro de 2018.

BRAGHINI, Sandra. **Medicalização da infância: uma análise bibliográfica**. São Paulo, 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei em tramitação no Senado Federal no 7081/2010**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei em tramitação no Congresso Nacional nº 929/2007**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=456207&filename= Acesso em: 18 out. 2022.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo de. **Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos**. Psicologia: Ciência e Profissão. Brasília, v. 33, n. 1, 2013.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. História e subjetividade no pensamento de Michel Foucault. **Tese (Pós-Graduação em Filosofia)** - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, agosto de 2007.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico: a patologização da educação**. São Paulo, p.25-31, 2014.

COLOMBANI, Fabiola; MARTINS, Raul Aragão. **O movimento higienista como política pública: Aspectos históricos e atuais da medicalização escolar no Brasil**. RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional, v. 21, n. 1, p.278-295, 2017.



CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Subsídios para a “Campanha não à medicalização da vida e da educação”**, 2012. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Caderno_AF.pdf. Acesso em: 18 nov. 2013.

CONRAD, Peter, SCHNEIDER, Joseph. **Deviance and medicalization: From badness to ickness**. Philadelphia: Temple University Press, (1992).

DANNER, Fernando. O Sentido da biopolítica em Michel Foucault. **Revista Estudos Filosóficos**, São João, n. 4, p.143-157, março de 2010.

DIAS, Pollyana Ferreira. et al. Contexto e consequências do uso de psicofármacos em crianças e adolescentes. **Revista Educação em Saúde**, v. 8, p.184-195, 2020.

DUPAUL, George J.; STONER, Gary. **TDAH nas Escolas**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2007.

ERCOLE, Flávia Falci; Melo, Laís Samara de; CONSTANT, Carla Lúcia Goulart. Revisão Integrativa versus Revisão Sistemática. Belo Horizonte, p.9-11, 2014.

ESPOSEL, Faustino. – **Idéas geraes...** **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**. Rio de Janeiro, Anno I, nº 1, p.101-108, maio, 1925.

FERRAZZA, Daniele de Andrade; ROCHA, Luiz Carlos da; ROGONE, Heloísa Maria Heradão H. A prescrição banalizada de psicofármacos na infância. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, p.36-44, 2010.

FERREIRA, Rodrigo Ramires. **A medicalização nas relações saber-poder: um olhar acerca da infância medicalizada**. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p.587-598, 2015.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina Raitz. **As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas**. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p.367-383, abril de 2010.

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus Colaboradores**. 2010.

FILHO, Kleber Prado; MARTINS, Simone. **A subjetividade como objeto da(s) Psicologia(s)**. Porto Alegre, v. 19, n. 3, 2007.

FIRBIDA, Fabíola Batista Gomes; VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A construção do conhecimento na Psicologia: a legitimação da medicalização**. São Paulo, v. 23, p.1-9, 2019.

FURTADO, Rafael Nogueira; CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p.34-44, dezembro de 2016.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência. **Educar em Revista**, Paraná, v. 33, n. 66, 2017.

GARCIA, Marcos Roberto Vieira; BORGES, Lenna Nascimento; ANTONELI, Patrícia de Paulo. A medicalização na escola a partir da perspectiva de professores de educação **infantil**: um estudo na



região de Sorocaba – SP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 9, n. 3, p.536-560, 2014.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**. n. 24, p.17-24, 1991.

KAMOTO, Mary, Yoko. **A patologização e a medicalização da infância**: um olhar sobre a família e as crianças. *in*: EMÍDIO, T, S; HASHIMOTO, F. A Psicologia e seus campos de atuação: demandas contemporâneas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p.85-114.

LEITE, Mônica Fujimura. **Medicalização da infância e seus efeitos**. v. 13, n. Especial, Jul–Dez, p.595-600, 2016.

LE MOS, Flávia Cristina Silveira. et al. UNICEF no Brasil e medicalização da infância, educação e família. **Barbarói**, n. 50, p.154-173, 2017.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2009.

MARTINS, Pedro Pablo Sampaio; LORENZI, Carla Guanaes. Participação da família no tratamento em saúde mental como prática no cotidiano do serviço. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 4, 2017.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. **Desenvolvimento e aprendizagem**: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. *Ciência e Educação (UNESP)*, Bauru – São Paulo, v. 5, n. 2, p.61-70,1998.

MOREIRA, Mateus Silvestre. et al. Uso de psicofármacos em crianças e adolescentes. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 12, n. 2, p.1013-1049, ago/dez. 2014.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 63, p.179-201, 2004.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p.108-115, 2005.

SALGADO, Gilberto Barbosa. Biopoder e subjetividade. A atualidade da última epistemologia foucaultiana. **XXVII Congresso da Associação Latino-americana de Sociologia (ALAS)**, setembro de 2009.

SANTOS, Jomabia Cristina Gonçalves dos; SILVA, Graciely Carlos; VALENTIM, Farley Janúzio Rebouças. **Considerações sobre o processo de medicalização infantil**: Uma revisão bibliográfica. Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC), 2016.

SILVA, Renata. **A biologização das emoções e a medicalização da vida**: contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão da sociedade contemporânea. Maringá, 2011.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. **Revisão integrativa**: o que é e como fazer. São Paulo, p.102-106, 2010.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

COMPORTAMENTO DE CONSUMO SUSTENTÁVEL: UM ESTUDO COM DISCENTES DE ENSINO SUPERIOR

SUSTAINABLE CONSUMPTION BEHAVIOR: A STUDY WITH HIGHER EDUCATION DISCENTS

Júlia Silva PINTO¹

Maria Fernanda Bianco GUÇÃO²

Carlos Rafael BOGDEZEVICIUS³

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender a influência da sustentabilidade ambiental adotada pelo novo cenário mercadológico no comportamento de consumo de discentes de uma instituição de ensino superior. Os conceitos acerca da sustentabilidade, marketing verde de comportamento de consumo foram definidos a partir dos estudos de Dias (2004), Dahlstrom (2011), Paiva e Proença (2011) e Ottman (2012). Para atingir o objetivo utilizou-se uma abordagem exploratória, descritiva e de natureza qualitativa e quantitativa, por meio da aplicação de uma survey em Escala de Likert com a participação de 51 discentes do curso do curso de Administração de uma universidade no Extremo Sul do Estado da Bahia. Os resultados evidenciam que os entrevistados dão importância às questões ambientais e apoiam o desenvolvimento das empresas verdes, entretanto, ainda não possuem um comportamento de consumo ativo com relação aos produtos ecologicamente corretos, corroborando a importância de estratégias mercadológicas ambientais de fortalecimento e expansão contínua.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Comportamento de Consumo. Meio ambiente.

ABSTRACT

This study aimed to understand the influence of environmental sustainability adopted by the new market scenario on the consumption behavior of students at a higher education institution. The concepts about sustainability, green marketing of consumer behavior were defined from the studies of Dias (2004), Dahlstrom (2011), Paiva and Proença (2011) and Ottman (2012). To

¹ Bacharelado em Administração. Unesulbahia – Eunápolis/BA. E-mail: juusilva37@gmail.com

² Doutorado em Educação para a Ciência, UNESP – Bauru/SP. Mestrado em Educação para a Ciência, UNESP – Bauru/SP. Licenciatura plena em Física, UNESP – Bauru/SP. E-mail: maria.gucao@bento.ifrs.edu.br

³ Mestrado em Gestão Ambiental, USC – Asunción/PY. Mestrando em Ciências e Tecnologias Ambientais, UFSB/IFBA – Porto Seguro/BA. Especialização em Ciência e Tecnologia Ambiental, IFBA – Porto Seguro/BA. Bacharelado em Administração com habilitação em Marketing, Estácio – Vila Velha/ES. E-mail: rbog.bsb@gmail.com



achieve the objective, an exploratory, descriptive and qualitative and quantitative approach was used, through the application of a survey on a Likert Scale with the participation of 51 students of the Administration course of a university in the extreme south of the state. from Bahia. The results show that the interviewees give importance to environmental issues and support the development of green companies, however, they still do not have an active consumption behavior in relation to ecologically correct products, corroborating the importance of environmental marketing strategies of strengthening and continuous expansion.

Keywords: Sustainability. Consumption behavior. Environment.

1 INTRODUÇÃO

O mundo vem sofrendo drásticas transformações ao longo do tempo, principalmente no que tange às questões ambientais. Desde o pós-Revolução Industrial, que pode ser considerado o marco histórico da ascendência do homem com a natureza, houve um elevado crescimento econômico e utilização de recursos exploratória que se reverteram em inúmeros problemas ambientais, decorrentes do advento da globalização (ESPOSTI; MORTARA; ROBERTI, 2021). Desde então, este cenário vem se agravando ao longo dos anos, com o aumento da produção, do consumo e o avanço tecnológico, que pode ser considerada a sociedade de risco. Este termo foi criado por Ulrich Beck (1992) para definir a forma como a sociedade se organiza para lidar com as consequências e perigos inerentes a modernização (MATHUR; TANDON, 2019; VIJAI; ANITHA, 2020).

A sustentabilidade ambiental passou a ser um fator relevante, por se tratar de uma preocupação com a preservação do meio ambiente no geral, equilíbrio de ecossistemas, erradicação da pobreza e da desigualdade, respeito aos direitos humanos e integração social. Continuamente, o planeta vem absorvendo atitudes antrópicas irresponsáveis através da utilização dos recursos naturais de maneira exploratória e irresponsável, a fim da obtenção de lucro e sem qualquer preocupação com o equilíbrio ambiental.

Para Nabiv (2020) é evidente que a degradação dos ecossistemas do planeta como, desaparecimento das zonas de pesca, redução das florestas, erosão do solo é um reflexo das atitudes cotidianas conflitantes entre a economia e o meio ambiente, de forma que estas ações irresponsáveis e egoístas vêm gerando consequências graves como o aquecimento global e o efeito estufa, fenômenos responsáveis pela extinção de diversas espécies da fauna e da flora. Além da poluição de mares e oceanos, desperdício de água que gera a escassez dos recursos hídricos, a contaminação dos solos que atinge diretamente na plantação de alimentos, poluição do ar por gases poluentes, que causam doenças respiratórias. Ou seja, como apresentam Andreoli, Neves, Galhoti e Oliveira (2021), as atitudes que os seres humanos têm com o meio ambiente,



possuem consequências diretas para eles mesmos, sendo todos prejudicados.

O despertar da consciência ambiental na sociedade vem ocorrendo ainda de forma pontual e incipiente através de pequenos grupos de pessoas e organizações que acreditam que o mundo dos negócios não pode ser dissociado do mundo dos recursos (PIVETTA; SHERER; TRINDADE; PIVETA, 2020; VIJAI; ANITHA, 2020). Este público possui um importante papel social com seus colaboradores, fornecedores e principalmente consumidores, pois se comprometem a utilizar os recursos naturais da maneira correta, respeitar os princípios éticos ambientais e possuir ações que visem a preservação e manutenção de seus insumos.

Diante desse novo cenário de mercado, voltado para o meio ambiente, surge um questionamento do comportamento das pessoas que fazem parte de universidades, local onde os mesmos têm constante acesso a informações, estão adquirindo conhecimento e no processo de formação de opiniões: como discentes de uma instituição de ensino superior estão sendo influenciados pelas estratégias de desenvolvimento de sustentabilidade adotada pelas empresas?

Neste sentido, este artigo visa, em termos gerais, compreender como a sustentabilidade ambiental praticada através de estratégias mercadológicas influencia o comportamento de consumo de discentes de uma instituição de ensino superior. De forma complementar, os objetivos específicos estão assim definidos: a) compreender o que leva à mudança de comportamento na escolha do consumo de produtos sustentáveis, em detrimento dos não sustentáveis; b) demonstrar a influência que a sustentabilidade tem no contexto mercadológico (novos mercados, ecoeficiência, nichos etc.) e no processo de compra; c) caracterizar os tipos e níveis de consumo ecológico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Sustentabilidade ambiental no contexto mercadológico

A sustentabilidade ambiental deve existir como um tripé composto por: meio ambiente, sociedade e economia (ALVES; JACOVINI, 2020). Entende-se que o equilíbrio entre esses três pilares é que transformará uma sociedade comum numa sociedade sustentável, que tem fundamental importância para alcançar a harmonia entre ser humano e meio ambiente. Para Dias (2011, p. 38), “implica modificar nossa visão e relação com a natureza: esta não é somente uma fonte de matérias-primas, mas também é o ambiente necessário para a existência humana”.

A necessidade de incluir a sustentabilidade no cotidiano é clara, no entanto deve ir além



de práticas diárias como reciclagem, utilização de meios de transporte menos poluentes, evitar o consumo excessivo de produtos químicos, entre outros. “A sustentabilidade corporativa busca a integração da agenda do desenvolvimento sustentável à estrutura organizacional das empresas e aos seus objetivos estratégicos” (CHOU; HORNG; LIU; LIN, 2020, p. 3). Assim sendo, a conscientização deve existir dentro do ambiente corporativo, buscando ações que visem o crescimento econômico em junção com o desenvolvimento sustentável.

Para Dias (2011), a gestão ambiental representa a administração, direção ou regência dos ecossistemas naturais e sociais com o objetivo de preservar os recursos naturais e as características essenciais do entorno, de acordo com padrões de qualidade. Nabiv (2020) a define como a gestão das atividades humanas sob o prisma da questão ambiental. Neste sentido, Pivetta et al. (2020) propõem que haja uma reformulação no conceito de desenvolvimento, destacando que ele deve ser entendido como a apropriação efetiva de todos os direitos humanos, políticos, culturais, sociais e o direito coletivo ao meio ambiente.

O mundo dos negócios, atualmente, se depara com uma nova realidade e deve buscar formas para se adequar, inovar e se destacar, diante dessa nova perspectiva adotada por diversas empresas e marcas. Se faz necessário a reestruturação de estratégias de gestão, mudanças de comportamento e adaptações à novas práticas, buscando a adoção da cultura sustentável dentro das organizações, que resultará em vantagens para as mesmas, como otimização de processos e recursos produtivos, obtenção de diferenciais competitivos e retenção de novos consumidores (BOGDEZEVICIUS; SILVA; FAGANELLO, 2020; KOTCHEN, 2020).

Alavancadas pelo dinamismo econômico e pela crescente disseminação da sustentabilidade ambiental no contexto mercadológico, as mudanças nas empresas, geralmente, surgem em formato de novos processos e produtos, buscando alcançar um público-alvo diferenciado. O marketing ambiental pode ser considerado a união do marketing social, que adota os novos valores da sociedade como preocupação com relação à proteção do meio ambiente, otimização dos recursos naturais, consumo consciente e preocupação com as gerações futuras. Juntamente ao marketing comercial, que insere mais especificamente a variável “meio ambiente” como requisito de competitividade para as empresas, ampliando o conceito de atendimento às necessidades e desejos dos consumidores ao incorporar suas demandas pelos chamados produtos verdes (SABBIR; TAUFIQUE, 2022; PIMONENKO; BILAN; HORÁK; STACHENCKO; GAJDA, 2020).

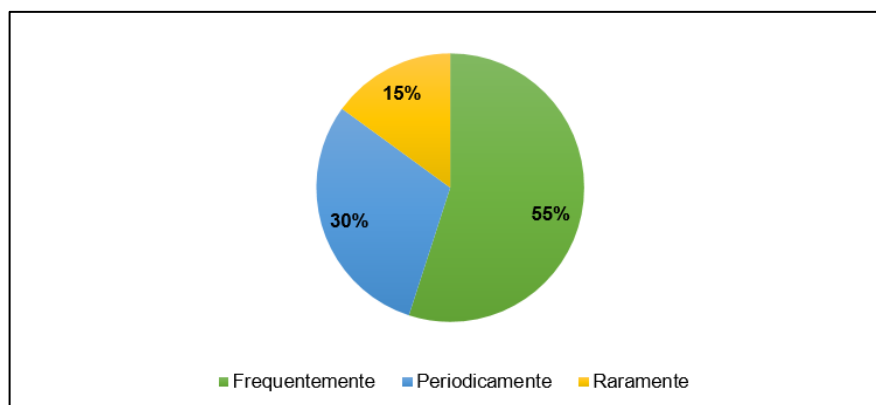
Os produtos considerados verdes ou ecológicos são aqueles que são fabricados de maneira ecologicamente responsável. Sabbir e Taufique (2022) definiram como sendo aqueles em que são consideradas as questões ambientais em sua produção, consumo e descarte, tendo como exemplos



os fabricados com matéria-prima renovável, ou seja, que no processo de produção procurou-se reduzir os danos ambientais, gerar resíduos mínimos ou reaproveitá-los, e que tivessem decomposição mais rápida ao serem descartados no meio ambiente.

Devido ao esgotamento dos recursos e ao acelerado crescimento desse mercado, a tendência é que, ao longo dos anos, muitas empresas migrem da produção convencional para produção verde. De acordo com Ottman (2012), esse é um mercado que tende a aumentar com o tempo, refletindo mais avanços em design e tecnologia, com variedade cada vez maior de produtos verdes com nomes de marcas de confiança que possam ser prontamente obtidos em diversos estabelecimentos.

Gráfico 1 – Preferência dos consumidores para empresas ou marcas reconhecidas pelo cuidado com o meio ambiente.



Fonte: Vijai e Anitha (2020).

Para Chou et al. (2020), a continuamente crescente a parcela da sociedade que frequentemente dá preferência por empresas que são conhecidas por cuidar do meio ambiente, corroborando o quanto os consumidores estão se preocupando e tendo a sustentabilidade como um fator decisório na hora da compra.

Eles são intitulados consumidores “verde” por possuírem a convicção de adquirir produtos que causem mínimos danos ao meio ambiente e o estabelecimento de uma relação de confiança (e de compra) com as empresas que passam a agir de forma ambientalmente responsável (KOTCHEN, 2020; SABBIR; TAUFIQUE, 2022).

O desafio desses novos consumidores é conseguir identificar e comprovar se as empresas são realmente “verdes” e não “pintadas de verde”, pois muitas delas querem apenas usufruir das vantagens que o marketing verde proporciona (ANDREOLI et al., 2021). Este processo é denominado *greenwashing* ou lavagem verde, que representa a falsa sensação ecológica utilizada nos produtos para ocultar as agressões à natureza (KRELL; SOUZA, 2020). Essa prática traz efeitos danosos pois, além de afetar negativamente a imagem da organização, colabora com o



ceticismo, levando os consumidores a desacreditar das empresas bem-intencionadas, abala a relação de fidelidade entre ambos e implica numa reputação negativa para o negócio (PIMONENKO et al., 2020).

Elas não devem valer-se do fator meio ambiente apenas como um fator para promoção de vendas. É necessário que essas organizações sejam transparentes e deixem explícitos seus valores, princípios e atitudes, objetivando conferir credibilidade aos seus potenciais consumidores, que desejam satisfazer as suas necessidades com bens e serviços que sejam ambientalmente responsáveis.

Portanto, percebe-se que esse novo comportamento de consumo não é somente uma questão de conscientização ambiental, mas sim de responsabilidade social, pois o meio ambiente é parte integrante essencial na composição da sociedade na qual o ser humano está inserido.

3.2 Planejamento estratégico de marketing verde

O planejamento estratégico de uma empresa é a base principal para ter uma organização de curto, médio e longo prazo. Funciona como um guia estrutural que irá traçar metas, estabelecer propósitos, e definir ações, que auxiliem no processo de tomada de decisão e no desenvolvimento das estratégias, o que conseqüentemente irá acarretar para a empresa sucesso e um lugar garantido no mercado altamente competitivo (MATHUR; TANDON, 2019).

Utilizar de forma assertiva essa ferramenta de gestão no seu negócio é um grande desafio, ainda mais quando se trata do marketing verde que dissemina práticas sustentáveis e assume o valor de responsabilidade ambiental diante de clientes e colaboradores. No entanto, é notório que se vive numa sociedade capitalista que visa somente o lucro e, muitas vezes, não compreende as vantagens adquiridas através dos fatores que são impactados diretamente na adoção dessas práticas, como a produtividade, a qualidade e o preço dos produtos (ESPOSTI; MORTARA; ROBERTI, 2021). Contribuindo com esse fato, Bogdezevicius et al. (2019, p. 7) trazem a seguinte reflexão:

É de suma importância estabelecer um plano estratégico de marketing verde que contemple a missão e os valores corporativos e que possibilite direcionar as ações de análise mercadológica que fornecerão informações constantes a fim de permitir a elaboração do mix de marketing ideal para o mercado verde percebido.

Para tanto, dentro da gestão ambiental existe um instrumento apontado como ecoeficiência, onde Vijai e Anitha (2020) descrevem uma metodologia para analisá-la sob três principais níveis de eficiência: ambiental, de recursos e econômica. Dalcero e Ferreira (2020, p.



3) afirmam que “as pesquisas sobre ecoeficiência se concentram na relação entre as atividades econômicas e os impactos ambientais, em que ambos os fatores precisam ser gerenciados e controlados pela empresa”. O referido mecanismo consiste no processo de maximizar os benefícios econômicos e abrandar o uso dos recursos naturais, ou seja, tornar os produtos ou serviços ofertados mais eficientes através de soluções ecológicas, resultando na criação e agregação de valor sustentável para a empresa.

Então, ainda há um longo caminho a ser percorrido para diminuir a dependência de combustíveis fósseis e a emissão de gases nocivos, buscando reunir esforços e praticar dinâmicas que modifiquem a matriz energética do planeta, alcançando assim uma política energética mais limpa, visto que é um assunto de extrema importância e que reflete no cenário econômico e ambiental mundial (KRELL; SOUZA, 2020).

À vista disso, é imprescindível que as empresas consigam, através do mix de marketing adotado para o seu segmento, disseminar a cultura do ecologicamente correto, desde atitudes como utilização de embalagens recicláveis, uso consciente dos recursos naturais, redução da emissão de gases poluentes, descarte correto de resíduos, a até mesmo uma educação ambiental para os seus colaboradores (ESPOSTI; MORTARA; ROBERTI, 2021).

3.3 Comportamento de consumo sustentável

Quando se fala em consumidor verde, pode-se dizer que a principal característica é a preocupação não somente com o objeto em si, mas também com a procedência e o destino futuro do produto que adquire, assim sendo, inclui a variável ambiental no seu processo de escolha (SOUZA et al., 2019).

Dentro da literatura há diferentes formas para classificar os consumidores verdes. Ottman (2012) os divide de acordo com os seus interesses:

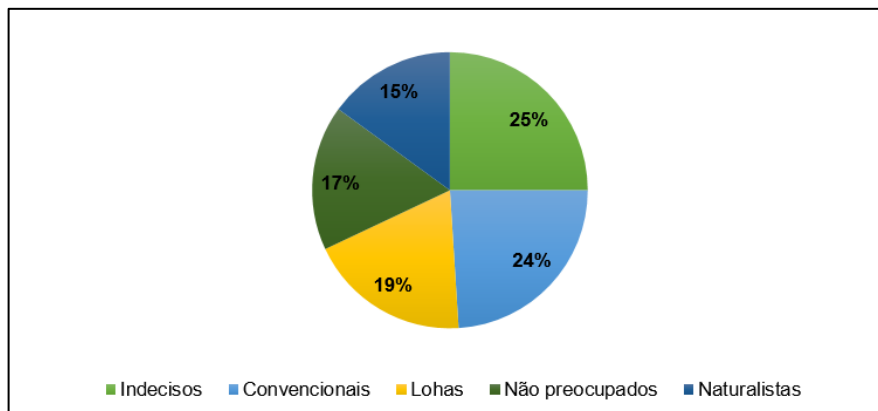
- Conservadores de recursos: possuem hábitos sustentáveis, reciclam e reutilizam materiais, preservam água e energia, evitam desperdícios.
- Fanáticos por saúde: consomem alimentos orgânicos, produtos biodegradáveis, cosméticos naturais, movidos pelo receio das consequências que os problemas ambientais podem trazer para a saúde.
- Apaixonados por animais: geralmente são vegetarianos e não utilizam produtos de origem e testados em animais.



- Entusiastas de atividades outdoor: gostam de praticar atividades no meio ambiente, como acampar, caminhar, surfar, e tem uma consciência ecológica ao reutilizar, reciclar e reduzir.

Ottman (2012) faz uma classificação com outras nomenclaturas sobre os tipos de consumidores verdes o mercado verde, dividindo-os em 5 segmentos de mercado, conforme o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Segmentação do marketing verde.



Fonte: Ottman (2012).

Consumidor Lohas é considerado o segmento que mais leva a sério e se engaja quando o assunto é sustentabilidade, participando de ações em defesa do meio ambiente e demonstrando interesse acerca desse mercado (OTTMAN, 2012). Para Dahlstrom (2011), eles possuem hábitos de consumo onde dão preferência a produtos naturais, alimentos sem agrotóxicos e carros econômicos, não sendo afetados pelo preço mais alto disso. Por esse motivo eles estão sempre em busca de empresas que adotem estratégias de marketing verde, e também valorizam os esforços em torno de marcas que oferecem para os seus consumidores o fator sustentabilidade como primordial (DAHLSTROM, 2011; CHOU et al., 2020).

Naturalistas são consumidores focados na saúde e no bem-estar e não são comprometidos com a questão sociopolítica que envolve o meio ambiente. De acordo com Ottman (2012), eles dão preferência a produtos orgânicos, porém não costumam consumir outros bens “verdes” oferecidos pelo mercado, nem possuem tanta preocupação em adotar hábitos ativos com relação a sustentabilidade.

Convencionais é um grupo composto por pessoas objetivas, interessadas em resultados, por isso suas atitudes são impulsionadas conforme eles possam ser medidos. Todavia, possivelmente adotam atitudes básicas como reciclagem, reutilização, preservação de recursos e diminuição do desperdício (DAHLSTROM, 2011; KOTCHEN, 2020).



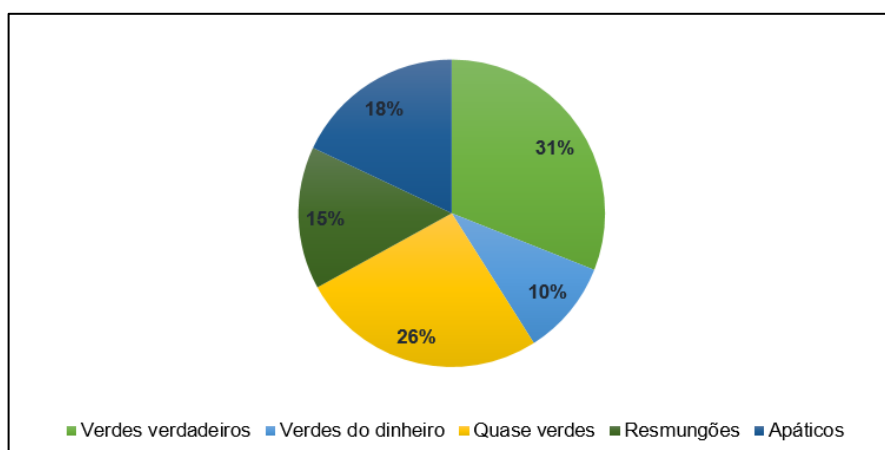
Indecisos é a categoria que tem indivíduos conscientes dos problemas ambientais, mas que não possuem tempo e disposição para se envolverem em ações e práticas sustentáveis. Segundo Mathur e Tandon (2019), por serem movidos por tendências, quando consomem algum produto “verde”, geralmente é por esse motivo. Ocorre também de algo lhe afetar diretamente, e essa é outra razão pela qual eles podem se importar.

Não preocupados são formados pelo grupo de pessoas totalmente desconectadas das questões socioambientais. Suas prioridades na hora do consumo são preço, qualidade e conveniência, por isso não tendem a se interessar por produtos “verdes”. Dessa forma, mostram-se indiferentes a informações e práticas relacionadas ao mercado sustentável (DAHLSTROM, 2011).

Corroborando a ideia destas análises, é possível classificar os consumidores verdes utilizando a técnica de segmentação psicográfica, onde pode-se dividi-los em grupos de acordo com uma análise psicológica que irá apontar os fatores que influenciam no seu comportamento de consumo, como estilo de vida, opiniões, preferências, valores, entre outros (BARBOSA; DIAS; WALCHHUTTER, 2015; CHOU et al., 2020).

Dahlstrom (2011) afirma que essa técnica é utilizada por vários analistas do setor de marketing verde, destacando a Roper Starch Worldwide, considerada uma empresa pioneira no ramo das pesquisas de marketing e que possui uma importante referência no que tange ao ramo da sustentabilidade. Eles realizaram uma pesquisa para analisar o comportamento de consumo da população norte-americana, apontando os 5 seguintes segmentos de mercado: (DAHLSTROM, 2011).

Gráfico 3 – Segmentação de mercado norte-americano relacionando atitudes em relação à sustentabilidade.



Fonte: Dahlstrom (2011).

- Verdes verdadeiros: são indivíduos com intensas crenças e valores ambientais, que tendem a consumir produtos ecologicamente corretos e possuem uma vivência politicamente ativa nas



causas sustentáveis, convictos de que suas atitudes trazem uma mudança positiva para o mundo.

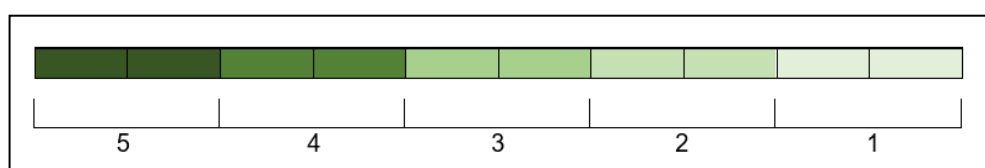
- Verdes do dinheiro: são pessoas interessadas na sustentabilidade, que estão dispostos a comprar produtos “verdes” e a fazerem doações em dinheiro, porém raramente se envolvem ativamente em ações ou políticas em torno do ambientalismo.
- Quase verdes: é um grupo incerto em suas decisões. Consideram importantes as causas ambientais, dão mérito a legislação ambiental, entretanto, não refletem esse pensamento nas suas atitudes de consumo, pois não desejam pagar mais por produtos ecológicos.
- Resmungões: costumam ignorar as questões ambientais, realizar poucas ações e colocar a responsabilidade da mudança em outras pessoas. Geralmente comparam os produtos “verdes” a outros semelhantes e duvidam de sua qualidade e eficiência, além de os considerarem muito mais caros.
- Apáticos: também conhecidos como marrons básicos. Não se envolvem nem se preocupam no que diz respeito a sustentabilidade. Acreditam que suas ações e as das demais pessoas não fazem diferença.

Outra perspectiva acerca do marketing verde, é visualizar pelo ponto de vista do gestor da empresa, com a finalidade de identificar e analisar o tipo de comportamento verde adotado pelos seus consumidores. Paiva e Proença (2011) categorizam os tipos de comportamento ambiental em cinco grupos, avaliados pelas seguintes categorias:

- Reciclagem;
- Reutilização de embalagens/produtos;
- Economia de recursos;
- Comportamento de não poluição;
- Consumo de alimentos biológicos.

Isto posto, é utilizada uma escala para medir o quão “verde” são os seus consumidores, conforme a Figura 1. Se eles se encaixam e cumprem as cinco categorias são considerados verde-escuros ou verdes com “v” maiúsculo. Se adotarem somente hábitos ou atitudes de uma categoria são considerados verde-claros ou verdes com “v” minúsculo (PAIVA; PROENÇA, 2011).

Figura 1 – Escala do consumo verde.



Fonte: Paiva e Proença (2011).



3 METODOLOGIA

Objetivando expandir a relevância deste artigo, foi realizada uma pesquisa para coleta de dados, com a finalidade de investigar, caracterizar e discutir as opiniões e o comportamento de consumo dos participantes do estudo.

O procedimento metodológico escolhido para ser utilizado consiste numa pesquisa descritiva, pois pretende observar, analisar e descrever as características de um determinado grupo de pessoas diante das variáveis relacionadas, sem interferência do pesquisador, com o objetivo de compreender as percepções sobre a relação da sustentabilidade ambiental com o comportamento de consumo (KÖCHE, 2015).

A técnica de estudo aplicada consistiu em duas etapas, inicialmente numa pesquisa bibliográfica, visando obter as informações necessárias acerca do assunto abordado, buscando a contribuição de diversos autores que estudam o consumo sustentável e investigam essa temática (GIL, 2010). Posteriormente, através do levantamento (*survey*), que é realizado mediante uma análise e busca de informações quantitativas sobre um determinado grupo de pessoas. Segundo Prodanov e Freitas (2013), esse procedimento consiste numa investigação direta do entrevistador para conhecer as pessoas que responderam ao seu instrumento de pesquisa, nesse caso o questionário.

A pesquisa possui natureza aplicada, pois tem como objetivo adquirir conhecimentos de um determinado grupo de pessoas, visando a sua aplicação prática. Sendo assim, foi realizada com os discentes de uma instituição de ensino superior localizada no Extremo Sul do Estado da Bahia, pois compreende-se que a Universidade é um local onde há um grupo extremamente diverso de pessoas, numa constante busca por conhecimento, com consciência de assuntos atuais e possuindo opiniões relevantes.

Caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa e qualitativa pois reúne, quantifica os dados coletados e analisa os resultados obtidos através de estatísticas, e também proporciona uma abordagem mais profunda do problema para extrair experiências e comportamentos dos entrevistados (MARCONI; LAKATOS, 2021). Ainda de acordo com Marconi e Lakatos (2021), as amostras são utilizadas para medir opiniões, hábitos e atitudes de uma determinada população estudada, obtendo assim uma demonstração representativa.

Foi utilizado um instrumento de pesquisa eletrônico, por meio de um questionário que Malhotra et al. (2010, p. 228) define como “um conjunto formalizado de perguntas para obter



informações do entrevistado”, previamente elaborado com o auxílio de estudos e do orientador, e disponibilizado através da plataforma *Google Forms*, que se trata de uma ferramenta para gerenciamento de pesquisa e coleta de dados e informações, que permite a criação de formulários e questionários personalizados.

O questionário foi composto por 2 (duas) questões introdutórias abordando o gênero e a idade dos respondentes e 15 (quinze) questões objetivas e afirmativas, apresentando 5 (cinco) alternativas cada, que possuem uma variação de níveis de concordância, frequência e importância sobre determinada afirmação. O mesmo foi estruturado seguindo a Escala *Likert* de pesquisa, que têm o nome do criador, o cientista social estadunidense Rensis Likert, e é composta pela combinação da estatística à psicologia para mensurar e compreender os diferentes níveis de opinião acerca de um determinado assunto (FEIJÓ; VICENTE; PETRI, 2020). Para esta pesquisa, foi escolhida a Escala de Likert de 5 Pontos, ou seja, uma escala com ponto neutro (decorrente das escalas ímpares), em que seu nível de confiabilidade é adequado e se ajusta aos respondentes com diferentes níveis de habilidades (DALMORO; VIEIRA, 2013).

Neste sentido, a Escala de *Likert* é caracterizada pelo diferencial de fornecer um direcionamento sobre o posicionamento dos entrevistados em relação a pauta abordada na pesquisa. Diante disso é possível conhecer a opinião geral e ainda ter uma percepção do nível dessa opinião (DALMORO; VIEIRA, 2013; FEIJÓ; VICENTE; PETRI, 2020).

O questionário foi aplicado durante o mês de maio de 2022 para os discentes do curso de Administração da instituição, disponibilizado através de *whatsapp* e *e-mail*, obtendo um retorno de 51 pessoas. Os dados coletados na pesquisa foram analisados, documentados e demonstrados através de gráficos, tabelas e relatórios, buscando corroborar a relevância do artigo efetivado.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Através desta análise foi possível observar de que maneira está sendo encarado o crescimento do mercado de organizações que se consideram sustentáveis, do ponto de vista do consumidor. Além de analisar o processo de conscientização, sendo não somente como uma teoria idealista, mas sim, na prática real da compra. Ou seja, qual a importância das empresas “verdes”, o quanto as pessoas estão dispostas a consumir um produto ecológico e o porquê da adoção desse comportamento de consumo, compreendendo o impacto deste novo cenário mercadológico, ambientalmente responsável, na sociedade atual.

Para a realização desta pesquisa, dentre o total de 60 discentes, obteve-se uma amostra de



51 entrevistados do curso de Administração. As duas questões introdutórias tiveram o objetivo de identificar a idade e o gênero dos estudantes que responderam à pesquisa, sendo 66,7% mulheres (34) e 33,3% homens (17), com faixa etária predominante entre 18 a 25 anos, representando 86,3% (44). Somente 9,8% (5) tem entre 26 a 35 anos e 3,9% (2) entre 36 a 45 anos de idade.

As demais 14 questões que compuseram o questionário foram subdivididas de acordo com as suas alternativas, com o intuito de analisar os níveis de concordância, frequência e importância das afirmativas apresentadas aos respondentes da pesquisa. Para finalizar foi abordada uma última questão com alternativas variadas, objetivando compreender a disposição financeira dos entrevistados pelos produtos verdes/ecológicos.

Quadro 1 – Questões relacionadas a sustentabilidade e o comportamento de consumo seguindo a Escala Likert no grau de concordância.

| Afirmações: | Concordo totalmente | Concordo | Não estou decidido | Discordo | Discordo totalmente |
|--|---------------------|----------|--------------------|----------|---------------------|
| Compreendo o desenvolvimento sustentável como um assunto relevante na sociedade atual. | 64,7% | 35,3% | -- | -- | -- |
| Possuo conhecimento sobre marketing verde no cenário mercadológico. | 17,7% | 33,3% | 17,7% | 23,5% | 7,8% |
| Tenho consciência dos impactos positivos que a gestão ambiental traz para o meio social. | 60,7% | 37,3% | 2% | -- | -- |
| Acho que as empresas ecologicamente corretas possuem maior credibilidade no mercado. | 49,1% | 33,3% | 7,8% | 9,8% | -- |
| As empresas devem contribuir para a construção de um mundo mais sustentável, que tenha recursos suficientes para sustentar a vida em todo o planeta, hoje e no futuro. | 72,6% | 23,5% | 3,9% | -- | -- |
| Acredito que o meu comportamento individual de consumo impacta diretamente no desenvolvimento sustentável do planeta e no bem-estar das gerações futuras. | 56,8% | 31,4% | 9,8% | 2% | -- |

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

De acordo com a primeira afirmação, há um nível de concordância de 100% quanto a
Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP/UFMS/CPAQ



relevância do desenvolvimento sustentável na sociedade atual, sem nenhuma discordância ou indecisão. Resultado que enfatiza o pensamento de Dias (2011) sobre a nova visão de desenvolvimento envolvendo o ambiente natural ao sociocultural. Neste sentido, ainda é possível afirmar a importância de ações que promovam uma aliança entre desenvolvimento econômico e responsabilidade ambiental (ALVES; JACOVINI, 2020; KOTCHEN, 2020; SABBIR; TAUFIQUE, 2022).

Com relação a segunda afirmação pode-se observar uma divisão entre as respostas, porém os dois níveis de concordância prevalecem com a soma de 60% acerca do conhecimento sobre marketing verde no cenário mercadológico, que tem como objetivo a otimização dos processos produtivos e utilização de recursos sustentáveis em sua fabricação (ANDREOLI; LIMA; PREARO, 2017; CHOU et al., 2020).

Percebe-se que há uma parcela significativa de entrevistados conscientes dos impactos positivos que a gestão ambiental traz para o meio social com 98% de concordância e somente 2% de indecisão, onde Andreoli et al. (2021) discorrem como sendo de suma importância a inclusão dos problemas sociais na implementação de estratégias mercadológicas de marketing verde pelas empresas, reafirmando a importância dos três pilares da sustentabilidade: econômico, social e ambiental.

Questionados acerca da maior credibilidade que as empresas ecologicamente corretas possuem no mercado há uma concordância em grande parte, porém 7,8% ainda não estão decididos e 9,8% discordam dessa afirmativa. Neste sentido, segundo Pimonenko et al. (2020) a sustentabilidade é um fator estratégico determinante para se obter vantagem competitiva no mercado.

Tendo em vista a mudança no modelo de perfil empresarial que prioriza fatores como responsabilidade social, a adoção de novos valores e a implementação de políticas ambientais (ESPOSTI; MORTARA; ROBERTI, 2021; SABBIR; TAUFIQUE, 2022). Constatou-se que a maior parte dos discentes (96,1%) concordam com a contribuição que as empresas precisam ter para a construção de um mundo mais sustentável, e apenas 3,9% dos entrevistados não estão decididos.

Segundo as respostas obtidas através da sexta afirmativa sobre o impacto direto que o seu comportamento de consumo individual tem sob o desenvolvimento sustentável do planeta e o bem-estar das futuras gerações, concordam totalmente (56,8%), concordam (31,4%), indecisos (9,8%) e não concordam (2%).

Corroborando a ideia de que a sustentabilidade vem se propagando consideravelmente entre as pessoas atualmente e que este comportamento de consumo não é somente uma questão



de consciência ambiental, mas também de responsabilidade social para com todos os indivíduos (OTTMAN, 2012; BOGDEZEVICIUS, SILVA; FAGANELLO, 2020).

Quadro 2 – Questões relacionadas a sustentabilidade e o comportamento de consumo seguindo a Escala *Likert* no grau de frequência.

| Afirmações: | Muito frequente | Frequentemente | Ocasional mente | Raramente | Nunca |
|---|-----------------|----------------|-----------------|-----------|-------|
| Adoto hábitos sustentáveis dentro da minha casa e no meu dia-a-dia. | 3,9% | 45,1% | 41,2 % | 9,8% | -- |
| Procuro notícias, participo de ações ou campanhas relacionadas a questões ambientais e de consumo. | -- | 27,5% | 29,4 % | 39,2% | 3,9% |
| Tenho costume de investigar a procedência, ler os rótulos e buscar informações sobre os produtos que consumo. | 15,7% | 17,7% | 29,4 % | 29,4% | 7,8% |
| Dou preferência a comprar de empresas com valores e atitudes sustentáveis. | 11,8% | 47,1% | 21,5 % | 17,6% | 2% |
| Considero a sustentabilidade ambiental como um fator determinante na hora das minhas compras. | 2% | 37,3% | 29,4 % | 23,5% | 7,8% |
| Tenho tendência a consumir produtos que não causam impactos ambientais na sua produção. | 3,9% | 25,5% | 43,1 % | 25,5% | 2% |

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

A primeira afirmativa, que questiona a frequência com que os entrevistados adotam hábitos sustentáveis no seu dia-a-dia, classificados segundo Ottman (2012) como conservadores de recursos, tiveram dois retornos representativos nas opções frequentemente (45,1%) e ocasionalmente (41,2%), assim sendo é possível observar dois grupos com diferentes engajamentos nas suas práticas cotidianas ambientais.

Questionados acerca da frequência com que eles leem notícias e participam de ações ou campanhas relacionadas a questões ambientais, nota-se a opção raramente com 39,2% ocasionalmente com 29,4%, podendo classificá-los como indecisos de acordo com Mathur e Tandon (2019), pois não demonstram muito interesse e podem ser movidos por tendências quando se trata de sustentabilidade.

No que tange ao costume de investigar a procedência, ler os rótulos e buscar informações sobre os produtos que consumo, prevaleceram as respostas ocasionalmente (29,4%), raramente (29,4%) e nunca (7,8%) fato que demonstra a forma incipiente com que os interesses e as atitudes relacionadas ao comportamento de consumo sustentável vêm se modificando com o passar dos anos (SOUZA et al., 2019; CHOU et al., 2020).

Sabbir e Taufique (2022) discorrem sobre a importância de utilizar o marketing ambiental para demonstrar o valor agregado dos produtos, no intuito de alcançar novos potenciais



consumidores. Em virtude disso, percebe-se através da quarta afirmativa, a preferência muito frequente (11,8%) e frequentemente (47,1%) dos entrevistados a comprar de empresas com valores e atitudes sustentáveis. Contudo, 17,6% dizem raramente dar essa preferência a empresas que priorizam o meio ambiente.

Acerca do comportamento de consumo dos discentes, é interessante observar através das últimas afirmativas, a relação entre pensamento e atitude, pois ao serem questionados, 37,3% consideram frequentemente e 29,4% ocasionalmente, a sustentabilidade ambiental como um fator determinante na hora das suas compras.

Através do primeiro montante é possível utilizar a classificação de Dahlstrom (2011) para consumidores verdes verdadeiros, que são aqueles que tendem a consumir produtos ecologicamente corretos. Já para o segundo pode-se classificar como quase verdes, tendo em vista a incerteza em suas decisões e a pouca disposição a consumir produtos ecologicamente corretos (DAHLSTROM, 2011; BOGDEZEVICIUS, SILVA; FAGANELLO, 2020; CHOU et al., 2020).

Constata-se na sexta afirmativa que a tendência a consumir produtos que não causam impactos ambientais na sua produção, possuem o mesmo percentual de frequentemente e raramente (25,5%) e ocasionalmente (43,1%), o que demonstra diferentes níveis de predisposição ao consumo sustentável do grupo de respondentes.

Todavia, esses percentuais podem ser enquadrados na escala verde que Paiva e Proença (2011) utilizam para identificar e analisar os níveis do verde claro ao verde escuro, através das cinco categorias vistas anteriormente, o quanto um consumidor pode ser considerado verde, de acordo com seus hábitos e atitudes adotados

Quadro 3 – Questões relacionadas a sustentabilidade e o comportamento de consumo seguindo a Escala *Likert* no grau de importância.

| Afirmações: | Muito importante | Importante | Moderado | Às vezes importante | Não é importante |
|---|-------------------------|-------------------|-----------------|----------------------------|-------------------------|
| Acho importante trazer à tona e discutir sobre comportamento de consumo sustentável dentro das universidades. | 78,4% | 17,6% | 2% | 2% | -- |
| Apoio e considero importante o crescimento do segmento de empresas verdes/sustentáveis. | 70,6% | 23,5% | 5,9% | -- | -- |



Fonte: elaborada pelos autores (2022).

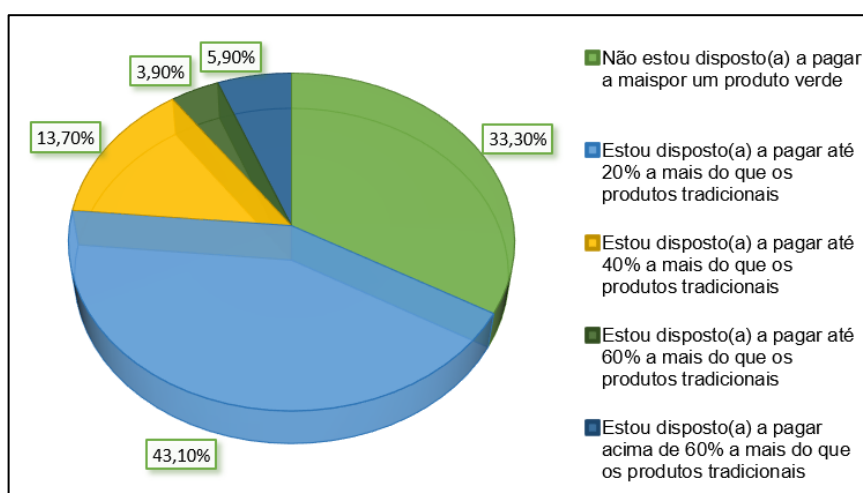
Uma parcela significativa de discentes consideram muito importante (78,4%) e importante (17,6%) trazer à tona e discutir sobre comportamento de consumo sustentável dentro das universidades. Este montante representa a necessidade de que a sustentabilidade permeie além das práticas diárias de reciclagem, reutilização e preservação (KOTCHEN, 2020; NABIV, 2020; ESPOSTI; MORTARA; ROBERTI, 2021).

É importante que este assunto esteja inserido em diversos ambientes do nosso cotidiano, como o corporativo e o institucional, sendo de extrema relevância a disseminação de informações, para que as pessoas estejam cientes do crescente desenvolvimento do mercado verde e adquiram conhecimento sobre esse movimento, o que conseqüentemente irá impulsionar novos comportamentos e atitudes.

Segundo Bogdezevicius (2017), o objetivo principal das empresas do segmento verde é exercer com responsabilidade uma atividade produtiva ecoeficiente diante da sociedade. Nota-se através da segunda afirmativa da Tabela 3, que os entrevistados reconhecem o papel de desenvolvimento desse ramo, sendo que em sua maioria, apoiam e consideram muito importante (70,6%) e importante (23,5%) o crescimento do segmento de empresas verdes/sustentáveis.

Ademais, é válido destacar que nenhum (0%) dos respondentes escolheu as alternativas às vezes é importante e não é importante, percentual que demonstra a crescente conscientização ambiental e valorização das organizações sustentáveis.

Gráfico 4 – Disposição financeira pelos produtos verdes/ecológicos.



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Dahlstrom (2011) define valor como o que os clientes/consumidores estão dispostos a pagar por um produto ou serviço. Em virtude disso, foi questionado ao grupo de respondentes a



sua disposição em pagar um valor maior pelos produtos verdes/ecológicos. Percebe-se, de acordo com o Gráfico 4, que 33,3% não estão dispostos e 43,1% estão dispostos a pagar até 20% a mais que o valor dos produtos tradicionais, entretanto, a partir de um aumento de 40% do valor poucas pessoas apresentam tal disposição.

Esses percentuais demonstram que para a maioria das pessoas o valor percebido, ou seja, aquele atribuído pelos clientes aos produtos, baseando-se na relação entre os benefícios proporcionados e os custos percebidos ainda é muito baixo quando se trata de produtos verdes/ecológicos (KOTCHEN, 2020; PIMONENKO et al., 2020; SABBIR; TAUFIQUE, 2022).

Isto posto, constata-se que apesar dos consumidores terem a percepção das diferenças e vantagens que os produtos produzidos através de processos e matérias-primas sustentáveis possuem, o que prevalece na hora da compra como fator decisivo é o preço, e a preferência acaba sendo pelos mais “em conta”. Este resultado já era esperado, pois trata-se de uma das maiores dificuldades das empresas sustentáveis, aumentar o valor percebido pelos seus consumidores e evitar a comparação entre produtos semelhantes não sustentáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meio ambiente é parte integrante e essencial na vida de todos os indivíduos, mas que ao longo dos anos sempre foi acometido por atitudes irresponsáveis e exploratórias dos seres humanos. Entretanto, essa realidade vem se transformando, tendo uma ascendência das pessoas preocupadas com as questões ambientais, resultando no surgimento de um mercado voltado para isso. A sustentabilidade ambiental tornou-se para as empresas um fator estratégico de agregação de valor aos produtos e conquista de novos potenciais consumidores ecológicos.

Este estudo teve como objetivo primário compreender como a sustentabilidade ambiental praticada através de estratégias mercadológicas influencia no comportamento de consumo de discentes de uma instituição de ensino superior. Sendo assim, a pesquisa foi realizada a fim de entender os fatores que modificam o comportamento e motivam o consumo de produtos sustentáveis, analisar a influência da sustentabilidade no cenário mercadológico e identificar os tipos e níveis de consumo ecológico.

Pode-se dizer que os objetivos foram alcançados, pois através dos resultados obtidos por meio da pesquisa é possível observar nos discentes entrevistados uma conscientização e valorização das questões ambientais, como visto na primeira afirmativa da Tabela 1, onde há um nível de concordância unânime sobre a relevância do desenvolvimento sustentável para a sociedade.



Percebe-se também nas questões que tangem ao contexto mercadológico sustentável, uma compreensão e uma valorização do papel das empresas com relação ao meio ambiente. A grande maioria dos estudantes respondentes compreendem a importância da gestão ambiental para a sociedade, acreditam na credibilidade que elas possuem e apoiam a influência que as suas atitudes tem para a construção de um mundo mais ecológico.

Com relação ao comportamento de consumo sustentável, é possível constatar que ele está num processo de construção, classificando-os em verdes verdadeiros e quase verdes, num nível médio entre o verde claro e o verde escuro. Isso porque há uma tendência a se consumir e há uma preferência por empresas desse segmento, porém quando o fator preço é questionado, as coisas mudam e a disposição em consumir produtos verdes tende a diminuir.

As limitações encontradas para a realização deste estudo pautaram-se na quantidade de discentes que responderam à pesquisa, tornando necessária, para futuros estudos, amostras maiores que permitem, por exemplo, criar outras classificações para os grupos de respondentes.

Recomenda-se o uso deste estudo para auxiliar a realização de outras pesquisas e elaboração de estudos científicos que abordem os assuntos aqui discutidos, para instituições de ensino superior que desejam conhecer o pensamento dos seus estudantes, para empresas do segmento sustentável compreenderem as mudanças no comportamento de consumo e para os próprios discentes e pessoas interessadas que desejam adquirir conhecimentos acerca das questões mercadológicas e ambientais.

Contudo, esta pesquisa é considerada de grande relevância para compreender as transformações do meio ambiente ocorridas na sociedade atual, demonstrar a importância do crescimento no contexto mercadológico de empresas verdes e descrever os fatores que influenciam na relação de comportamento ambiental e atitude ambiental dos consumidores.

Por fim, é essencial que as empresas invistam no planejamento estratégico de marketing verde, com o objetivo de reter os já existentes e alcançar novos potenciais consumidores de produtos ecológicos, sendo uma postura importante para a expansão deste mercado e necessária para o contínuo desenvolvimento sustentável do planeta e o bem-estar das atuais e futuras gerações da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. R.; JACOVINI, L. A. G. **Consumo Verde: Comportamento do consumidor responsável**. Rio de Janeiro: Editora UFV, 2020.

ANDREOLI, T. P.; LIMA, V. A.; PREARO, L. C. A (in) eficácia dos selos verdes sobre o comportamento dos consumidores. **Revista Eletrônica de Ciências Administrativas –**



- RECADM, v. 16, n. 1, p. 62-79, 2017. Disponível em: <<http://periodicosibepes.org.br/index.php/recadm/article/view/2343>>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- ANDREOLI, T. P.; NEVES, S. G.; GALHOTI, E. R. de P.; OLIVEIRA, D. M. Propaganda em mídia indoor “verde” segundo seu público consumidor. **Gestão e Regionalidade**, v. 37, ed. 110, p. 270-284, 2021. Disponível em: <<https://seer.uscs.edu.br>>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- BARBOSA, A. dos. S.; DIAS, M. R.; WALCHHUTTER, S. Segmentação de mercado: análise de artigos sobre segmentação psicográfica. **Administração de Empresas em Revista**, v. 1, n. 10, p. 96-100, dez. 2015. Disponível em: <<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/admrevista/article/view/1125>>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BOGDEZEVICIUS, C. R. Marketing verde e Legislação ambiental como mecanismos de indução ao consumo sustentável: uma análise da percepção dos fatores verdes por indivíduos de instituições de ensino superior – IES de Porto Seguro – BA. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 6, n. 7. 2017. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/760> Acesso em: 10 mai. 2022.
- BOGDEZEVICIUS, C. R.; SILVA, A. G.; FAGANELLO, C. R. F. Marketing verde e legislação ambiental no processo de alteração do comportamento de consumo: uma análise de percepção dos fatores verdes. **Revista Metropolitana de Sustentabilidade**, v. 9, n. 3, p. 96, jan. 2020. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/rms/article/view/1934>>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- CHOU, S.; HORNG, J.; LIU, C. H. S.; LIN, J. Identifying the critical factors of customer behavior: An integration perspective of marketing strategy and components of attitudes. **Journal of Retailing and Consumer Services**, v. 55, p. 102113, 2020. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0969698919310793>>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- DAHLSTROM, R. **Gerenciamento de Marketing Verde**. Tradução: EZ2 Translate; Revisão técnica: Valéria Neder Lopes. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- DALCERO, K.; FERREIRA, D. M. Ecoeficiência: análise das empresas da [B]3 potencialmente poluidoras. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, [S.l.], n. 50, p. 168-178, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/3132>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista gestão organizacional**, v. 6, n. 3, 2013. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1386>>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- DIAS, R. **Gestão Ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- ESPOSTI, P. D.; MORTARA, A.; ROBERTI, G. Sharing and Sustainable Consumption in the Era of COVID-19. **Sustainability**, v. 13, n. 4, p. 1903, 2021. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2071-1050/13/4/1903>>. Acesso em: 02 abr. 2022.



FEIJÓ, A. M.; VICENTE, E. F. R.; PETRI, S. M. O uso das escalas Likert nas pesquisas de contabilidade. **Revista Gestão Organizacional**, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2020. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/5112>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa** (34a ed.). Petrópolis: Vozes, 2015.

KOTCHEN, M. J. Voluntary-and information-based approaches to environmental management: A public economics perspective. **Review of Environmental Economics and Policy**, 2020. Disponível em: <<https://environment.yale.edu/kotchen/pubs/VIBAs.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

KRELL, A. J.; SOUZA, C. B. de. C. A sustentabilidade da matriz energética brasileira: o marco regulatório das energias renováveis e o princípio do desenvolvimento sustentável. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, v. 11, n. 2, p. 157-188, dez. 2020. ISSN 2179-8214. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/direitoeconomico/article/view/26872>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: foco na decisão**. São Paulo: Pearson, 2010.

MARCONI, M. de. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 9ª. Ed. São Paulo: Grupo GEN, 2021.

MATHUR, S.; TANDON, N. Green Marketing: the emerging key driver towards sustainability in an emerging economy: an Investigation into impact of demographics on green consumption. **Proceedings of the International Conference on Advancements in Computing & Management (ICACM-2019)**, 648-654. 2019. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3462927>. Acesso em: 23 mar. 2022.

NABIV, E. Implementation of Green Marketing Concept Through Social Media Activities: A Systematic Literature Review. **Journal of Marketing and Consumer Behaviour in Emerging Markets**, v. 2, n. 11, p. 55-67, 2020. Disponível em: <[http://www.wz.uw.edu.pl/portaleFiles/5708-journal-of-m/no_11/JMCBEM_2\(11\)-2020.pdf#page=55](http://www.wz.uw.edu.pl/portaleFiles/5708-journal-of-m/no_11/JMCBEM_2(11)-2020.pdf#page=55)>. Acesso em: 23 mar. 2022.

OTTOMAN, J. A. **As novas regras do marketing verde: estratégias, ferramentas e inspiração para o branding sustentável**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda. 2012

PAIVA, T. PROENÇA, R. **Marketing Verde**. São Paulo: Almedina, 2011.

PIMONENKO, T.; BILAN, Y.; HORÁK, J.; STACHENCKO, L.; GAJDA, W. Green brand of companies and greenwashing under sustainable development goals. **Sustainability**, v. 12, n. 4, p. 1679, 2020. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2071-1050/12/4/1679>>. Acesso em: 13 maio 2022.

PIVETTA, N. P.; SHERER, F. L.; TRINDADE, N. R.; PIVETA, M. N. Comportamento do Consumidor voltado para a Sustentabilidade: elucidando o campo teórico e contribuindo para agenda de Pesquisa. **Pensamento & Realidade**, v. 35, n. 1, p. 15-32. 2020. Disponível em:



<https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/48280> Acesso em: 29 de mar. 2022.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. De. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo. Feevale, 2013.

SABBIR, M. M.; TAUFIQUE, K. M. R. Sustainable employee green behavior in the workplace: Integrating cognitive and non-cognitive factors in corporate environmental policy. **Business Strategy and the Environment**, v. 31, n. 1, p. 110-128, 2022. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/bse.2877>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SOUZA, J. S.; MIYAZAKI, V. K.; ENOQUE, A. G. Reflexões acerca do consumo verde e sustentável na sociedade contemporânea. **Cad. EBAPE.BR**, v. 17, n. 2, p. 403-413, junho, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512019000200403&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 30 mar. 2022.

VIJAI, C.; ANITHA, M. P. The Importance Of Green Marketing. **International Journal of Future Generation Communication and Networking**, v. 13, n. 3, p. 4137-4142, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/C-Vijai-2/publication/343836865_The_Importance_Of_Green_Marketing/links/5f440c33a6fdcccc43fa81b5/The-Importance-Of-Green-Marketing.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

ARGUMENTOS PARA FUNDAMENTAR A INTERDISCIPLINARIDADE

ARGUMENTS TO SUBSTANTIATE INTERDISCIPLINARITY

Samuel CABANHA¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre alguns aspectos da interdisciplinaridade, desde a origem da palavra até a suas relações causais com a modernidade, pós-modernidade e com o modo de fazer ciência. Nesse sentido, é um artigo original e possui um caráter especulativo. A tese defendida é a de que indiferente da ênfase que se dá a pensamento-realidade ou linguagem-exterioridade, ou ainda, indiferente da discussão entre modernidade e pós-modernidade ou da aceitação de uma dessas vertentes, é muito mais relevante compreender sujeito e ciência enquanto um terreno movediço sem uma conformação do olhar e, dessa forma, oferecer critérios de percepção que extrapolem discussões que reduzem sujeito e ciência a determinado espaço-contexto. Para isso, através do método dedutivo, se debruça sob a interdisciplinaridade para fazer essa discussão. Reflexões sobre a interdisciplinaridade não admitem fronteiras rígidas ou um recorte arbitrário entre as disciplinas. A interdisciplinaridade não enterra a razão e nem tampouco pode ser compreendida apenas como um modo de compreender, fazer, praticar ou inovar o modo de fazer ciência, mas tornar porosas e permeáveis às fronteiras disciplinares a fim de que pensamento-realidade, linguagem-exterioridade sejam absorvidos por uma compreensão-noção de totalidade. Assim, este artigo propõe que é a partir da interdisciplinaridade que podemos discutir a crise do sujeito num universo de escolhas e a crise atual da ciência. Como resultado, este artigo propicia a reflexão e a necessidade de inclusão do olhar interdisciplinar, sem reduzir o olhar da ciência apenas a partir das segmentaridades em detrimento do todo.

Palavras-chave: Pós-modernidade. Ciência. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article aims to reflect on some aspects of interdisciplinary, from the origin of the word to its causal relationships with modernity, postmodernity and the way of doing science. In this sense, it is an original article and has a speculative character. The thesis defended is that regardless of the emphasis given to thought-reality or language-exteriority, or even, regardless of the discussion between modernity and postmodernity or the acceptance of one of these

¹ Doutorando, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, e-mail: samuelcabanha72@gmail.com



aspects, it is much more relevant to understand subject and science as a shifting ground without a conformation of the gaze and, in this way, offering perception criteria that extrapolate discussions that reduce subject and science to a given space-context. For this, through the deductive method, it focuses on interdisciplinarity to make this discussion. Reflections on interdisciplinarity do not admit rigid boundaries or an arbitrary cut between disciplines. Interdisciplinarity does not bury reason, nor can it be understood only as a way of understanding, doing, practicing or innovating the way of doing science, but making it porous and permeable to disciplinary boundaries so that thought-reality, language-exteriority are absorbed by an understanding-notion of totality. Thus, this article proposes that it is from interdisciplinarity that we can discuss the crisis of the subject in a universe of choices and the current crisis of science. As a result, this article promotes reflection and the need to include an interdisciplinary view, without reducing the view of science only from the segmentarities to the detriment of the whole.

Keywords: Postmodernity. Science. Interdisciplinary.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática abordada neste artigo surgiu de uma necessidade pessoal em entender melhor o tema interdisciplinaridade. Essa *práxis* não aconteceu longe do meio acadêmico, sendo gestada, instigada e exercitada no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu.

A ideia de construir esse texto se deu fundamentalmente pelas dificuldades e inquietações particulares em se lidar com a interdisciplinaridade como uma prática de estudo e de pesquisa, sendo que foi essa dificuldade que impulsionou a escrever algo sobre a temática e, através desse exercício, compreender melhor o tema. Assim, o objetivo deste artigo é precisamente se debruçar sobre essa questão e, apresentar uma “pretensa” contribuição ao dilema, o que não se faz sem dificuldades.

Desde vários pontos de vista, é inegável que problematizar a formação social em sua complexidade é crucial para entender o sujeito. Esse sujeito pode ser visto a partir de uma compreensão de sujeito moderno, pós-moderno ou ainda, como diria Lipovetsky (2010) atualmente vivemos uma nova fase histórica que começa a se formar com novas aspirações e novos comportamentos: a sociedade do hiperconsumo. Para esse autor, “em tempos de hiperconsumo, as motivações privadas superam muita as finalidades distintivas”.

Atereime apenas a discussão que permeia moderno e pós-moderno, sabendo que isso pode trazer diversas críticas a este artigo, porém, assumo esse risco, pois este artigo se resume em uma tentativa de explicação, de caráter especulativo e por determinado viés, ou seja,



ciente de quão difícil é compreender “o tempo atual a fim de gerar um único conceito que dê conta dos fenômenos sociais e suas implicações” (CRUZ, 2013, p. 80).

Embora haja discordância entre os pensadores ao trabalhar os fenômenos atuais (ou não) a partir dos conceitos de modernidade e pós-modernidade, há um elo que os une, a saber, a ruptura, ou seja, como aponta Cruz (2013, p. 80), todos esses conceitos estão voltados a promover a “destruição de algo anterior para a entrada em uma nova formatação”. Como todos esses conceitos estão direcionados a dar uma explicação sobre os fenômenos e por consequência, atrelados à forma de compreender o sujeito e, como este sujeito compreende o mundo, repercutem também em mudanças sociais e culturais.

Nesse sentido, a partir de uma perspectiva interdisciplinar começam a surgir inúmeros desafios, pois segundo Fazenda (2011), a interdisciplinaridade enfrenta:

Arraigados preconceitos positivistas e cientificistas que ainda cultivam, sobretudo em nossas universidades, todo tipo de epistemologia da dissociação e do esfacelamento do saber. Também sob esse aspecto, a ciência ensinada em nossas universidades é bastante alienada. Ensina-se um saber em processo de cancerização galopante. Porque seus horizontes epistemológicos são cada vez mais reduzidos (FAZENDA, 2011, p. 35).

Esses preconceitos positivistas e cientificistas a que Fazenda (2011) se refere servem para obstar a possibilidade da interdisciplinaridade enquanto prática efetiva, prática de pesquisa e prática de formação e, nesse sentido ela aponta que:

A educação vai exigir a compreensão de seu sentido maior numa perspectiva mais radical e transcendente, que certamente requererá (...) “a exigência interdisciplinar que a educação indica reveste-se sobretudo de aspectos pluri disciplinares e transdisciplinares que permitirão novas formas de cooperação, principalmente o caminho no sentido de uma policompetência. (FAZENDA, 1998, p. 12)

É crucial portanto, no contexto da educação, trabalhar a interdisciplinaridade enquanto prática pedagógica, visto que todavia, a ciência ensinada em nossas universidades é bastante alienada. Assim pensando, é fulcral ter essa noção “ambígua” para compreender, para poder contribuir, haja vista que quando se pensa ou se discute a interdisciplinaridade, encontram-se muitos embaraços. Segundo Fazenda (1998, p. 13) “um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações”.

Faz todo sentido então, numa prática pedagógica instigar a reflexão, o interesse e a discussão a respeito, atuando como aquele intermediário que narra e que desperta algumas inquietações, ou ainda, como diria Latour (2005), como aquele que convida a caminhar em



um solo firme de areias instáveis é o que proponho neste artigo.

Outro aspecto pouco lembrado – que se evita – é o debate que evidencia os limites do pensamento disciplinar e, nesse sentido, devemos recorrer ao que aponta Santos (2002), quando reconhece que:

Estamos em meio a um processo de questionamento da prioridade da racionalidade cognitivo-instrumental, que caracteriza o período moderno, para uma valorização das outras formas de racionalidade (moral-prática e estético-expressiva) que despontam no cenário pós-moderno. (SANTOS, 2002, p. 137).

Ademais, ampliando ainda essa visão, ou ainda, situando entre epistemologias diferentes, tenho agora um lugar de fala, que significa se colocar, de forma paradoxal, entre pólos dialeticamente contraditórios. Assumir um lugar de fala é se colocar em tensão de pólos contrários, onde, essa articulação paradoxal, segundo Patrick (2011, p. 236) assume “novas feições, que se chamam dialética (ou dialógica), hibridez, não linearidade, reflexividade, heterogeneidade, multirreferencialidade”. Dessa forma, “é preciso olhar o fenômeno sob múltiplos enfoques, o que vai alterar a forma como habitualmente conceituamos” (FAZENDA, 2002, p. 18) e, nessa mesma toada, compreender o lugar de fala é condição fundamental:

Para quem necessita investigar como proceder ou como desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana. Entraves de natureza política, sociocultural, material e pessoal podem ser mais bem enfrentados quando se adquire uma visão da política educacional em seu desenvolvimento histórico-crítico. Para tanto, a pesquisa interdisciplinar pretende investigar não apenas os problemas ideológicos a ela subjacentes, mas também o perfil disciplinar que a política e a lei imprimem em todas suas nuances. A partir de uma leitura disciplinar cuidadosa da situação vigente, é possível antever a possibilidade de múltiplas outras leituras. O que queremos dizer é que a Interdisciplinaridade permite-nos olhar o que não se mostra e intuir o que ainda não se consegue. (FAZENDA, 2011, p. 23-24).

Assumindo então esse lugar de fala, ou seja, uma posição e estando posta a(s) dificuldade(s) que motivaram a escrever sobre o assunto, parafraseando Patrick (2011, p. 237), é necessário agora ir de encontro ao “não sabido, a incerteza nas certezas e nas opiniões”, discutindo sobre o caminho dos saberes já “apreendidos”.

A partir dessa constatação presente no pensamento de Fazenda (2011) é possível compreender o conceito de interdisciplinaridade em sua plenitude, ou seja, “a interdisciplinaridade permite-nos olhar o que não se mostra e intuir o que ainda não se consegue” ou ainda, “a possibilidade de múltiplas outras leituras” (FAZENDA, 2011, p. 24). Ela, porém, não é uma generalização, é necessário um aprofundamento a fim de realizar um diálogo com vários textos a fim de promover uma imersão na temática que envolve o



disciplinar-interdisciplinar.

Essa perspectiva, ou melhor, essa prática interdisciplinar vai muito além do plano metodológico ou conceitual, sendo então, uma atitude necessária que extrapola o ambiente escolar e que envolve as esferas dos saberes, das *práxis* e das cognições.

2 PRETENZA CONTRIBUIÇÃO AO DILEMA: A INTERDISCIPLINARIDADE E SEUS DILEMAS

Antes de sucumbir à tentação de exarar uma resposta ligeira, preciso fazer um *detour*².

Para isso, será necessário retroceder um pouco, sem com isso, nos afastarmos muito de nosso objeto de argumentação, como alguém que se desgarrando indo rumo ao longe, porém, é vital citar que houve outros grandes períodos da humanidade que também atuaram como grandes explosões no tecido social e no modo de fazer ciência, quais sejam, o desenvolvimento da escrita, o renascimento, as grandes navegações, o surgimento da imprensa e o iluminismo, são exemplos e momentos que envolveram descontinuidades práticas e teóricas, que aludiram-aludem e permeiam multi-campos, da linguagem, da semântica, do pensar, da subjetividade, e conseqüentemente, do fazer.

Porém, nada visto como o avanço tecnológico dos últimos tempos, que provocou mudanças bruscas e súbitas, uma profunda transformação social, econômica e informacional, impregnando um novo ritmo de vida, o computador, a internet, ditando o ritmo da vida, “vida veloz”, que tem pressa de ação e de pensamento, acelerando o cotidiano, estabelecendo o ritmo dado pela máquina. Nesse período, ou melhor, nesse espaço de tempo o homem é um erradio, um migrador, um viajante em constante processo de territorialização e desterritorialização³.

Diante desse acúmulo, a modernidade impôs forte tendência sobre o modo de fazer ciência e, como um arauto do progresso, a tradição positivista impulsionou a busca da verdade absoluta através do “quantificar”, do controle do tempo, da busca pela pedra filosofal por assim dizer (a pedra do Gênesis). A ciência queria controlar o tempo e o espaço; a genética, a medicina e o controle sanitário, o cientista social (a evolução do capitalismo) o sociólogo, o

²Esse *detour*, ou desvio, é necessário pois segundo Kosik (1976, p. 13) a “coisa em si”, que é a realidade social não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um desvio.

³Pode ser definido como uma quebra de vínculos, uma perda de território, um afastamento dos nossos territórios, havendo assim, uma perda de controle das territorialidades pessoais ou coletivas, uma perda de acesso a territórios econômicos, simbólicos. Essa assertiva segue o conceito de “desterritorialização como anulação das distâncias, quanto na desterritorialização como desmaterialização das relações sociais (ou como perda de referenciais concretos), onde a ênfase é dada a um fato fundamental dos nossos dias: a mobilidade crescente que rompe com a fixidez que tradicionalmente era uma das marcas da territorialidade” (HAESBAERT, 2003, p. 17).



historiador; a lei (o direito), enfim, dirigir e controlar as práticas sociais, período que poderíamos denominar como uma verdadeira “decolagem” da ciência. Nesse período, o controle do tempo “fascinava” o homem, como alguém que queria esmiuçá-lo, como na construção e domínio do tempo através do relógio, aprisionando-o e inserindo-o numa grande ampulheta.

Durante esse *cogito*⁴, houve um aumento vertiginoso da ciência e o conjunto de relações sociais da modernidade, impulsionados principalmente pelo avanço tecnológico e pela informática, é que colocariam o homem em xeque. Nesse desenvolvimento progressivo e impetuoso do conhecimento técnico e científico, buscou-se promover a renovação constante do pensamento sobre a realidade baseada puramente na empiria científica do positivismo, da particularidade, e por certo período de tempo, se obteve êxito e sucesso. Em *Cogitamus*⁵ Latour (2016) faz uma apresentação do que ele preconizou como “uma arquitetura intelectual da forma de pensar e fazer ciência”, ou seja, desenvolve um modo próprio de compreender e abarcar a epistemologia das ciências.

Ademais, para, além disso, Latour (2016) trabalha de forma peculiar, concatenando as ciências e as técnicas em suas relações com diversos campos do saber, como por exemplo, com a história, literatura, economia, política (...), ou seja, dando a ciência, necessariamente, um caráter relacional intrínseco. Dessa forma, através de uma epistemologia simétrica e generalizada (que não significa tornar homogêneas as diferenças ao torná-las simétricas) cria uma composição de associações entre ciência e sociedade, revelando sua ideia central, que é a de que “ciência, mundo e sociedade não devem ser considerados como imanentes, mas dinâmicos”.

Latour (2016) acrescenta que esse(s) vínculo(s) fomenta mediações e mobiliza transformações, ou seja, é preciso esperar por efeitos inesperados. Afirma que a configuração do ator nessa rede circulante, o possibilita se mover para qualquer direção, estabelecendo nexos com demais atores e com variabilidade de relações. Para ele, o cientista-actante como um ator-rede, induz e é induzido por outros entes, através de translações e deslocamentos.

Nesse sentido, torna-se crucial essa *heurésis*⁶ através do pensamento de Latour(2016)

⁴Esse cogito é desenvolvido aqui com a ideia de expressar a concepção dialética da história da ciência, a qual é indissociável da sociedade que a engendra.

⁵ Na obra *Cogitamus*, Bruno Latour (2016) discute o papel da ciência no mundo de hoje, propondo sua revinculação com a política e a sociedade, e a substituição do “*cogito, ergo sum*” de Descartes pelo plural e coletivo *cogitamus*.

⁶ A palavra grega *heurésis* origina-se do termo latino *inventio*, que se vincula ao verbo *invenire*: descobrir, achar, encontrar. Por essa razão, na retórica, é utilizada para se referir ao momento da busca das provas que sustentarão o discurso. Assim, a invenção consiste na “busca que empreende o orador de todos os argumentos e de outros



para se compreender o aspecto relacional e movediço da ciência. Fica claro então que essas rupturas epistemológicas, ou seja, o aparecimento de novos paradigmas afeta a vida em sociedade e suas formas de organização, criando capilarizações, abrindo lacunas, anomalias que paulatinamente tem contribuído para renovar o processo e o fazer dentro das ciências humanas, e por que não dizer, pedagógico, corroborando mudanças nas correntes filosóficas contemporâneas.

Mas o que realmente marca uma nova postura?

No artigo intitulado “Ainda somos modernos?”, Coelho (2017) esboça uma resposta que auxilia a identificar a condição da passagem do moderno para o período denominado de pós-moderno, em cujo texto esse autor aponta que:

Uma série de fenômenos contribuiu para que essa confiança fosse abalada: uma grande parcela da população não se via contemplada pelas promessas das revoluções industrial e francesa; o ideal iluminista de autonomia do indivíduo se viu comprometido frente ao surgimento de Estados totalitários e à permanência de um considerável poder de influência da religião sobre os costumes; a forte crise econômica de 1929 levantou, entre muitos, suspeitas sobre o sistema capitalista; e as duas grandes guerras mundiais evidenciaram, de forma traumática e como nunca antes, o poder destrutivo do ser humano. A partir do início dos anos 1950, os seres humanos passaram a olhar menos confiantes para o futuro e a olhar muito mais para o presente. Como observou o pensador francês Jean-François Lyotard, é essencialmente essa mudança de relação com o tempo que marca o início daquilo que se chamou “pós-modernidade”. (COELHO, 2017, p. 17)

Foi esse mesmo “auge intelectual e cultural, que emergiu de sua crisálida do antimoderno para estabelecer-se por si mesmo como estética cultural” (HARVEY, 2008, p. 15). A partir disso e, como as ideias tem bases materiais, o pensamento pós-moderno impõe uma noção diferente para os sistemas totalizadores, se contrapondo as formas rígidas e absolutas. Discutir então, a crise da ciência é vital – ou não se vive uma crise? –, haja vista que a ciência, praticada ainda com resquícios positivistas, traz uma tendência a apresentar-se como panacéia para todos os males, o que acabou por redundar na crise da ciência na atualidade.

3 INTERDISCIPLINARIDADE: O FENÔMENO SOB MÚLTIPLOS ENFOQUES

É nesse entremeio que a interdisciplinaridade se põe como uma possibilidade ou como uma anomalia. Enquanto possibilidade é perscrutável compreendê-la e, através do diálogo entre o moderno e pós-moderno, buscar compor o que foi decomposto pelo modelo analítico

meios de persuasão relativos ao tema de seu discurso” (REBOUL, 2004, p. 44).



tradicional (disciplinar). Enquanto anomalia é inextricável olhar para interdisciplinaridade a partir da primazia do tempo presente, buscando compor uma totalidade ainda que a mesma não seja explicável a partir da simples somatória das partes, e talvez, só exista no campo abstrato/conceitual, mas é preciso entendê-la para colocar a interdisciplinaridade como um possível caminho, ou seja, promover uma ontologia do tempo presente.

Deste modo, é crucial entender que o fenômeno não é apenas um dado, um fato, um recorte da realidade, ou seja, é preciso buscar a totalidade daquilo que se revela para nós em um instante. O intuito é superar as limitações de modelos e os estereótipos de classificação demarcados pelos saberes fragmentados, sistemáticos e não totalizadores, e através da interdisciplinaridade, “produzir” não uma consequência imediata, mas em longo prazo, promover o entendimento para operação de mudança na concepção de realidade.

É necessário destacar que a modernidade, através da particularização da ciência, somada ao avanço tecnológico, afetou e definiram diversas áreas de conhecimento, corroborando que as disciplinas ou especialidades firmassem fronteiras entre si, fronteiras controladas pelas disciplinas como “territórios de poder e controle”. Essa orientação positivista quer controlar formas de ser e de pensar, querendo atuar diretamente na razão e formação crítica dos sujeitos. Devido a tal, a crise atual da ciência ou “as crises” da ciência, tem toda pujança no momento em que vivemos.

É possível pensar de forma interdisciplinar?

Para esboçar uma resposta – pretensa resposta –, é necessário que se compreenda a posição de transição que a interdisciplinaridade ocupa em relação à especialização e a departamentalização. Embora muito se fale – hodiernamente – de interdisciplinaridade, pois ela se apresenta como uma questão central do trabalho científico contemporâneo, sua compreensão ainda é conflituosa, tanto para o senso comum como para a academia, pois o processo de departamentalização que, todavia ocorre nas “universidades e outras instituições de pesquisa de nível superior acaba funcionando implicitamente como camisa de força para os estudos interdisciplinares” (LEIS, 2011, p. 114).

Sem assentar ou firmar estacas no terreno da modernidade ou da pós-modernidade, mas buscando uma matriz de entrelaçamento, podemos dizer que a grande contribuição da pós-modernidade é que a mesma trouxe em seu bojo um “problema interdisciplinar”, nos obrigando a procurar uma nova resposta, uma nova compreensão através de uma *práxis* interdisciplinar e, justamente nessa capacidade de integrar, de forma teórica e empírica, os modos de pensar de várias disciplinas, é possível, através da interdisciplinaridade, produzir “um avanço ou salto do conhecimento a um patamar que seria impossível de ascender por



meios disciplinares” (LEIS, 2011, p. 107).

Por isso, em contraposição à ciência da modernidade, o fazer ciência na pós-modernidade demanda reunir um conjunto heterogêneo de conceitos, afirmações, experiências, curtos circuitos, ou para alguns, interdisciplinaridades. Essa situação não deixa de ser heterotópica, que aguça o imaginário da academia na tentativa de impor “práticas necessárias”, que com vitalidade, atravessarão vários contextos. É prematuro ainda tentar estabelecer narrativas ou uma única linguagem universal capaz de explicar essa questão interdisciplinar, mas para Munhoz (2008), é necessário passar pela discussão da interdisciplinaridade, pois segundo a autora, “apesar da interdisciplinaridade ser aceita no plano teórico e ser reconhecida como viável, nem sempre tem sido viabilizada com sucesso no cotidiano das relações entre acadêmicos, pesquisadores, e profissionais de diferentes áreas” (MUNHOZ, 2008, p. 126).

Tendo em vista que a interdisciplinaridade ainda é tidapor alguns como uma anomalia, que se entremete em alguns vazios, no momento não existe uma base sólida.

Porém, não há receita.

Não há um caminho ou “uma mão que guia a escrita”.

Talvez essa seja a condição de ser interdisciplinar, não possuir base sólida, mas sim, integrar visões disciplinares diversas. Talvez nisto exista consenso, algumas características do fenômeno (LEIS, 2011).

Creio que talvez essa seja a condição de ser interdisciplinar, a saber, o desafio e o esforço para unir algumas características do(s) fenômeno(s). Ao olhar para essas características, é necessário então, não promover com que um “enquadre”, colocar num molde, mas sim, teorizar as explicações a partir de uma compreensão e uma *práxis* interdisciplinar, a partir da necessidade, das demandas, das características do fenômenos, ou seja, um modo de fazer que extrapole o convencional, das partes, das segmentaridades.

São momentos de fluidez, de transpor fronteiras, de romper com tradições na forma de pensar, de fazer, momentos de instabilidade, de fragmentações, de liquidez. A interdisciplinaridade se coloca então como uma opção antagônica ao modelo fabril/disciplinar, como um caminho para um novo fazer, a reinvenção do conhecimento, a fim de fazer com que os “diferentes conhecimentos” dialoguem entre si, de modo que ambos se modifiquem gradativamente. Nesse sentido, Morin (1999) aponta que,

O problema não está em que cada uma perca a sua competência. Está em que a desenvolva o suficiente para articular com outras competências (disciplinas e conhecimentos) que, ligadas em cadeia, formariam o anel completo e dinâmico, o



anel do conhecimento do conhecimento. (MORIN, 1999, p. 32).

Por óbvio, é necessário ressaltar que a interdisciplinaridade pressupõe a disciplina, mas também é necessário enxergar a interdisciplinaridade como essencial, rompendo com as diferentes “culturas” profissionais e, com o uso de uma “argumentação muito bem feita”, compreender que em se tratando de ciência, devemos lançar mão da interdisciplinaridade para analisar os diversos espaços que por si só possuem múltiplas camadas de significação, cuja complexidade não pode ser vista imediatamente, rompendo com certa cultura dos homens de ciência.

Diante de uma tão grande miríade de problemas, o cientista pós-moderno pode cometer erro ao querer entender ou explicar o presente sem captar a essência através da compreensão da história. Este momento é essencial para compreender situações novas, novas abordagens, próprias da interdisciplinaridade.

É necessário refletir, caminhar paulatinamente, mas não de um marco zero. A pós-modernidade é a crise do homem moderno, de suas bases, de seus valores, de suas vivências. Atualmente, alguns pensadores ainda procuram dar vida a esquemas ou estruturas de como pôr em ordem a sociedade à procura dos princípios formadores dessa ordem, não observando o caos como movimento natural. Romper com estabilidades e trincheiras não é fácil, pois ainda impera a ideia de pôr ordem na desordem, e, por isso à interdisciplinaridade amedronta.

A “lógica” da interdisciplinaridade é necessária e deve ser aplicada para nos livramos das amarras do modelo apenas disciplinar. A interdisciplinaridade pode ser uma resposta, mas não uma solução, mas uma práxis necessária.

Sabendo que para qualquer cientista, é muito difícil estar completamente imune ao *zeitgeist*⁷ de sua época, há que se voltar à importância das próprias coisas na constituição da relação e conhecimento do homem frente ao mundo, a saber, um novo olhar desse homem cognoscente (pós-moderno) sobre a ciência. Não que para isso tenhamos que fundamentar revoluções através dos papéis, como se o mesmo homem pudesse se erigir como modelo ou mito, podendo definir o que é bom ou que é mau.

Na obra *Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*, Pierre Levy já apontava que as

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de

⁷*Zeitgeist* é um termo alemão cuja tradução significa espírito da época, espírito do tempo ou sinal dos tempos. O *zeitgeist* significa, em suma, o conjunto do clima intelectual e cultural do mundo, numa certa época, ou as características genéricas de um determinado período de tempo. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/zeitgeist> - Acesso em: 18. Out 2015.



dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada (LEVY, 1993, p. 7).

Em termos práticos, o que queremos dizer é que o homem de ciência deve avançar em direção à tolerância, ao respeito dos outros pensamentos, e através da interdisciplinaridade, buscar afrouxar o curso das normas dentro das quais as existências estão contidas e as fronteiras são extremamente rígidas.

Compreender as coisas, as ocorrências, muito mais que o ímpeto em explicá-las como uma teoria fragmentada querendo ser global, e sim, estabelecer relações entre texto e contexto, entre micro e macro, e como nos diz Olga Pombo (2008, p. 32), “avançar para um modelo em rede, em “complexíssima” constelação, em que deixa de haver hierarquias (entre saberes), ligações privilegiadas”.

Se na pós-modernidade a vida está em relação estreita com as normas e estas normas são plurais e múltiplas, não podemos nos situar em extremos. No fazer ciência, a interdisciplinaridade pode nos auxiliar, fornecer ferramentas que servirão de elementos para que as pessoas abram as portas por si próprias. Como nos diz Heráclito⁸ *apud* Boaventura de Souza Santos (1989, p. 33), que “a razão é comum a todos, mas as pessoas agem como se tivessem uma razão privada”.

É necessário transcender o pensamento, sairmos das formas da história, da filosofia, da psicologia, da antropologia, do direito, enfim, das ciências das disciplinas, não as ignorando, mas entendendo que o caminho para sair dos formatos disciplinares é caminhar para o interdisciplinar”, de modo a abrir brechas, lacunas, novos campos, para então, como historiadores, como filósofos, como psicólogos e como antropólogos aprendermos uma nova forma de fazer ciência, isto é, re-inventar a ciência.

Compreender que não há disciplina ou ciência (que ainda acredita ter) que possua o monopólio do saber, olhando com certa jactância ou superioridade outras áreas do conhecimento, escalonando o saber, pois Boaventura de Souza Santos (2000) no diz que:

É necessário, pois, encontrar um novo equilíbrio entre adaptação e criatividade, e isso só será possível num contexto de uma práxis globalmente entendida e servida por uma compreensão da ciência que, por privilegiar as consequências, obrigue o homem a refletir sobre os custos e benefícios entre o que pode fazer e o que lhe pode

⁸ “Filósofo pré-socrático considerado o “pai da dialética”. O estudo do pensamento de Heráclito, ao lado de todo o conjunto da produção cultural grega do mesmo período, nos promete ferramentas para construirmos uma imagem mais adequada de nós mesmos, de nossa inserção em nosso tempo, de nosso modo de dialogar com o universo do qual participamos” (MARTINS, 2007, p. 10).



ser feito. Uma prática assim entendida saberá dar à técnica o que é da técnica e a liberdade o que é da liberdade (SANTOS, 2000, p. 49).

Esse mesmo disciplinamento dos saberes também foi combatido por Michel Foucault (2010), em defesa da sociedade, consignando que:

A Universidade tem sobretudo uma função de seleção, não tanto das pessoas (afinal de contas, isso não é muito importante, essencialmente), mas dos saberes. O papel da seleção, ela o exerce com essa espécie de monopólio de fato, mas também de direito, que faz que um saber que não nasceu que não se formou no interior dessa espécie de campo institucional, com limites, aliás, relativamente instáveis, mas que constitui em linhas gerais a universidade, os organismos oficiais de pesquisa, fora disso, o saber em estado selvagem, o saber nascido alhures, se vê automaticamente, logo de saída, se não totalmente excluído, pelo menos desclassificado a priori. (FOUCAULT, 2010, p. 154)

O inédito é sair do confinamento, do formalismo jurídico, o qual como atributo da modernidade, tem dado, oficialmente, à instituição o poder de eleger este ou aquele saber.

4 ARGUMENTOS PARA FUNDAMENTAR A INTERDISCIPLINARIDADE

Segundo Pombo (2008), a interdisciplinaridade é uma palavra gasta, e de seu uso – polissêmico – resta mais controvérsia do que entrelaçamento, porém, é preciso insistir com a tentativa de resposta, ou seja, “restabelecer pontes que permitam uma posição geral e aprofundada dos fenômenos” (LEIS, 2011, p. 112). Nesse sentido, vou tecendo mais algumas tramas até que se chegue ao objetivo. Pluridisciplinaridade, Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade. Mesma raiz e diferentes prefixos. Quais são as diferenças de abordagens de cada uma delas?

As quatro palavras – que na verdade são três - até certo ponto, podem parecer semelhantes e, de fato o são, mas apenas em sua raiz. Semelhantes entre si, mas com grande distinção, pois, a partir dela temos quatro conceitos. Digo três palavras porque segundo Pombo (2008, p. 13), não faz sentido distinguir entre pluri e multi. A partir desse recorte, trabalhar com os demais conceitos fica menos pesaroso. Diferenças a parte, todas comungam de uma raiz disciplinar, “da mesma família, que segundo Pombo (2008, p. 14) deve ser pensado num continuum que vai da coordenação à combinação e desta a fusão”.

A multidisciplinaridade supõe o por em conjunto – o conjunto de saberes –, o sobrepor, sem hierarquizar, “os saberes numa perspectiva de mero paralelismo de pontos de vista” (POMBO, 2008, p. 13). A interdisciplinaridade supõe uma convergência, algo que “ultrapassa a dimensão do paralelismo, do por em conjunto de forma coordenada, mas que avança no sentido de uma combinação, de uma convergência, de uma complementaridade”



(POMBO, 2008, p. 13). A transdisciplinaridade representa algo mais custoso, de “unificação entre saberes e, quando fizesse desaparecer a convergência e se aproximasse de um ponto de fusão, passando então, para uma perspectiva holista” (POMBO, 2008, p. 13).

Reflitamos no seguinte enunciado:

Estamos a entrar num terceiro momento da história das relações cognitivas do homem com o mundo. O primeiro seria o momento sincrético, anterior à ciência, anterior à análise (...). Um segundo momento, correspondente à Galáxia de Gutenberg como diria McLuhan, seria o da especialização, da fragmentação disciplinar, do pensamento analítico governado pelo princípio, hoje insustentável na sua generalidade, de que o todo é igual à soma das partes. Estaríamos agora a entrar num terceiro momento: aquele que, justamente, reclama o contributo da interdisciplinaridade e integração dos saberes. (POMBO, 2004, p.12)

Visto que a interdisciplinaridade não nasce a esmo, mas é convocada pelo vazio deixado pelas disciplinas, ela tem buscado descrever este domínio do indiferenciado, ou seja, ela é aquele “ponto de cruzamento entre atividades disciplinares” (LEIS, 2011, p. 118) – que surge para diluir as fronteiras. Nesse sentido, visto que ela surge do campo disciplinar (ramo do saber), a interdisciplinaridade traz à tona diversos conceitos e discursos epistemológicos, metodológicos ou até mesmo ideológicos.

É importante destacar então que a noção de interdisciplinaridade vai além da simples justaposição de disciplinas. Ela implica uma compreensão dialogada, e nesse sentido, Klein (1990) aponta que a interdisciplinaridade surge para corrigir o equívoco da compartimentação e da não comunicação entre as disciplinas. De acordo com Minayo (2010, p. 437), a interdisciplinaridade “não configura uma teoria ou método novo: ela é uma estratégia para compreensão, interpretação e explicação de temas complexos.”, ou ainda, a “interdisciplinaridade constitui uma articulação de várias disciplinas em que o foco é o objeto, o problema ou o tema complexo, para o qual não basta à resposta de uma área só”.

Pode se dizer que a interdisciplinaridade “[...] é um conceito que invocamos sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento” (POMBO, 2008, p. 15). Essencial é compreender que a interdisciplinaridade não é apenas um novo modo de ver e de fazer ciência, mas se apresenta como uma necessidade de fazer, de “produzir”, de entrelaçar, de pesquisar cientificamente. Enfim, compreender que esse conhecimento é sempre resultado da relação entre o sujeito cognoscente e o “objeto”, ou seja, de um olhar particular desse sujeito da ciência e, sendo assim, essa mirada interdisciplinar possibilita outro enfoque.

Exatamente aqui, podemos ressaltar as palavras de Santos⁹ (2013, p. 7), quando nos

⁹José Carlos dos Santos é professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.



afirma que:

A **micro-história** questiona a perspectiva historiográfica de grandes sínteses, dispersa em muitas tradições do pensamento; interroga as formas de abordagens; aponta as diversas maneiras de interferência do observador cientista no momento de construção do saber histórico. (SANTOS, 2013, p. 7) **grifo nosso**.

Quando se tem a ousadia de substituir a palavra micro-história da citação acima, pela palavra interdisciplinaridade, temos o exemplo perfeito para o entendimento do texto como um todo, como no fechamento de um quebra-cabeça, pois é questionando a ciência que entenderemos que na mesma não há controle total ou saber total (saber puro).

Não há então como legitimar um saber sem ação “inter-disciplinar”, por isso é necessário flexibilizar, ou seja, fazer a interdisciplinaridade em todos os “níveis” disciplinares, romper paradigmas, até os mais profundos, ou seja, através da interdisciplinaridade integrar visões disciplinares diversas, não apenas descartando o velho modelo, mas transformando-o em algo novo e essencial à própria *práxis* científica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos práticos buscou-se demonstrar que o enquadre disciplinar está empobrecido. Inclusive, pode-se ousar dizer que não há conhecimento disciplinar e nem tampouco conhecimento interdisciplinar. O que em verdade há – e esta é uma tese a ser discutida – são objetos interdisciplinares e fenômenos complexos que demandam uma nova postura intelectual e, portanto, requerem um olhar e uma prática interdisciplinar.

Dessa maneira, em face da natureza complexa dos problemas é necessário construir uma trajetória interdisciplinar, sem com isso, negar o antigo - modelo disciplinar -, que tinha por objetivo reduzir, mas a partir daí, solidificar a interdisciplinaridade como um novo paradigma que permita inter-agir. O desafio fundamental ao se adotar um enfoque interdisciplinar consiste em tentar restituir, religar, ainda que de maneira parcial, o caráter de totalidade, de complexidade e de hibridação do mundo real, dentro do qual e sobre o qual um determinado problema se nos coloca e, onde todos pretendem atuar.

Ademais, é importante enfatizar que através da interdisciplinaridade se fará melhor a confluência entre as disciplinas, pois ela se revela como um aspecto de primordial importância para (re)novar a(s) prática(s) pedagógica(s). Ela traz consigo aspectos que lidam com o contraditório e, sendo assim, esse novo paradigma difere epistemologicamente e metodologicamente de outras formas de resolução na (re)produção de conhecimento, portanto, ela propicia a reflexão e a necessidade de inclusão dessa *práxis* interdisciplinar, sem



reduzir o olhar a partir das partes em detrimento do todo.

Essa é uma nova forma de inteligibilidade entre os saberes, de cooperação científica, porém, estas são observações que podem ser concluídas pelo leitor.

REFERÊNCIAS

COELHO, Gustavo. Ainda somos modernos? In: **Fronteiras do Pensamento**. Civilização: a sociedade e seus valores. Temporada 2017. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/produtos-culturais/produto/libreto-gilles-lipovetsky> - Acesso em: 01. Mar. 2021.

CRUZ, Daniel Nery da. (UNISINOS), D. (2013). **Algumas características da pós-modernidade na concepção de Gilles Lipovetsky**. *Intuitio*, 6(1), 79-95. Recuperado de: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/13133>. Acesso em: 01. Fev. 2021.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia**. Edições Loyla Jesuítas; São Paulo; 6ª edição: 2011.

FAZENDA. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: **Didática e interdisciplinaridade** / Ivani Catarina Arantes Fazenda (org.). - Campinas, SP: Papirus, 1998. – p. 11-20. (Coleção Práxis).

FAZENDA. Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre Interdisciplinaridade. In: **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**/ Ivani Catarina Arantes Fazenda (org.). –São Paulo, SP: Cortez Editora, 2002. – p. 11-29.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975 – 1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. – 2ª Edição – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

HAESBAERT, Rogério. **Da desterritorialização a multiterritorialidade**. Boletim Gaúcho de Geografia. Porto Alegre, volume 29, nº. 1. Página 11-24. Jan-jun 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38739/26249> - Acesso em: 01. Mar. 2021.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Edições Loyola (17ª Edição), São Paulo, Brasil, 2008.

KLEIN, Julie. **Interdisciplinarity: history, theory, and practice**. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1976

LATOUR, Bruno. **Cogitamus: Seis cartas sobre as humanidades científicas**. Tradução de Jamile Pinheiro Dias. São Paulo. Editora 34. 2016 (1ª Edição). 216 p.

LATOUR. **Reassembling the Social**. Oxford: Oxford University Press, 2005.



LEIS, Héctor Ricardo. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas. In: PHILLIPI JR. Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011. p. 106 – 122.

LEVY, Pierre. **Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo, Ed. 34. Trad. Carlos Irineu da Costa. (1993).

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2010.

MARTINS, Marcus Vinicius Silva. **O pensamento de Heráclito: uma aproximação com o pensamento de Parmênides**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade de Brasília - UNB, Programa de Pós-Graduação em História da Filosofia, Brasília, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Disciplinaridade, Interdisciplinaridade e Complexidade**. In: Revista Emancipação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, (2010) 2, p. 435-442.

MORIN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade. “A Reforma da Universidade e do Ensino fundamental”**, Natal: EDUFRRN, Editora da UFRN, 1999.

MUNHOZ, Divanir Euláquia Naréssi. **Da Multi à Interdisciplinaridade: a Sabedoria do Percorso**. In: Revista Ideação. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste, v. 10. nº.1. 1º semestre de 2008: 123-133. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4148/3193> - Acesso em: 10. Nov. 2022.

PAUL, Patrick. Pensamento complexo e interdisciplinaridade: abertura para mudança de paradigma?. In: PHILLIPI JR. Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011. p. 229 - 259.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: ambições e limites** (Interdisciplinarity: ambitions and limits), Lisboa: Relógio d'Água, 2004, 203 pp.

POMBO. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. Ideação, Revista do Centro de Educação e Letras; UNIOESTE, Vol. 10, nº 1, p. 9-40, 2008.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000b.

POMBO. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, José Carlos dos. **Unir e Separar: a Escrita Historiográfica como Ensaio de Micro-história**. Jundiaí, Paco Editorial, 2013.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

UMA VISÃO DA JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA REALIDADE SOCIAL ATUAL

A VIEW OF THE JUDICIALIZATION OF EDUCATION UNDER THE. OTIC OF CURRENT SOCIAL REALITY

Franceli Bianquin Grigoletto PAPALIA¹

Carina Deolinda da Silva LOPES²

RESUMO

A pesquisa pretende analisar a judicialização da educação, sob ótica da interferência do Direito nas questões atinentes à escola, abordando alguns pontos evidenciados por Michel Foucault. A pretensão é analisar possibilidades de utilização os aportes teóricos de Foucault para o desenvolvimento e proteção de direitos, diante da interferência corriqueira do Judiciário junto as instituições educacionais, bem como buscar analisar a atual posição da escola diante de contexto em que figura a necessidade de concretização das políticas públicas pelo judiciário. A problemática do estudo está centrada em saber a respeito da ocorrência de uma judicialização da educação nos dias atuais. No artigo é utilizado o método indutivo e a pesquisa basicamente bibliográfica e documental. A pesquisa a ser desenvolvida delimita-se, dessa forma, a estudar a judicialização da educação, quando das possibilidades de aplicação e concretização das normas e leis do direito em observância a questão da disciplina dos corpos e a realidade social educacional atual. É importante delimitar o presente tema e estabelecer que a presente análise se dá a partir de uma análise do contexto social a qual estamos inseridos, bem como das formas de resoluções de conflitos de casos reais retirados dos repositórios dos Tribunais Superiores, aos quais vivenciam a realidade da educação nos dias atuais, no que tange as lides apresentadas. Desta forma, o estudo através de uma abordagem teórica dos apontamentos teóricos de Foucault sobre disciplina, o direito e a educação, verifica a judicialização da educação e os aportes da sociedade como uma realidade atual.

Palavras-chave: Educação. Direito. Judiciário. Sociedade.

ABSTRACT

¹ Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Pelotas, email: franpapalia@gmail.com.

² Doutora em Direito, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, email: lopesdeo@hotmail.com.br.



The research intends to analyze the judicialization of education, from the perspective of the interference of the Law on issues related to the school, addressing some points evidenced by Michel Foucault. The intention is to analyze possibilities of using Foucault's theoretical contributions for the development and protection of rights, in the face of the common interference of the Judiciary with educational institutions, as well as seeking to analyze the current position of the school in the context in which the need for realization appears. of public policies by the judiciary. The problem of the study is centered on knowing about the occurrence of a judicialization of education nowadays. The article uses the inductive method and basically bibliographic and documentary research. The research to be developed is thus limited to studying the judicialization of education, when it comes to the possibilities of applying and implementing the rules and laws of law in compliance with the issue of the discipline of bodies and the current educational social reality. It is important to delimit the present theme and establish that the present analysis is based on an analysis of the social context to which we are inserted, as well as the forms of conflict resolution of real cases taken from the repositories of the Superior Courts, to which they experience reality. education today, with regard to the presented works. Thus, the study through a theoretical approach of Foucault's theoretical notes on discipline, law and education, verifies the judicialization of education and the contributions of society as a current reality.

Keywords: Education. Right. Judiciary. Society.

1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com o tema da judicialização da educação sob a ótica da realidade social atual demonstra a importância que pretendemos dar para contribuir com o desenvolvimento social, sendo assim, delimitar uma temática que denote tais circunstâncias é bastante difícil, mas acreditando que muito do que foi trazido pelo estudo apresentado, dessa forma pretende-se laborar no campo da educação em consonância com as contribuições conceituais de Michel Foucault.

A presente pesquisa busca analisar as possibilidades de averiguar onde pode ser utilizados os aportes teóricos de Michel Foucault junto da educação atual, visando averiguar as ocorrências e consequências de tais ações.

É importante ressaltar que Michel Foucault não se deteve em escrever exclusivamente sobre o direito, buscou efetivar análises sobre o impacto sobre a maneira moderna de entender o poder, em especial em sua relação com o saber, analisou ainda temas como a loucura, a sexualidade, mas tratou muito sobre o assunto em seus estudos, trazendo muitas contribuições para a análise dos comportamentos sociais e sua disciplina das mais variadas maneiras, em prisões, hospícios, escolas.

O presente trabalho busca questionar a estrutura aparentemente neutra e lógica da atuação do poder, através da via do Judiciário na aplicação do direito quando dos julgamentos de questões envolvendo a educação, tendo como instrumento fundamental os aportes teóricos do pensador francês Michel Foucault.



Ressalta-se a importância dessa análise de visão de poder, uma vez que ainda, que se diga que o direito se apresenta acima dos valores ou das intencionalidades, não se consegue mais explicar a aplicação do direito em todos os assuntos educacionais, através do exercício de seu poder.

Foucault elaborou preciosas teorias para se entender a realidade e as relações de poder desenvolvidas entre a educação e o direito, as quais incidem sobre os indivíduos produzindo sujeitos homogêneos e integrados ao cotidiano. Neste passo, considerando a evidente oposição entre o direito efetivamente aplicado e as estruturas jurídicas existentes, é extremamente fundamental buscar elementos estranhos ao direito, os quais têm como potencialidade afastar o aplicador do direito das bases mínimas de previsibilidade, para dirimir as questões divergente com interferência mínima na área educação, que na maioria das vezes é totalmente alheia aos conhecimentos dos operadores do direito.

As possibilidades de se suspender a aplicação do Direito para poder se atingir a discursividade e as relações de poder que o atravessam é algo a ser observado, desvendando-a para melhor entender essa realidade, a fim de que se possa analisar a real necessidade de se judicializar todas as situações envolvendo a educação e as suas relações, as quais não são resolvidas no âmbito administrativo ou escolar.

A pesquisa a ser desenvolvida delimita-se, dessa forma, a estudar a judicialização da educação, quando das possibilidades de aplicação e concretização a das normas e leis do direito em observância análise de Foucault, sendo importante salientar que o presente tema se estabelece a partir de uma análise do contexto social a qual estamos inseridos, pois, o tema é corriqueiro e prático no meio educacional.

Desta forma, o estudo pauta-se em uma metodologia indutiva com uma abordagem documental e teórica, pautada em uma pesquisa bibliográfica e de análise de casos jurisprudenciais sobre a temática, através dos apontamentos teóricos de Foucault sobre o direito e a judicialização da educação, bem como os reflexos na sociedade atual.

2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA JUDICIALIZAÇÃO

Toda a sociedade tem conflitos e tais devem ser dirimidos pelo poder de controle do Estado chamado poder jurisdicional, porém em sua normalidade este deveria ser solicitado em demandas de cunho jurídico legal, mas atualmente tem fomentado controlar muito mais que a aplicação legal, sendo grande a intervenção em campos como a saúde e a educação.



É importante que se estabeleça em um sentido geral do que é entendido por judicialização, qual pode ser vista como a intervenção das instâncias judiciárias em diferentes esferas sociais na resolução de conflitos e na proteção dos direitos individuais e coletivos. Ou seja, trata-se de um fenômeno por meio do qual importantes questões políticas, sociais e morais são resolvidas pelo Poder Judiciário ao invés de serem solucionadas pelo poder competente. Neste passo, a judicialização significa levar ao conhecimento do Poder Judiciário matéria que não foi resolvida pelos demais entes federativos competentes para tanto.

Vianna (1999, p. 41) assim discorre sobre a judicialização “em termos de uma procedimentalização do direito e da ampliação dos instrumentos judiciais como mais uma arena pública a propiciar a formação da opinião e o acesso do cidadão à agenda das instituições políticas”.

Desta forma, o fenômeno da judicialização das relações sociais, o qual está relacionado à transferência de poder de um ente federativo para a instância do poder judiciário, tem o objetivo de julgar as questões relevantes do âmbito político, social ou moral que não foram contempladas por quem o deveria o fazer.

Neste sentido, estamos diante de um importante princípio constitucional, qual se o princípio da Separação dos Poderes. O artigo 2º da Constituição Federal (1988), preconiza que os poderes são independentes e harmônicos entre si, determinado que os poderes são unos e indivisíveis entre si.

Cabe salientar aqui que a alta complexidade da sociedade pós-moderna tem acabado com as limitações de aplicação do papel do Judiciário que acaba ultrapassando suas barreiras institucionais para solucionar demandas das mais variadas áreas das políticas sociais.

Neste sentido, Walber Moura Agra chama atenção “A terminologia separação dos poderes foi expressa de forma errônea, porque na verdade o poder que resvala da soberania é uno. O que se reparte são as funções realizadas por esses poderes, de acordo com o que fora estipulado pela Constituição em cada país.” (2010, p. 52).

Da mesma forma, o artigo 16, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), afirma que onde não houver separação dos poderes e outorga dos direitos fundamentais não se pode falar na existência de uma lei maior, determinando que “A sociedade em que não esteja assegurada a garantia dos direitos nem estabelecida a separação dos poderes não tem Constituição.”

Tamanha é a importância que cada instituição do poder estatal tenha as suas delimitações e funções bem definidas e concretizadas, para que não haja a necessidade de ordens emanadas



pelo poder judiciário para vislumbrar organização e regulamentação das ações de outros poderes.

Assim, cabe a Administração Pública a organização dos direitos prestacionais, especificamente o direito a educação, os quais são essencialmente programáticos e técnicos, formulados no âmbito do Poder Legislativo e implementos via Poder Executivo, sendo a interferência do Poder Judiciário, no âmbito das políticas públicas, a última alternativa, pois este Poder não possui amparo constitucional na atuação típica de outros Poderes. Portanto, quando isso ocorre, estamos diante da judicialização da educação.

Neste passo, apesar de Foucault não ter expressado o termo judicialização, propriamente dito, apontou conceitos que permitem dialogar com questões que suscitam tal problemática, tendo em vista que os seus esforços investigativos indicavam, desde a década de 1970, a expansão das funções judiciárias por todo o corpo social.

O Direito, na modernidade, se constituiu como um produtor de verdades que atuam nas diferentes formas jurídicas através da normalização, submetendo os indivíduos à obediência e definindo o normal e o anormal, o proibido e o permitido, sendo que em função disso, as verdades construídas e a justiça acionada (FOUCAULT, 1987).

Ora, tudo isso fica evidenciado quando o Poder Judiciário aplica uma determinada lei na sociedade, a verdade é apresentada e a justiça instituída. Mas, o justo, a partir da modernidade se tornou a aplicação de leis, por isso a judicialização é interpretada como um procedimento válido, capaz de solucionar situações de conflito. Ocorre que é preciso ter muito cuidado com isso, uma vez que se coloca problemas específicos, que requerem conhecimento técnico para tanto, frente a profissionais que não possuem estas habilidades técnicas para decidir sobre as questões.

Enquanto os sistemas jurídicos qualificam os sujeitos de direito, segundo normas universais, as disciplinas caracterizam, classificam, especializam; distribuem ao longo de uma escala, repartem em torno de uma norma, hierarquizam os indivíduos em relação uns aos outros, e, levando ao limite, desqualificam e invalidam (FOUCAULT, 1987, p. 183).

Com relação a estas ações Michel Foucault (2001, p. 58), chama atenção:

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais.

É neste sentido que se tem observado, os problemas mais simples são transformados em casos a serem alvo de medicalização e criminalização simultaneamente, ou seja, as situações são levadas de imediato ao judiciário e, conseqüentemente, os processos jurídicos se tornam



cada vez mais comuns e frequentes. Neles, normas e leis são misturadas, biografias e delitos materializam e sustentam práticas de prisão, punições diversas, correções, castigos e internações (FOUCAULT, 2001, p. 78).

As histórias de vida se tornam parte de uma tática utilizada para internar e invalidar os desviantes de nossa sociedade, desautorizando suas falas e suas existências e sustentando uma intervenção disciplinar generalizada para garantir a lei e a ordem e diminuir revoltas e resistências (FOUCAULT, 1987, p. 64) na esfera da jurisdicionalização e judicialização da vida.

Tais situações acabam por impedir que muitos conflitos sejam direcionados e resolvidos pelos agentes competentes nos âmbitos que existe a exigência para tanto, desta forma fica evidente que os conflitos escolares, por exemplo, e muitas situações que envolvem as escolas e a educação estão sendo indevidamente direcionadas para a judicialização, principalmente nos casos que demandam de ações diretas dos agentes envolvidos.

A soberania jurídica, para Foucault (1987, p. 65), baseia-se na noção de lei como governo dos corpos em termos de uma visão de poder baseada no Estado Democrático de Direito, sendo que por meio dela se dita o que é lícito e ilícito, permitido e proibido.

Resta evidente, que se está diante da judicialização da vida como prerrogativa de uma formalidade no campo do sujeito de direitos, penalizado pelo descumprimento de seus deveres em uma sociedade enquadrada pelo pacto de um contrato, em termos de defesa social contra inimigos inventados e reinventados na classificação dos que se insurgem e resistem aos mecanismos de controle social.

Neste mesmo pensamento, na sociedade contemporânea, pela norma e pelo desvio dessa mesma norma, avaliada e julgada em outras esferas e com a aplicação de outras punições, o que Foucault chamou de castigo disciplinar por meio da sanção normalizadora e da judicialização dos desvios das normas³.

Dessa maneira, a judicialização implica na prioridade da norma sobre a lei nos processos de subjetivação atuais, baseados nas práticas punitivas, mas sem perder de vista a articulação com a lei e com a produção de saberes.

Por isto o triângulo poder, direito e verdade, do qual Foucault trata de forma brilhante, ao destacar a relação entre poder, verdade e Direito, nas relações lei e norma, materializadas no

³ É possível falar em três momentos da produção acadêmica a respeito da Educação no Brasil sob o impacto do pensamento de Foucault. Um primeiro, a partir da década de 1980, marcado por pesquisas e publicações focadas na questão do disciplinamento, da análise do poder disciplinar, de modo especial, nas instituições escolares. Aqui, certamente, é grande a influência de Vigiar e punir. Uma segunda onda, mais recente, centra-se no conceito de governamentalidade e suas possíveis implicações para o campo educacional, nas mais distintas perspectivas. E, por fim, uma terceira onda, ainda mais nova, focada nos textos dos últimos cursos de Foucault no Collège de France que vêm sendo publicados, suscitando pesquisas em torno das noções de cuidado de si e de parresia, buscando estabelecer interlocuções e conexões com a problemática educativa (GALLO, 2014, s.p.).



cotidiano das práticas punitivas na sociedade que visa docilizar e submeter politicamente os corpos por estes mecanismos disciplinares e de judicialização, um desses locais a escola, onde muitos conflitos necessitam ser resolvidos no âmbito escolar, para que haja além da resolução do problema a aprendizagem sobre o mesmo, como uma educação não violenta, para evitar a judicialização.

Ao estudar os processos de normalização e disciplina da sociedade contemporânea, Foucault, em “Vigiar e Punir”, assinala que é preciso descrever o poder mais como uma tática do que como lei. Nesse sentido, o autor afirma que o direito teria sido colonizado pela norma, ou seja, no caso da relação das normas com os regimes de verdade, há uma vinculação com a normalização do Direito, chamada de jurisdicionalização, a qual opera a generalização das práticas punitivas para toda a sociedade.

Neste viés, a judicialização é a sobreposição da lei à norma na máxima valorização das atribuições do ao Poder Judiciário, as quais vão desde questões as mais simples e corriqueiras de nossas existências até as mais complexas, que não poderiam ter interferência de órgãos não especializado para tanto.

Para Foucault (2001, p. 23), as questões relacionadas aos direitos não estão unicamente ligas as normas e as leis, mas sim em:

fazer sobressair o fato da dominação no seu íntimo e em sua brutalidade e a partir daí mostrar não só como o direito é, de modo geral, o instrumento dessa dominação – o que é consenso – mas também como, até que ponto e sob que forma o direito (e quando digo direito não penso simplesmente na lei, mas no conjunto dos aparelhos, instituições e regulamentos que aplicam o direito) põe em prática, veicula relações que não são relações de soberania e sim de dominação. Por dominação eu não entendo o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. Portanto, não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social. (FOUCAULT, 2001, p. 181).

Diante destes apontamentos, é possível observar e entender como foi à formação da sociedade a partir das instituições, em especial o Poder Judiciário, bem como os seus reflexos junto a população, que segundo Foucault, menciona sobre o século XVI e XVII, o que vem a ser Direito e Justiça e qual o seu papel contributivo para a formação da sociedade, como se observa:

O mercado, no sentido bastante geral da palavra, tal como funcionou na Idade Média, no século XVI, no século XVII, creio que poderíamos dizer, numa palavra, que era essencialmente um lugar de justiça. Um lugar de justiça em que sentido? Em vários sentidos. Primeiro, claro, era um lugar dotado de uma regulamentação extremamente prolífica e estrita: regulamentação quanto aos objetos e levar aos mercados, quanto ao tipo de fabricação desses objetos, quanto à origem desses produtos, quanto aos direitos a serem pagos, quanto aos próprios procedimentos de venda, quanto aos preços estabelecidos, claro. [...] Era também um lugar de justiça no sentido de que o preço de venda estabelecido no mercado era considerado, aliás, tanto pelos teóricos quanto pelos práticos, um preço justo ou, em todo caso, um preço que devia ser o justo preço”. (FOUCAULT, 2001, p.42,43).



Não é diferente o que se tem visto nos tempos de hoje, uma vez que frente a judicialização da educação, não se pode deixar de estabelecer, no plano genérico, o controle jurisdicional de políticas públicas, fixando premissas necessárias à compreensão das questões relacionadas à efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais, considerando-se que o principal objeto destes direitos fundamentais são justamente as questões atinentes à educação.

Assim, quando judicializamos todos os problemas atinentes à educação, temos que ter em mente que estamos diante do âmbito da tutela coletiva, no qual o magistrado deixa de ser um simples aplicador do direito para inferir diretamente em políticas públicas, com reflexos, muitas vezes, em toda a sociedade.

Desta forma a todo momento, se depara com valores constitucionais da mais alta relevância, o que lhe impõe muita discricionariedade, pois o juiz é levado a formular uma opção político-jurídica, a propósito de qual bem jurídico ou interesse social deve prevalecer.

A respeito de ofertar exemplificação e maior conexão da teoria estudada e o contexto social abrangido apresenta-se a seguinte jurisprudência do nosso Superior Tribunal de Justiça:

PROCESSUAL CIVIL. AGRAVO REGIMENTAL NO AGRAVO EM RECURSO ESPECIAL. RESPONSABILIDADE CIVIL. VIOLÊNCIA ESCOLAR. LEGITIMIDADE ATIVA DOS PAIS E CONFIGURAÇÃO DA CONDUTA NEGLIGENTE DA ESCOLA. REPARAÇÃO POR DANO MORAL. REVISÃO. ÓBICE DA SÚMULA N. 7/STJ. RAZOABILIDADE NA FIXAÇÃO DO QUANTUM. REEXAME DO CONJUNTO FÁTICO-PROBATÓRIO DOS AUTOS. INADMISSIBILIDADE. INCIDÊNCIA DA SÚMULA N. 7/STJ. DECISÃO MANTIDA. 1. O recurso especial não comporta o exame de questões que impliquem revolvimento do contexto fático-probatório dos autos, a teor do que dispõe a Súmula n. 7 do STJ. 2. A análise da insurgência contra o valor arbitrado a título de indenização por danos morais esbarra na vedação prevista no mesmo enunciado. Apenas em hipóteses excepcionais, quando manifestamente irrisória ou exorbitante a quantia fixada, é possível a revisão do quantum por esta Corte, situação não verificada no caso dos autos. 3. Agravo regimental a que se nega provimento. (STJ, 2015, s.p.).

No seguimento da análise desse mesmo caso jurisprudencial podemos observar que o entendimento do judiciário destaca pontos importantes que muitas vezes deveriam ser praticados junto a instituição, para vincular a justificativa de sua decisão de condenar a escola por caso de bullying ocorrido em suas dependências, não apenas em termo legais, mas no sentido de dar conhecimento amplo e geral de conceitos como os evidenciados no caso concreto, neste sentido:

Palavra inglesa que significa usar o poder ou força para intimidar, excluir, implicar, humilhar – 'Bullying' é um termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos. No caso dos autos ficou comprovada a violência sofrida pela primeira Autora, menor, contando com apenas 7 (sete) anos de idade na data dos acontecimentos. Os documentos comprovam várias reclamações formuladas não só pelos pais da menor, como por pais de outros alunos que também eram vítimas das agressões, mas a Ré foi omissa na resolução do problema. Os fatos relatados e provados fogem da normalidade e não podem ser tratados como simples desentendimentos entre alunos. Trata-se de relação de consumo e a responsabilidade da Ré, como prestadora de serviços educacionais é objetiva, bastando a comprovação donexo causal e do dano. Do exame das peças de fls. 18-A/18-D e



fls. 70/75 verifica-se que em decorrência dos acontecimentos a primeira Autora sofreu traumas psicológicos e necessitou de tratamento com psicoterapeuta e medicamentos, inclusive medicamentos “controlados” – fl. 105, daí o nexos causal que pretende a Apelante não ver reconhecido.” (STJ, 2015, s.p.).

E segue o relatório da jurisprudência Agravo regimental do recurso especial 124.562/RJ, tendo como relator o Ministro Antônio Carlos Ferreira, apresentando todo um viés judicial para o papel prático que a escola deveria posicionar “Ademais, cumpre ressaltar que a jurisprudência desta Corte adotou o posicionamento de que os estabelecimentos de ensino devem garantir a segurança de seus alunos no período em que estiverem sob sua guarda, respondendo, em casos de falhas, pelos danos ocorridos.” (STJ, 2009, s.p.).

Nesse sentido, confira-se o seguinte precedente que também dá exemplo a interferência crescente do judiciário junto do âmbito educacional:

CIVIL E PROCESSUAL CIVIL. ACIDENTE OCORRIDO COM ALUNO DURANTE EXCURSÃO ORGANIZADA PELO COLÉGIO. EXISTÊNCIA DE DEFEITO. FATO DO SERVIÇO. RESPONSABILIDADE OBJETIVA. AUSÊNCIA DE EXCLUDENTES DE RESPONSABILIDADE. 1. É incontroverso no caso que o serviço prestado pela instituição de ensino foi defeituoso, tendo em vista que o passeio ao parque, que se relacionava à atividade acadêmica a cargo do colégio, foi realizado sem a previsão de um corpo de funcionários compatível com o número de alunos que participava da atividade. 2. O Tribunal de origem, a pretexto de justificar a aplicação do art. 14 do CDC, impôs a necessidade de comprovação de culpa da escola, violando o dispositivo ao qual pretendia dar vigência, que prevê a responsabilidade objetiva da escola. 3. Na relação de consumo, existindo caso fortuito interno, ocorrido no momento da realização do serviço, como na hipótese em apreço, permanece a responsabilidade do fornecedor, pois, tendo o fato relação com os próprios riscos da atividade, não ocorre o rompimento do nexos causal. 4. Os estabelecimentos de ensino têm dever de segurança em relação ao aluno no período em que estiverem sob sua vigilância e autoridade, dever este do qual deriva a responsabilidade pelos danos ocorridos. 5. Face as peculiaridades do caso concreto e os critérios de fixação dos danos morais adotados por esta Corte, tem-se por razoável a condenação da recorrida ao pagamento de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) a título de danos morais. 6. A não realização do necessário cotejo analítico dos acórdãos, com indicação das circunstâncias que identifiquem as semelhanças entres o aresto recorrido e os paradigmas implica o desatendimento de requisitos indispensáveis à comprovação do dissídio jurisprudencial. 7. Recursos especiais conhecidos em parte e, nesta parte, providos para condenar o réu a indenizar os danos morais e materiais suportados pelo autor. (STJ, 2009, s.p.).

No caso dos autos, mesmo informada sobre as agressões sofridas pela criança, a recorrente se manteve inerte (e-STJ fl. 402), motivo pelo qual não há como afastar o nexos causal entre os fatos ocorridos e os danos sofridos pela vítima.

A abrangência dos julgados que trouxemos, os exemplos jurisprudenciais, para dar visibilidade ao que tratamos neste contorno científico, é espetacular no que diz respeito a demonstrar que cada vez mais a prática educacional está se tornando impotente diante dos conflitos o que acaba por judicializar o âmbito escolar, independente se para solucionar lides ligadas diretamente ao contexto da pedagogia ou se de âmbito da violência escolar.

Observamos que a escola não consegue dar vasão a solução de todos os seus problemas o que teoricamente ou até mesmo de forma prática como foi exemplificado os conflitos acabam sendo levados a esfera judicial que acaba por contribuir ainda mais para a noção de



judicialização da educação.

Muitas vezes não é por conta da vontade, mas sim da necessidade de se ofertar uma decisão a um conflito que as pessoas acabam buscando o judiciário, uma vez que muito das noções primitivas de diálogo e comunicação se perdem em tempos pós-modernos.

Ao judiciário desde a época das lições de Montesquieu, poder esse destinado a decidir e desenvolver o julgamento dos conflitos, bem como aplicação das leis para garantir melhor desenvolvimento social.

Michel Foucault acredita que a escola possa ser também um órgão que agrega a sociedade disciplinar onde o indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado para outro, cada um com seu ritual específico, mas todos com a mesma lógica: disciplinar os corpos, tornando-os dóceis e úteis. (FERRARI, 2010, s.p.).

Nesse sentido observamos que a escola também é espaço tanto de disciplina quanto de conflitos e que o âmbito educacional exige políticas públicas e organização adequadas, uma vez que:

A escola é uma instituição de formação, consolidação dos valores morais apreendidos no seio familiar e socialização das experiências do crescer, mas atualmente, vem se transformando em uma instituição de combate à violência. Cada vez mais, a sociedade acredita e deposita suas crenças na educação escolar como um caminho impeditivo ao protagonismo da criminalidade. O paradoxo é que a escola é uma instituição social, o que significa que não está imune à violência produzida pela sociedade e que por mais esforços que sejam feitos por parte da comunidade escolar, esta não tem condições nem obrigação de assumir a responsabilidade do Estado e reduzir a violência (ESTEVES, 2017, p.2).

O Ministro Celso de Mello, do Supremo Tribunal Federal, em decisão monocrática histórica na ADPF nº45, ponto de referência para os Tribunais inferiores, dispõe que:

A questão da legitimidade constitucional do controle e da intervenção do Poder Judiciário em tema de implementação de políticas públicas, quando configurada hipótese de abusividade governamental. Dimensão política da jurisdição constitucional atribuída ao Supremo Tribunal Federal. Inoponibilidade do arbítrio estatal à efetivação de direitos sociais, econômicos e culturais. Caráter relativo da liberdade de conformação do legislador. Considerações em torno da cláusula da reserva do possível. Necessidade de preservação, em favor dos indivíduos, da integridade e intangibilidade do núcleo consubstanciador do mínimo existencial. Viabilidade instrumental da arguição de descumprimento no processo de concretização das liberdades positivas (direitos constitucionais de segunda geração) (STF, 2004, s.p.).

Da análise do presente julgamento, observa-se que certos direitos sociais são condições para a cooperação democrática, então o Poder Judiciário, como seu guardião, possui também o dever de os concretizar, quando tem lugar a inércia dos demais ramos do Estado na realização dessa tarefa. Assim, como o Judiciário tem legitimidade para invalidar normas produzidas pelo Poder Legislativo, mais facilmente pode se afirmar que é legítimo agir diante de sua inércia, quando esta implicar um óbice ao funcionamento regular da vida democrática (SOUZA NETO, 2006).

Neste passo, o Poder Judiciário, em especial o Supremo Tribunal Federal, vem



reconhecendo que as questões atinentes aos problemas que envolvem a educação por se tratarem de um bem jurídico constitucionalmente tutelado, por cuja integridade deve velar, de maneira responsável, o Poder Público, não pode se converter em promessa constitucional inconsequente, contribuindo para a caracterização de estereótipos que já são formadas nas escolas quando de sua estruturação, sente sentido:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (Foucault, 1977, p. 164-165)

Assim uma sociedade é tida como violenta e caracterizada pela construção e reconstrução de diversas formas de disputas de poder, como observamos nos casos jurisprudências entre pais e filhos, entre educadores e gestores e os discentes e seus responsáveis, sendo que dessas disputas, a violência se transforma no principal instrumento de conquista do poder, não se restringindo apenas ao poder político, mas as diversas formas relativas de poder que se constroem/reconstroem formando uma economia do poder religioso, ideológico, econômico, midiático, entre outros (FOUCAULT, 2001, p. 23).

Percebemos que Michel Foucault sempre foi um crítico da instituição escolar, ressaltando que nestes âmbitos a disciplina é estruturada a partir de uma distribuição dos sujeitos no espaço através de técnicas para obter um sujeito mais submisso, moldando suas diferenciações e gênios.

A escola é nítida instituição que possui a apresentação e concretização de tal disciplina desde as filas até os controles de limpeza e organização, bem como o controle dos conflitos que ao saírem desta esfera, desaguam no setor do judiciário que efetivamente ao ser tirado de sua inércia necessita se posicionar sobre as situações que lhe são trazidas, contribuindo para a judicialização educacional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos efetuar um contorno a respeito do tema abordado, inicialmente abarcando o conceito de judicialização e após apresentando alguns pontos importantes do pensador Michael Foucault, demonstramos através da metodologia escolhida, dedução, análise bibliográfica e estudos por meio de casos de jurisprudência dos Tribunais Superiores, como o Supremo



Tribunal Federal e o Superior Tribunal de Justiça.

Com isso, construiu-se um caminho entre a teoria e a práxis, buscando visibilizar a forma como atualmente a escola e o ambiente escolar educacional em si têm sido influenciados ou atingidos pelos contornos judiciais, através de decisões e seus fundamentos jurídicos e seus domínios de poder.

Neste breve esboço sobre a questão da judicialização da educação na sociedade moderna em que se vive atualmente, oportunizou-se também dar ênfase na percepção prática de como se dá o reflexo das ações de Poder Judiciário dentro da instituição escolar, através de visão jurisprudencial e da demonstração de possibilidades de efetividade da ideia apresentada através da análise de conceitos teóricos de Michel Foucault.

A pesquisa analisou as possibilidades para averiguar onde possam ser utilizados os aportes teóricos de Foucault para o desenvolvimento e proteção de direitos, bem como suas influências no ambiente educacional, diante da interferência corriqueira do judiciário junto as instituições educacionais, bem como buscar analisar a atual posição da escola diante de contexto em que figura a necessidade de concretização das políticas públicas pelo judiciário.

Observou-se, também, que partindo do conceito de Foucault sobre norma e direito resta evidenciado que se possa desenvolver uma resposta às possibilidades de aplicação e concretização da proteção aos direitos da educação sem a interferência do Poder Judiciário, o fazendo apenas quando extremamente necessário.

Da mesma forma procuramos dar ênfase e visibilidade também as reais situações em que o ambiente escolar já não consegue sozinho desenvolver de forma satisfatória um ambiente disciplinador de seus corpos, necessitando das decisões judiciais para responsabilizar os indisciplinados.

O estudo apresentado é um breve levantamento das ideias iniciais a serem perseguidas em futuras pesquisas e publicações, a fim de garantir a continuidade dos estudos e levantamentos sobre as possibilidades da solução dos problemas educacionais de forma administrativa ou que possam ao menos identificar e gestar seus conflitos em ambiente singular, perfazendo a mínima judicialização diante do ambiente escolar.

4 REFERÊNCIAS

AGRA, Walber de Moura. **Curso de direito constitucional**. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.



BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF nº 45 MC/DF**, decisão monocrática, Rel. Min. Celso de Mello, DJU de 4.5.2004, informativo nº 345-STF. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo345.htm>. Acesso em: 14. Abr. 2020.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **ADPF nº 45 MC/DF**, decisão monocrática, Rel. Min. Celso de Mello, DJU de 4.5.2004, informativo nº 345-STF. Disponível em: http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/343_204%20ADPF%202045.pdf. Acesso em: 16. Jun. 2019.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **AgRg no AREsp 124.562/RJ**, Rel. Ministro ANTONIO CARLOS FERREIRA, QUARTA TURMA, julgado em 19/03/2015, DJe 27/03/2015). Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/processo/revista/documento/mediado/?componente=ITA&sequencial=1392695&num_registro=201102922110&data=20150327&formato=PDF. Acesso em: 14. Maio. 2019.

ESTEVES, Pamela; GOMES, Ingrid. **A Judicialização dos conflitos escolares: como garantir uma escola justa?** Disponível em: <http://www.enadir2017.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoZNDoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPIjtzOjM6IjE3OCI7fSI7czoXOiJoIjtzOjMyOiIzMjBjYzI4Njk3NjNhNzlhMDViNDY5MDQ4MwQ4OWM0YiI7fQ%3D%3D>. Acesso em: 05. Jul. 2019.

FRACARI, Márcio. **Michel Foucault, um crítico da instituição escolar**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1522/michel-foucault-um-critico-da-instituicao-escolar>. Acesso em: 12. Mar. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GALLO, S. Editorial: **“O ‘efeito Foucault’ em Educação”**. Pro-Posições [online]. 2014, vol.25, nº 2, pp. 15-21. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21. Mar.2020.

VIANNA, L. W. et al. **A judicialização da política e das relações sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1999.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

ANÁLISE DO PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS: INDICADORES QUANTITATIVOS DE DESEMPENHO

ANALYSIS OF THE HISTORICAL PANORAMA OF HIGHER EDUCATION IN GOIÁS: ACCORDING TO QUANTITATIVE PERFORMANCE INDICATORS

Rodrigo Wiesner¹

Flávio Reis dos Santos²

RESUMO

O objetivo deste artigo é contribuir para o entendimento sobre as políticas públicas de educação destinadas ao Ensino Superior, assentado em resultados mensurados em indicadores de desempenho no estado de Goiás, que dentre as suas atribuições é responsável pela formação acadêmica universitária nas diferentes áreas do conhecimento. A pesquisa deve ser classificada como descritiva, pois apresenta as principais características que identificam e possibilitam o estudo pormenorizado do objeto a ser analisado e para o seu desenvolvimento concentramos as nossas análises em dados sobre o Nível de Instrução em Goiás, Metas 13, 14 e 15 do Plano Estadual de Educação (PEE), Quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas e Privadas, Relação de Ingressantes, Matrículas e Concluintes, Proporção de Matrículas na Rede Pública, Programa de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Bolsa Universitária Organização das Voluntárias de Goiás (OVG). De acordo com os indicadores analisados, podemos apontar a gradativa redução da participação da rede pública no número de ingressantes, matriculados e concluintes. Em contraposição, os indicadores do acesso à rede privada demonstram um avanço na oferta de bolsas integrais e parciais por parte do PROUNI e dos investimentos financeiros realizados pelo Programa Bolsa Universitária da OVG. O FIES, por seu tempo, não se consolidou em Goiás como uma ferramenta efetiva para a democratização do acesso ao ensino superior na rede privada/não gratuita.

Palavras-Chave: Indicadores de Desempenho. PROUNI. Bolsa OVG. FIES.

ABSTRACT

The purpose of this article is to contribute to the understanding of public education policies aimed at Higher Education, based on results measured in performance indicators in the state of Goiás, which among its responsibilities is responsible for university academic training in different areas of knowledge. The research should be classified as descriptive, as it presents the main characteristics

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Goiás (PPGAS/UEG). rodrigowiesner@gmail.com.

² Pós-Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Pós-Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (PPGG/UFGC). Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). reisdosasantos.flavio@gmail.com.



that identify and enable the detailed study of the object to be analyzed and for its development we focus our analysis on data on the Level of Education in Goiás, Goals 13, 14 and 15 of the State Education Plan, Number of Public and Private Higher Education Institutions, List of Entrants, Enrollments and Graduates, Proportion of Enrollments in the Public System, Student Funding Program, University for All Program and OVG Bag Goiás. According to the analyzed indicators, we can point out the gradual reduction of the participation of the public network in the number of new, enrolled and graduating students. In contrast, the indicators of access to the private network demonstrate an advance in the offer of full and partial scholarships by PROUNI and the financial investments made by the OVG University Scholarship Program. FIES, in turn, has not consolidated itself in Goiás as an effective tool for democratizing access to higher education in the private/non-free network.

Keywords: Performance Indicators. PROUNI. OVG Bag. FIES.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem o propósito de apontar a necessidade da realização de estudos sobre os balanços históricos da avaliação nas políticas públicas vinculadas à educação brasileira, como forma de “identificar na sua produção os aspectos positivos e negativos, os avanços e recuos, os ganhos e as perdas”, por meio de um levantamento e análise de pesquisas já realizadas sobre a temática, que se encontram acessíveis a estudiosos da educação e da história da educação em nosso país (SAVIANI, 2015, p. 80).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), dispõe em seu Artigo 9, sobre o dever da União pela implementação e realização do processo de avaliação nos níveis fundamental, médio e superior, por meio da coleta, análise e disseminação das informações sobre o panorama nacional da educação, com o objetivo de definir as prioridades para melhoria da qualidade no ensino. Cabe complementar, que o dever em assegurar a realização de um processo nacional de avaliação das instituições de ensino é compartilhado com os estados, que ficam responsáveis pela autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação dos “cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (BRASIL/LDB, Artigo 10, Inciso IV, 1996).

O nosso objetivo é contribuir para o entendimento sobre as políticas públicas de educação destinadas ao Ensino Superior, assentado em resultados mensurados em indicadores de desempenho no estado de Goiás, que dentre as suas atribuições – na conformidade dos dispositivos da LDBEN (9.394/1996) – é responsável pela formação acadêmica universitária nas diferentes áreas do conhecimento, com vistas à inserção profissional e desenvolvimento da sociedade, por meio do incentivo à pesquisa e investigação científica, criação e difusão da cultura e do entendimento sobre o homem e o meio em que vive.



Para a realização da pesquisa, concentramos os nossos esforços na análise de informações sobre o Nível de Instrução em Goiás, Metas 13, 14 e 15 do Plano Estadual de Educação (PEE), Quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas e Privadas, Relação de Ingressantes, Matrículas e Concluintes, Proporção de Matrículas na Rede Pública, Programa de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Bolsa Universitária Organização das Voluntárias de Goiás (OVG).

Entendemos que a presente pesquisa deve ser classificada como descritiva, pois apresenta as principais características que identificam e possibilitam o estudo pormenorizado do objeto a ser analisado. As principais fontes de coleta de dados são documentais em nível quantitativo, pois dizem respeito ao estudo de dados estatísticos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Instituto Mauro Borges (IMB). Portanto, o respectivo processamento dos dados foi realizado por meio da utilização dos princípios da estatística descritiva, tendo em vista evidenciar a análise dos valores quantitativos históricos.

Analizamos, também, as Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior em nível de graduação, na perspectiva de vislumbrar os dados numéricos para análise sobre a situação concreta apresentada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no estado de Goiás. Esclarecemos que as Sinopses Estatísticas elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizadas desde 1995, teve a última edição publicada em 2017, são fundamentais para a compreensão dos principais indicadores componentes do sistema de informações da educação brasileira, pois constituem a principal fonte de dados históricos para o acompanhamento da conjuntura do ensino superior nacional.

Ao considerar ainda, a dificuldade de acesso a determinadas informações públicas, recorreremos à Lei nº 12.527/2011, conhecida como a Lei de Acesso à Informação (LAI), que regulamenta o direito previsto na Constituição de qualquer pessoa solicitar e receber de todos os entes e poderes públicos, informações por eles produzidas ou custodiadas, pois as informações processadas ou não, poderão ser utilizadas para produção e transmissão de conhecimento, mediante registro em qualquer suporte ou formato (BRASIL, Artigo 4, Inciso I, 2011). A publicidade deve ser a regra e o sigilo a exceção e, nessa direção, a presente pesquisa está contida na política de publicidade e transparência das informações públicas, vinculadas à gestão governamental dispensada ao ensino superior em âmbito estadual.

2 INDICADORES PARA A ANÁLISE DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS

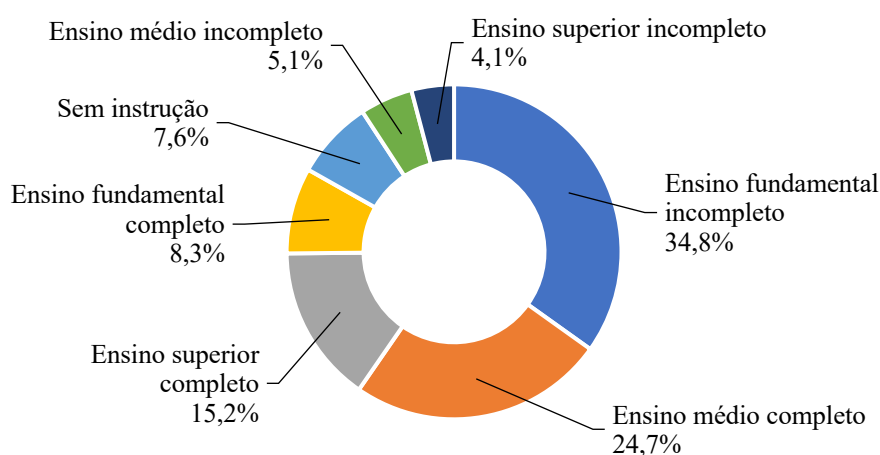


Um dos indicadores existentes para a avaliação da educação no estado de Goiás é o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que avalia em uma escala de 0 a 1, o nível de desenvolvimento humano em três dimensões: longevidade, educação e renda. Além de sua fácil compreensão, o índice estimula a implementação de políticas públicas para a melhoria da qualidade de vida da população. No nível educação, o indicador é construído pela combinação de duas variáveis: a média de anos de estudo da população com 25 anos ou mais e a expectativa de anos de estudo (PNUD, 2013).

Segundo dados divulgados pelo Instituto Mauro Borges (IMB), responsável pelos estudos estatísticos e socioeconômicos em Goiás, o IDHM da educação goiana cresceu de 0,439 em 2000 para 0,646 em 2010 e para 0,724 em 2015 (IMB, 2019b). Em relação à escalada de avaliação³ do indicador, passamos de um valor considerado “muito baixo” em 2000 para um valor “alto” no ano de 2015 e, conseqüentemente, a indicação do desenvolvimento na educação Goiana, considerada como um dos pilares essenciais para o exercício das liberdades individuais e para a melhoria das perspectivas de vida para a população (PNUD, 2013).

Os dados apresentados pelo IBGE (Figura 1), também indicam uma elevada taxa de escolarização no estado, visto que apenas 7,6% dos habitantes não têm nenhum grau de instrução. Contudo, a maior parcela da população goiana correspondente a um percentual de 34,8%, não possui o Ensino Fundamental completo. Em relação ao Ensino Médio, 44% o concluiu e para 24,7% da população este é o mais elevado grau de escolaridade (IBGE, 2017). Em relação à taxa de analfabetismo, em 2018, Goiás possuía apenas 6,2% da população de 15 anos ou mais que não sabia ler e escrever (IMB, 2018).

Figura 1 – Nível de Instrução em Goiás (25 anos ou mais)



Fonte: IBGE (2017)

³ Faixas do IDHM: 0 a 0,499 - Muito baixo; 0,500 a 0,599 – Baixo; 0,600 a 0,699 – Médio; 0,700 a 0,799 – Alto; 0,800 a 1 – Muito alto (PNUD, 2013).



No âmbito do Ensino Superior, em 2017, somente 19,3% dos cidadãos com 25 anos ou mais teve contato com este grau escolaridade e apenas 15,2% possuíam o diploma de um curso graduação (IBGE, 2017). Ao considerar os indivíduos com menos de 24 anos, este percentual cai para apenas 10%, que se mantêm inalterado desde o ano de 2016. Em relação ao gênero, mais de 60% dos graduados são do sexo feminino e em relação à população total do estado, 12% das mulheres possuem o Ensino Superior; em contrapartida, apenas 8% dos habitantes do gênero masculino concluíram um curso de nível superior (IMB, 2018). Tais valores demonstram uma disparidade no nível de escolaridade entre homens e mulheres no estado, além de constatar a reduzida formação superior em relação à quantidade total de habitantes, que é agravada para o gênero masculino.

De modo geral os números indicam que a educação no estado de Goiás melhorou comparando-se os valores do IDHM nos anos de 2000 e 2015, que apresentou um aumento de 64,92% no período. Os dados do IBGE também apontam que em 2017, cerca de 92% da população goiana tinha alguma escolaridade, mesmo que incompleta, reduzindo-se assim o nível de analfabetismo. Todavia, a quantidade de habitantes com o Ensino Fundamental incompleto, corresponde a uma parcela significativa da população. Além disso, os índices de escolaridade em nível superior são reduzidos, o que indica a necessidade de fomentar as políticas públicas estaduais com vistas à promoção da formação superior para a sociedade goiana.

3 PLANO ESTADUAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE GOIÁS (2015-2025)

O Plano Estadual de Educação (PEE) é um conjunto de metas e diretrizes estratégicas quantitativas e qualitativas, que direciona as políticas públicas para a educação em um período de dez anos, tendo como base os indicadores estipulados pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) adaptados às especificidades locais de cada região (BRASIL, 2001). Em Goiás, o PEE foi aprovado pela Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015, com vigência para o decênio 2015-2025 e dentre os seus objetivos permanentes instituídos no Artigo 2º, temos:

I - Erradicação do analfabetismo; II - Universalização do atendimento escolar; III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - Construção do padrão da qualidade social da educação; V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado; VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto Estadual (PIB), que assegure atendimento às necessidades de sua expansão, com padrão de qualidade; IX - Valorização dos profissionais da educação; X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (GOIÁS, 2015).

Podemos observar que dentre os objetivos gerais do PEE, não há uma menção especificamente destacada acerca das políticas vinculadas à gestão do Ensino Superior no estado. Contudo, diante das



21 metas e estratégias estipuladas pelo Anexo I da referida Lei, responsáveis por englobar os meios pelos quais os objetivos serão alcançados para a sua execução, podemos destacar as Metas 13, 14 e 15, que contemplam os indicadores vinculados diretamente aos objetivos traçados no plano para a gestão governamental do Ensino Superior no período, sendo:

Meta 13 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Meta 14 - Elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. Meta 15 - Consolidar a implantação do Sistema Estadual de Educação Superior do Estado de Goiás (GOIÁS, 2015).

Em relação ao indicador de expansão das matrículas no segmento público, estipulado na Meta 13 e acerca do Sistema Estadual de Educação Superior da Meta 15, é necessário considerar que a UEG é a única instituição pública estadual em Goiás, ou seja, está sob a jurisdição do estado de Goiás a sua gestão, assim como as políticas públicas que devem fomentar a execução do PEE para o consequente atendimento das metas. Em face aos referidos objetivos, são apontadas as seguintes estratégias direcionadas à UEG:

13.7 - Promover a expansão da UEG, ampliando a oferta de cursos a partir da necessidade de demanda apresentada, garantindo financiamento adequado para infraestrutura, recursos humanos, equipamentos e tecnologias necessários a oferta de Educação Superior pública com qualidade social; [...] 15.9 - Assegurar a descentralização orçamentária na Universidade Estadual de Goiás; 15.10 - Garantir recursos financeiros para ampliar e adequar a infraestrutura da Universidade Estadual de Goiás, principalmente aquelas relacionadas aos espaços físicos, laboratórios, a rede de energia e de internet, a acessibilidade das pessoas com necessidades especiais; 15.11 - Possibilitar autonomia financeira para as unidades universitárias da Universidade Estadual de Goiás (GOIÁS, 2015).

Sem dúvida, a Universidade Estadual de Goiás tem papel fundamental para assegurar que as metas estipuladas no PEE possam ser alcançadas, considerando a garantia orçamentária para sua manutenção e ampliação das vagas oferecidas, proporcionando assim, o acesso ao ensino superior público de qualidade, de forma democrática e gratuita à população goiana.

Quanto ao monitoramento contínuo exigido pelo PEE, em 2017 o Instituto Mauro Borges realizou o 1º Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação, apresentando os resultados identificados pelo acompanhamento das metas, as estimativas de tendência e esforço para seu cumprimento. Em relação à Meta 13, a taxa bruta de matrícula cresceu de 22,1% para 34,15%, o que representou um aumento de mais de 54% no indicador, e caso mantenha-se esta expectativa positiva nos próximos anos, será possível alcançar o objetivo dentro do prazo. Em relação à taxa líquida, mediante o crescimento permanente desde 2004, espera-se atingir a meta com antecedência de 3 anos, ou seja, em 2022 (IMB, 2017).

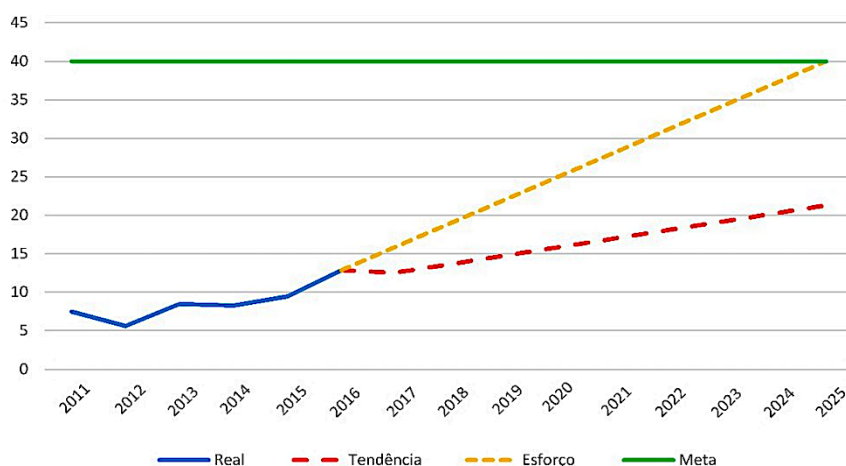
Contudo, a estimativa projetada na Figura 2 demonstra a impossibilidade em alcançar o resultado esperado dos 40% das novas matrículas serem realizadas na rede pública e um dos fatores



responsáveis por esta incapacidade é a própria perspectiva de intensificação da ampliação da rede particular no ensino superior, vinculada à redução do investimento público no setor. Segundo os dados, o esforço para atingir a meta será 20% maior do que a tendência apresentada no período, sinalizando a incapacidade pela previsão em se conseguir expandir a participação das instituições públicas no ensino superior em Goiás. Sem um maior fomento governamental, atingir esta meta já pode ser considerado inexecutável.

Nesse contexto, Sguissardi (2009) discute que a notória expansão do número de IES com fins lucrativos e de suas matrículas, bem como, a gradativa redução no investimento estatal em universidades públicas, representam as atuais e profundas mudanças no âmbito da educação superior em nosso País, em que a relação entre o ensino público gratuito *versus* a mercantilização no ensino privado, insere-se como o dilema central.

Figura 2 – Participação (%) da Rede Pública na Expansão do Ensino Superior em Goiás



Fonte: IMB (2017)

Considerando o cenário positivo apresentado desde 2010, a tendência da Meta 14 era a de que alcançasse o percentual de 75% dos professores da Educação Superior com mestrado ou doutorado em 2018, 7 anos antes do prazo final. Em relação à quantidade de pelo menos 35% ter doutorado, a tendência também indica o cumprimento da meta antecipadamente em 2020, apresentando-se uma proporção de 50% de doutores em 2025 (IMB, 2017).

Em relação à Meta 15, por se tratar de um objetivo conceitual, o relatório do IMB analisou o histórico de repasses à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) e à UEG como forma de analisar quantitativamente o avanço no Sistema Estadual de Educação Superior em Goiás. No que diz respeito aos recursos da FAPEG entre 2010 a 2016, observou-se um aumento de 50% nos repasses à instituição, atingindo a cifra de 6,5 milhões de reais. Quanto à UEG, no mesmo período foram registrados aumentos e reduções de repasses, sendo o pico registrado em 2014 com cerca de 186 milhões de reais e, em contrapartida, pouco menos de 178 milhões em 2016. Apesar disso, a



Instituição registrou um aumento total de 20% comparando-se os valores entre os anos de 2010 a 2016 (IMB, 2017).

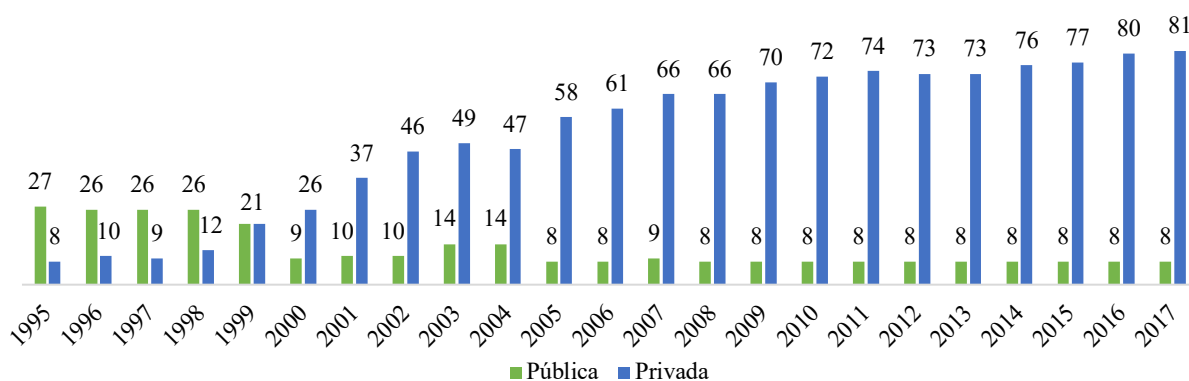
Sem dúvida, é fundamental conhecer as diretrizes planejadas e estipuladas em Lei para o direcionamento das políticas públicas na gestão do Ensino Superior, que são e serão aplicadas no estado de Goiás. Além disso, se faz necessário acompanhar os indicadores de execução dos planos em busca da avaliação dos resultados em comparação com as estimativas projetadas. É com base neste acompanhamento que a gestão pública poderá verificar os pontos positivos e negativos, a fim de implantar a correção necessária ou o aprimoramento dos aspectos assertivos alcançados pela implantação das políticas públicas para o setor.

4 O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E O ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM GOIÁS

As Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas são responsáveis por oferecer os subsídios necessários à qualificação da mão de obra em nível técnico e superior. No estado de Goiás, destacam-se a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG e IFGoiano) organizados em estruturas *multicampi*, além de quatro instituições municipais e diversos estabelecimentos do setor privado. As IES tanto públicas quanto privadas estão distribuídas nos mais diversos municípios e contemplam todo o território goiano (IMB, 2019).

Podemos observar os dados da Figura 3 e constatar que o atual panorama de expansão da rede privada de ensino superior demonstra-se evidente no estado, tendo apresentado um acentuado crescimento após o ano de 1999. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 especifica em seu Artigo 7º, a abertura da expansão do ensino superior não gratuito à iniciativa privada, mediante o cumprimento das normas nacionais para a educação, o autofinanciamento e avaliação de sua qualidade pelo poder público (BRASIL, 1996).

Figura 3 – Quantidade de Instituições de Ensino Superior em Goiás



Fonte: INEP (2018)



No ano de 1995 Goiás possuía apenas 8 IES na rede privada e 27 na rede pública, que era composta em sua grande maioria por instituições isoladas e mantidas pelo poder público estadual. Em 1999, a quantidade de IES públicas e privadas se iguala, com um total de 21 unidades cada, e a partir do ano 2000 as instituições particulares iniciaram um processo de expansão, distanciando-se consideravelmente em número, da quantidade de instituições públicas (INEP, 2018). Em parte, tal discrepância instaura-se em face à criação da UEG em 1999, que incorporou as diversas instituições estaduais antes isoladas entre si, sob a organização de uma estrutura *multicampi* com sede na cidade de Anápolis (UEG, 2019).

É possível verificar a inversão em quantidade das instituições públicas e privadas, visto que em 1995 havia apenas 8 instituições privadas e a partir de 2008 o setor público estabilizou-se também com 8 IES. Em contrapartida à redução da rede pública, o setor privado expandiu-se anualmente, apresentando um crescimento total em 2017 de 912,5% em relação à 1995. Os anos com maior expansão da rede privada foram observados em 1999, com um crescimento de 75% em relação à 1998 e em 2001, com 42,31% de aumento no número de IES em comparação ao ano 2000. No período de 1995 a 2017, a taxa média de crescimento nas IES privadas foi de 12,45% ao ano.

Entretanto, esta assimetria em quantidade numérica de IES públicas e privadas em Goiás é diluída ao considerarmos a quantidade de *campus* da UFG, UEG, IFG e IFGoiano (Quadro 1), que levam ao interior do estado a possibilidade de acesso gratuito à formação educacional em nível de graduação e pós-graduação. Nesse aspecto, a UEG destaca-se como a instituição pública com o maior número de *campus*, distribuídos nas mais diversas localidades geográficas de Goiás.

Ao considerarmos a estrutura *multicampi*, a rede de ensino superior pública corresponde a um total de 78 IES com seus respectivos *campi*, o equivalente a um percentual de 49% em relação ao total de instituições/*campus* presentes no estado de Goiás. Este percentual pode ser considerado alto para o ano de 2017, frente à política de privatização da educação em nível superior discutida por Sguissardi (2009).

Quadro 1 – Relação de IES e seus *Campi* na Rede Pública em Goiás

| INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG) | | | | | |
|---|-----------------------|----|---------------|----|------------------|
| 01 | Águas Lindas de Goiás | 06 | Goiânia | 11 | Luziânia |
| 02 | Anápolis | 07 | Goiânia Oeste | 12 | Senador Canedo |
| 03 | Aparecida de Goiânia | 08 | Inhumas | 13 | Uruaçu |
| 04 | Cidade de Goiás | 09 | Itumbiara | 14 | Valparaíso |
| 05 | Formosa | 10 | Jataí | | |
| INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO (IFGOIANO) | | | | | |
| 01 | Campos Belos | 06 | Ipameri | 11 | Trindade |
| 02 | Catalão | 07 | Iporá | 12 | Urutaí |
| 03 | Ceres | 08 | Morrinhos | 13 | Polo de Inovação |
| 04 | Cristalina | 09 | Posse | | |



| | | | | | |
|--|---|----|--------------------|----|---------------------------|
| 05 | Hidrolândia | 10 | Rio Verde | | |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG) | | | | | |
| 01 | Regional Goiânia – Campus Colemar Natal e Silva | 04 | Regional Catalão | | |
| 02 | Regional Goiânia – Campus Samambaia | 05 | Regional Goiás | | |
| 03 | Regional Goiânia – Campus Aparecida de Goiânia | 06 | Regional Jataí | | |
| UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG) | | | | | |
| 01 | Anápolis (CCSEH e CCET) | 15 | Ipameri | 29 | Pirenópolis |
| 02 | Anápolis (CEAR) | 16 | Iporá | 30 | Pires do Rio |
| 03 | Aparecida de Goiânia | 17 | Itaberaí | 31 | Porangatu |
| 04 | Caldas Novas | 18 | Itapuranga | 32 | Posse |
| 05 | Campos Belos | 19 | Itumbiara | 33 | Sancrelândia |
| 06 | Ceres | 20 | Jaraguá | 34 | Santa Helena de Goiás |
| 07 | Crixás | 21 | Jataí | 35 | São Luís dos Montes Belos |
| 08 | Edéia | 22 | Jussara | 36 | São Miguel do Araguaia |
| 09 | Formosa | 23 | Luziânia | 37 | Senador Canedo |
| 10 | Goianésia | 24 | Minaçu | 38 | Silvânia |
| 11 | Goiânia (ESEFFEGO) | 25 | Mineiros | 39 | Quirinópolis |
| 12 | Goiânia (Laranjeiras) | 26 | Morrinhos | 40 | Trindade |
| 13 | Goiás (Cora Coralina) | 27 | Niquelândia | 41 | Uruaçu |
| 14 | Inhumas | 28 | Palmeiras de Goiás | | |
| INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS MUNICIPAIS | | | | | |
| 01 | Centro Universitário de Goiatuba | | | | UNICERRADO |
| 02 | Centro Universitário de Mineiros | | | | UNIFIMES |
| 03 | Faculdade de Anicuns | | | | FA |
| 04 | Universidade de Rio Verde | | | | UniRV |

Fonte: IFG (2019); IFGOIANO (2019); UFG (2019); UEG (2018; 2019); MEC (2019)

É necessário considerar que a Constituição Federal de 1988 permite a cobrança do Ensino Superior para algumas instituições classificadas como públicas, como é caso das instituições criadas por lei estadual ou municipal. No Inciso IV do Artigo 206 é expressa a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, todavia, o Artigo 242 especifica que “o princípio do Artigo 206, Inciso IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não seja total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos” (BRASIL, 1988).

Portanto, mesmo diante de ser classificadas como instituições públicas, a legislação brasileira não assegura a gratuidade na oferta do seu ensino, visto que a cobrança pelos cursos de graduação e pós-graduação nestas instituições assemelha-se aos moldes praticados pelas instituições particulares, inclusive com autorização do MEC em incluir a possibilidade de as autarquias de ensino superior estaduais e municipais aderirem ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (MEC, 2018). Embora a gratuidade não seja obrigatória em todas as instituições públicas, podemos verificar a expressiva participação da rede pública para a promoção do acesso ao ensino superior em Goiás por intermédio de uma estrutura administrativa *multicampi* nas diversas regiões e municípios do estado.



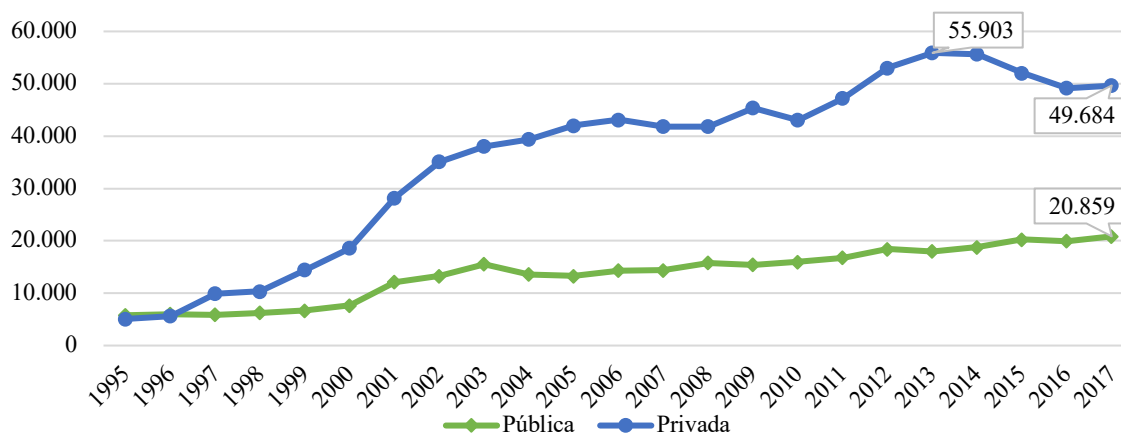
5 RELAÇÃO ENTRE INGRESSANTES, MATRICULADOS E CONCLUINTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS

Dentre os vários indicadores presentes nas Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior em nível de graduação divulgados pelo INEP desde 1995, podemos destacar como fontes primordiais para avaliação da conjectura e evolução histórica sobre as políticas públicas vinculadas à promoção, massificação e democratização do ensino superior, os dados a respeito da quantidade de ingressantes e concluintes nas redes pública e privada. Embora o Censo traga uma vasta gama de outros dados para avaliação, enfatizamos a conjectura apresentada nestes três indicadores, em busca da avaliação de um panorama histórico que caracteriza o estado de Goiás.

Partindo do pressuposto da avaliação na expansão do acesso ao Ensino Superior pela quantidade de matrículas anuais nos cursos de graduação, temos na Figura 4 os valores numéricos de novos estudantes nos cursos presenciais no estado. Nos dois primeiros anos, a quantidade era equivalente entre as instituições públicas e privadas, contudo, a partir de 1997 inicia-se um processo de distanciamento entre os valores com acentuado crescimento da rede particular a partir do ano de 2001 (MEC, 2018).

Além disso, no período analisado a média anual de ingressos na rede privada foi de 35.865 novos alunos, equivalente a um percentual aproximadamente 162% maior em comparação com a média da rede pública, de apenas 13.704 estudantes. Em relação ao crescimento total na rede pública verificamos um aumento de 260% na quantidade de ingressos em 2017 em comparação com o primeiro ano do Censo em 1995, por outro lado, na rede privada o crescimento total foi de opulentos 878%.

Figura 4 – Número Total de Ingressos nos Cursos de Graduação Presenciais em Goiás



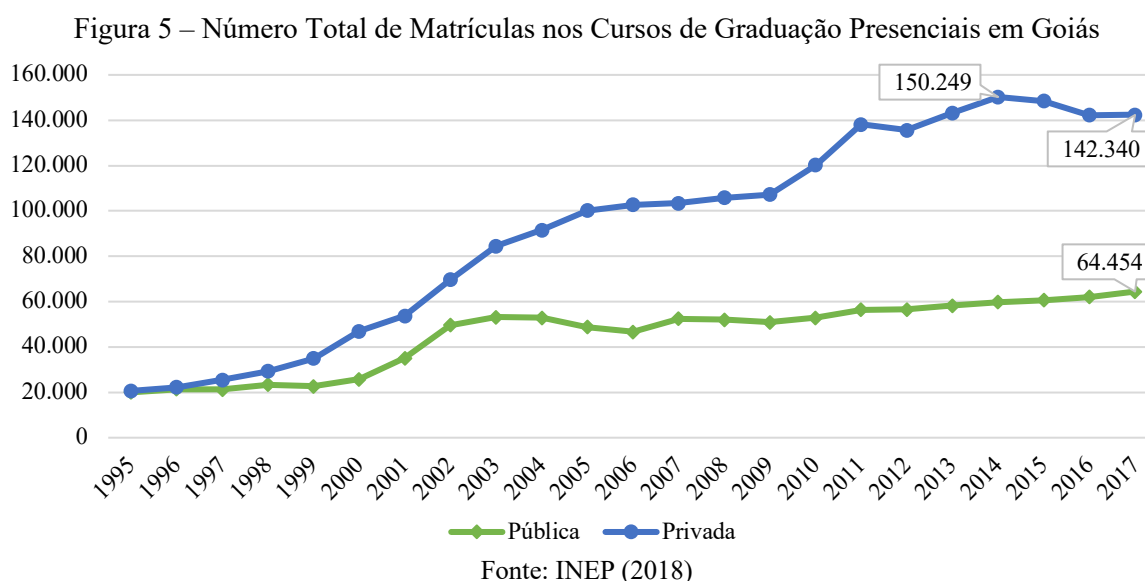
Fonte: INEP (2018)

Quanto ao total de matrículas nos cursos de graduação presenciais, podemos observar os dados da Figura 5, que o crescente distanciamento em quantidade entre a rede pública e privada também teve início em 1997, sendo intensificado a partir do ano de 2003. Na rede pública verificamos que



apesar de a quantidade de matrículas ser crescente, não houve uma expansão tão acentuada quanto a visualizada nas instituições particulares, apresentando em 2017 seu pico máximo com mais de 64 mil alunos. Na rede particular, o pico em quantidade foi dado em 2014, com cerca de 150 mil estudantes e embora em menor escala, comparando-se à redução apresentada nos ingressos (Figura 4), constatamos uma redução de 5,26% no total do ano 2017 em comparação ao número máximo de matrículas.

A quantidade média de matrículas por ano na rede pública foi de 45.532 alunos e 92.151 na rede privada, o que expressa a redução no percentual de disparidade entre as médias, visto que o distanciamento entre os ingressantes foi de 162% e o de matrículas apenas 102%. Assim, mesmo que a rede particular seja maior em número de instituições, esta assimetria também é amenizada por uma oferta de matrículas relativamente maior na rede pública.



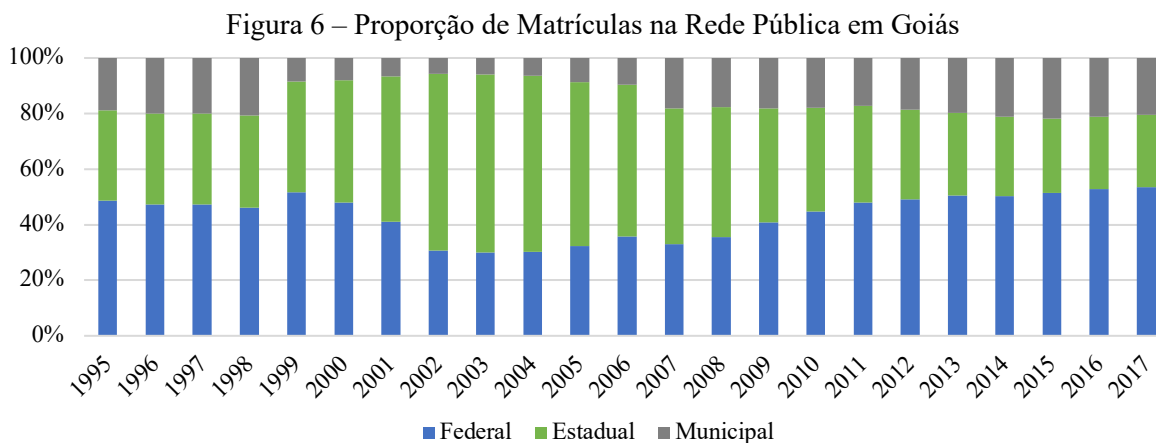
No que diz respeito ao aumento total na quantidade de matrículas entre o primeiro e o último ano do Censo, o crescimento total nos cursos de graduação na rede pública foi de 222% em contraste com o aumento total de 589% na rede privada. Diante disso, é fato que as instituições privadas alcançaram uma maior parcela da população goiana, contribuindo para fomentar o Ensino Superior no estado, mesmo que de forma não gratuita.

Sob outra perspectiva, também é pertinente avaliar a distribuição das matrículas entre as instituições federais, estaduais e municipais no estado, visto que o acesso ao ensino superior gratuito só é obtido nas duas primeiras. Na Figura 6 disponibilizamos os percentuais de participação anual em relação ao total de matrículas na rede pública, apresentados por cada categoria administrativa. Podemos observar que em 1995, cerca de 49% das matrículas foram realizadas na rede federal, 33% na rede estadual e 19% na municipal, que se mantiveram relativamente estáveis até 1998.

Em 1999 a participação da rede municipal diminuiu para cerca de 8%, em face ao aumento nas matrículas no primeiro ano de fundação da UEG, que corresponderam a 40% das matrículas totais



do ano na rede pública. A partir desse momento a UEG apresenta uma crescente expansão no número de matrículas na rede estadual, tendo seu ápice em 2003 com 34.113 estudantes, o correspondente a mais de 64% no total anual, superando em mais de duas vezes os 30% das matrículas efetivadas na rede federal.



Fonte: Elaboração dos Autores (2019)

Contudo, a partir de 2005 a representatividade da UEG no cenário da educação pública em Goiás entra em declínio e em 2017, com 16.776 alunos matriculados, representa apenas 26% de participação nas matrículas da rede pública do estado, percentual 14% menor do que o apresentado em seu primeiro ano de criação. Os dados de 2017, também indicam que a rede municipal voltou a possuir cerca de 20% das matrículas e a rede federal absorveu a redução apresentada na rede estadual, encerrando o ano com mais da metade das matrículas.

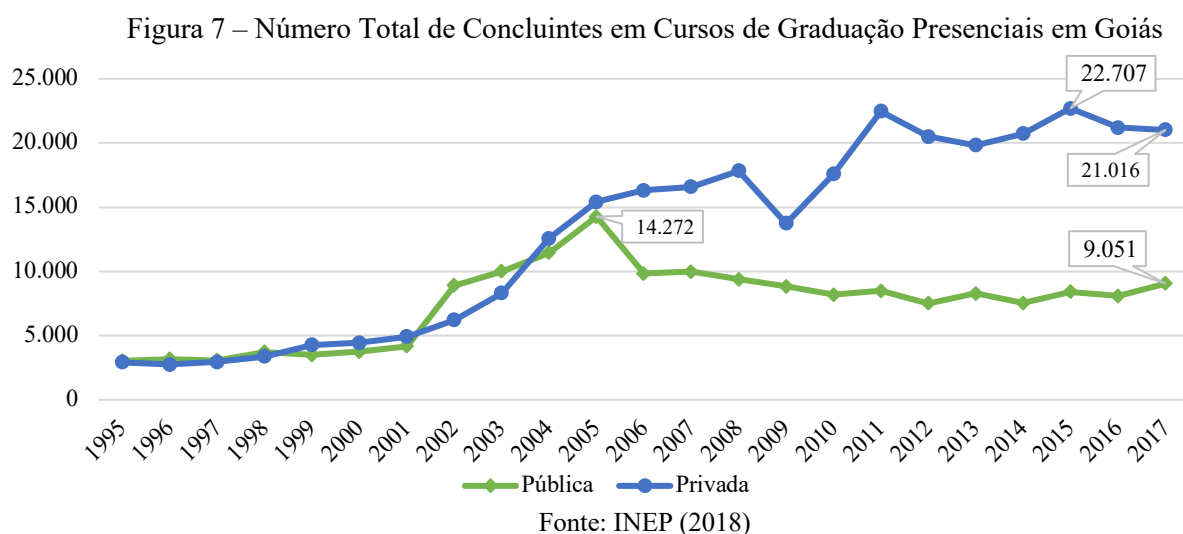
Este fraco resultado apresentado pela UEG pode ser considerado contraditório, à medida em que a instituição tem a maior quantidade de *campus* espalhados pelo território goiano. Supunha-se que os 41 *campi* da UEG tivessem um melhor resultado em comparação com as outras categorias administrativas, principalmente, em relação às 4 instituições municipais, que sozinhas em 2017 possuíam mais de 13 mil alunos, apenas 3 mil estudantes a menos, que pagam pelo acesso à graduação. Nesse contexto, questionamos a viabilidade econômica da UEG frente à manutenção de seus numerosos *campi* em relação aos fracos resultados apresentados pela instituição no indicador analisado.

Em relação à quantidade de concluintes, por meio da observação dos dados da Figura 7 é possível afirmar que a dispersão não apresenta a mesma similaridade de crescimento se comparada ao ingresso, pois o distanciamento quantitativo entre as IES públicas e privadas é iniciado a partir do ano de 2006, além de uma redução em 2009. Nos anos de 2002 e 2003 foi a rede pública quem

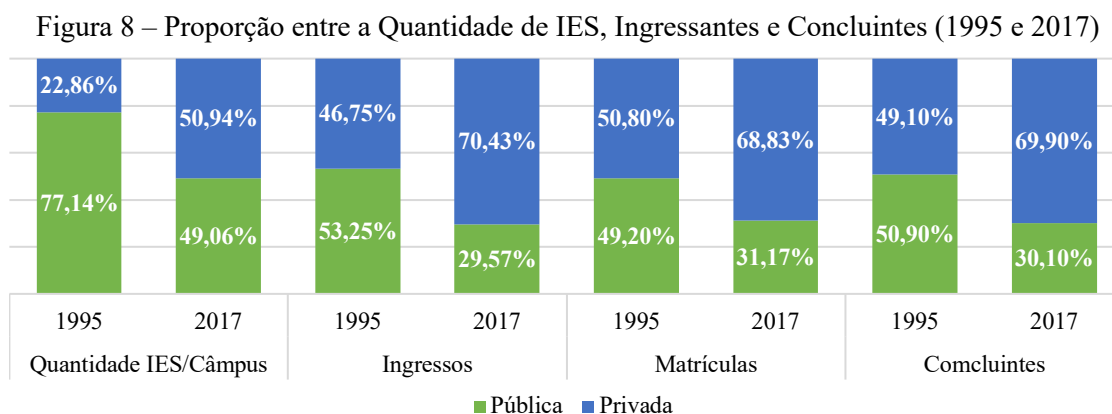


apresentou um maior número de graduados, com 2.689 mil e 1.698 concluintes a mais que a rede privada.

A rede pública no estado formou em 2005 mais de 14 mil graduados, apresentando uma redução de 36,58% em 2017. Na rede privada, os maiores picos foram registrados em 2011 e 2015 com 22.466 e 22.707 concluintes, entretanto, também constatamos uma redução quantitativa em 2017, equivalente a 7,4% em relação ao valor apresentado em 2015. Sobre a média no período, cerca de 7.504 pessoas se graduaram anualmente na rede pública e 12.985 na particular. Além disso, no último ano a quantidade de concluintes graduados na rede privada foi 132,2% maior em relação do que o apresentado pela pública. Em relação ao crescimento quantitativo total de concluintes no período, observamos uma taxa mais elevada na rede privada, correspondente a um aumento de 618% entre o último e o primeiro ano do Censo, que representou apenas 198% na rede pública.



Por meio da comparação dos dados percentuais disponibilizados na Figura 8, é possível afirmar que no ano de 1995 – primeiro ano do censo elaborado pelo INEP – existia uma certa igualdade quantitativa de ingressos, matrículas e concluintes no âmbito das IES públicas e privadas. Todavia, a quantidade de IES privadas era significativamente menor do que a da rede pública, o que indicava que mesmo em menor número, as 8 IES privadas concentravam em poucas unidades, os mesmos resultados apresentados pelas 27 instituições públicas.





Em 2017, o cenário goiano mudou significativamente, pois as instituições públicas perdem o espaço em número frente à privatização do Ensino Superior, concentrando apenas 30% no número de ingressos, matrículas e concluintes. Ao considerarmos a estrutura *multicampi*, a rede pública consegue manter-se relativamente igual ao número de IES privadas, porém, a perda de resultados nos demais indicadores evidencia que a grande estrutura pública não possui os mesmos resultados em comparação à rede privada, o que indica uma estrutura física ociosa em produtividade. Por exemplo, os resultados dos indicadores apresentados pela UEG, que mesmo com seus 41 *campi*, possui uma taxa de matrículas em 2017 menor que a apresentada em sua criação nos anos 2000, além da proximidade na quantidade de suas matrículas, em relação à quantidade apresentada pelas 4 instituições municipais não gratuitas.

Ao tomarmos por base os resultados apresentados pelos indicadores “número de ingressos, matrículas e concluintes”, podemos constatar a expansão da rede privada em dados absolutos e percentuais, à medida em que a quantidade destas instituições também foi crescente na sociedade goiana (Figura 3). Os dados comprovam que a rede pública perdeu espaço no período, aumentando a mercantilização do Ensino Superior imposta pelo capitalismo, tendo por resultado a sua massificação, mas, sem assegurar a democratização do acesso para a parcela da população em situação de carência financeira, que necessita recorrer às instituições públicas e gratuitas, aos programas de financiamento estudantil, ou aos programas assistencialistas que concedem bolsas parciais e integrais de estudos na rede privada.

6 PROGRAMAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM GOIÁS (PROUNI, FIES E BOLSA UNIVERSITÁRIA)

Conforme o exposto, é inegável o panorama de crescimento numérico das instituições de ensino superior na iniciativa privada no estado de Goiás. Contudo, a garantia da promoção e democratização do acesso ao Ensino Superior, inclusive para a parcela da população que não possui condições financeiras para arcar com os custos da graduação, é extremamente necessária como política pública para fomentar o seu acesso e permanência.

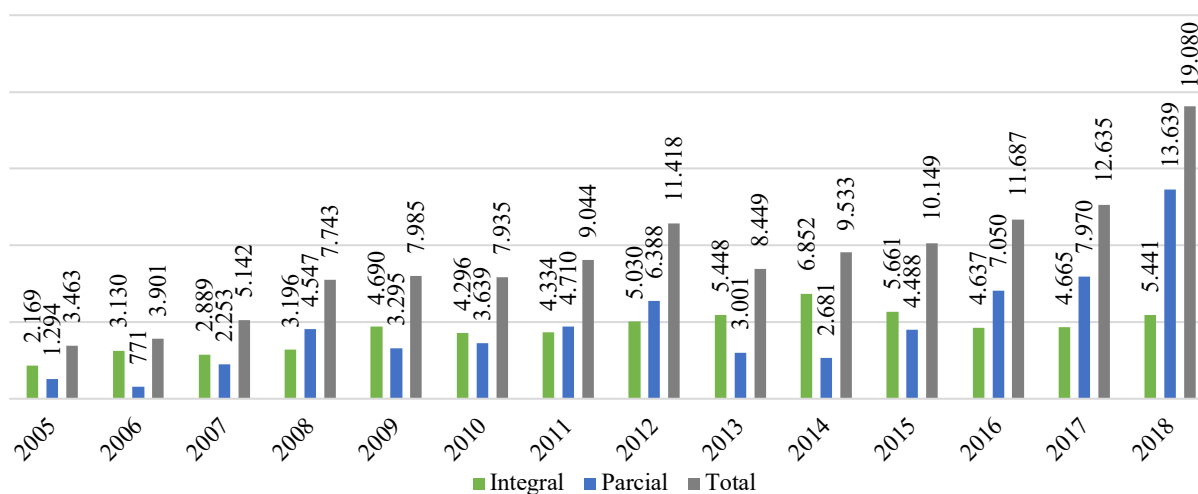
Nessa direção, dentre os programas existentes em nosso País, destacamos o Programa Universidade para Todos (PROUNI) instituído como política pública em 2004 sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, que foi criado para viabilizar o acesso da população de baixa renda, por intermédio da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (50% ou 25%) em cursos de graduação e sequenciais de formação específica na rede de ensino superior da iniciativa privada



(BRASIL, 2005). As informações contidas na Figura 9 nos possibilitam observar a evolução na concessão de bolsas do Programa no estado de Goiás desde sua implantação.

A maior quantidade de bolsas totais e parciais foi registrada no ano de 2018, com mais de 19 mil bolsas totais, das quais cerca de 13 mil disponibilizadas na modalidade parcial. Em relação às integrais, o pico em sua oferta registrou-se em 2014, com um quantitativo de mais de 6 mil benefícios. Em outro aspecto, a quantidade da oferta foi crescente entre os anos de 2005 a 2012, contudo, observamos uma redução de 26% em 2013, retomando-se o crescimento em sua oferta a partir de 2014. No período total do Programa, a média de concessão foi de 4.460 bolsas integrais e 4.695 parciais, além de um total médio de 9.155 bolsas anuais disponibilizadas à população de baixa renda em Goiás.

Figura 9 – Quantidade de Bolsas PROUNI ofertadas por ano em Goiás (2005-2018)



Fonte: MEC (2019b)

Além disso, em 8 dos 15 anos avaliados, a quantidade de bolsas integrais superou em média 1.714 unidades em relação às parciais. Contudo, quando as bolsas parciais são superiores, a média de disparidade é de 2.833 em relação às bolsas integrais. Além disso, podemos notar nos anos de 2016, 2017 e 2018 que a quantidade das bolsas parciais foi de 2.413, 3.305 e 8.198 bolsas a mais, respectivamente, em relação ao total das integrais. Isto indica o processo de redução na concessão de bolsas integrais, incumbindo ao aluno, a responsabilidade compartilhada pelo custeio de sua formação superior na rede particular.

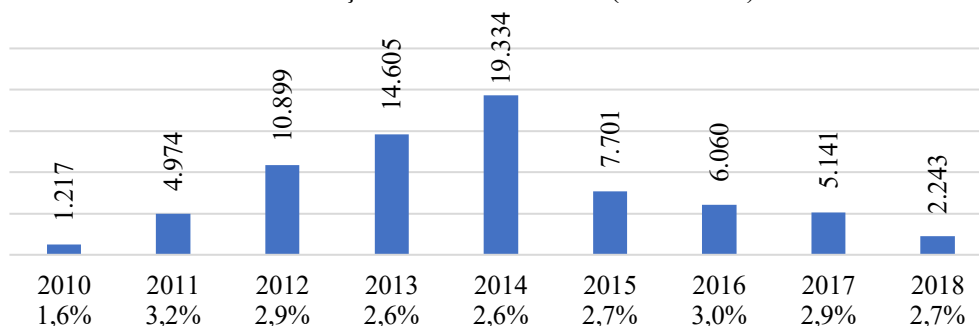
Em relação ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, seu objetivo é proporcionar o financiamento dos estudos em instituições da rede não gratuita e fomentar a democratização do acesso ao Ensino Superior na rede privada (BRASIL, 2001). Nesta modalidade, a responsabilidade por arcar com os todos custos da graduação está sob a responsabilidade do próprio aluno, mediante o pagamento de juros à rede financiadora.



Para análise dos resultados do FIES diante da ausência de informações históricas no site do programa, protocolamos no dia 11 de setembro de 2019 uma manifestação via Lei de Acesso à Informação (LAI) sob nº 23480.020645/2019-27, no Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), que é mantido pela Controladoria Geral da União. Na solicitação feita ao MEC e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), requeremos um relatório com a quantidade de novos contratos do FIES por ano e por estado, desde o ano 2000 a 2018. Obtivemos o retorno da solicitação apenas com informações do período de 2010 a 2018 (Figura 10). A disponibilização das informações foi concedida pela Coordenação de Normas, Sistemas e Inovação do Financiamento Estudantil (COSIS) no dia 7 de outubro de 2019.

Da quantidade total de 2.650.297 contratos celebrados no país, o estado de Goiás figurava na 11ª colocação com 2,72% do total nacional, o equivalente a 72.174 financiamentos efetivados pelo FIES, ou seja, uma média de 8.019 contratos anuais. Entre os três primeiros colocados do ranking estão os estados de São Paulo, Minas Gerais e Bahia, com 23,46%, 11,77% e 7,33% dos contratos totais nacionais respectivamente. Além disso, percebemos que a maior participação do estado de Goiás no programa de financiamento estudantil foi constatada em 2011, com 3,2% dos contratos totais no ano.

Figura 10 – Quantidade de Contratos FIES/Ano Celebrados em Goiás e Percentual de Participação do Estado em Relação ao Total Nacional (2010-2018)



Fonte: FNDE (2019)

Apontamos a acentuada expansão no aumento da concessão de financiamentos entre os anos de 2010 a 2014, que apresentou um pico de mais de 19 mil novos contratos, correspondente a um crescimento de 1.489%. Em contrapartida, os dados de 2018 indicaram uma acentuada diminuição nesta quantidade após o pico máximo de financiamentos no estado, equivalente a uma redução de 88,4% em comparação com o ano de 2014. Os resultados do FIES em Goiás indicam uma vertiginosa expansão nos financiamentos realizadas até o ano de 2014, seguida em oposição a uma queda brusca em seu quantitativo, evidenciando que o Programa não se consolidou no estado como ferramenta efetiva para o incremento do acesso ao Ensino Superior pela população de baixa renda na rede privada/não gratuita.



Destacamos o Programa Bolsa Universitária (PBU), criado em 1999 para fomentar o acesso da população de baixa renda na rede particular de ensino superior goiana, oferecido pela Organização das Voluntárias de Goiás (OVG), que por meio da concessão de bolsas parciais e integrais em IES credenciadas, contribui para democratizar a oportunidade de formação em nível superior na ampla rede de IES privadas no estado.

Regulamentado pela Lei nº 17.405, de 6 de setembro de 2011 e pelo Decreto nº 8.039, de 28 de novembro de 2013, os principais objetivos do PBU são a inclusão dos estudantes sem recursos financeiros no ensino superior privado, bem como o incentivo para jovens e adultos continuarem ou retomarem aos estudos, na perspectiva de reduzir o índice de evasão escolar e contribuir com a formação profissional, necessária ao desenvolvimento do estado (GOIÁS, 2011; 2013). Em relação aos critérios para concessão do auxílio, as normas de cada modalidade são:

A bolsa parcial é destinada a estudantes com renda bruta familiar mensal de até seis salários mínimos. O benefício parcial ao bolsista ingressante é de 80% do valor da mensalidade com desconto de pontualidade limitado à R\$ 300,00 reais. Após o segundo semestre de recebimento do benefício o repasse será calculado conforme desempenho acadêmico do último semestre. O valor máximo da bolsa parcial é de R\$ 500,00 reais. A bolsa integral beneficia universitários com renda bruta familiar de até três salários mínimos. O programa paga o valor total da mensalidade, desde que não ultrapasse o teto de R\$ 5.800,00 (cinco mil e oitocentos reais). Para manter a bolsa integral, o estudante precisa alcançar média de 8,0 (OVG, 2019).

Devido à falta de informações históricas no site da instituição, também realizamos no dia 12 de setembro de 2019, uma solicitação via LAI sob o protocolo nº 2019.0912.214450-14, no Sistema de Ouvidoria do Estado de Goiás da Controladoria Geral do Estado (CGE), especificando a nossa necessidade de informações sobre o total anual de bolsas parciais e integrais do Programa Bolsa Universitária no período de 2000 a 2018, em quantidade e valor. A disponibilização das informações ocorreu no dia 14 de outubro de 2019 e contemplou os anos de 2003 até 2018, pois segundo justificado, os dados de períodos anteriores não se encontram digitalizados na base de dados da instituição.

Sob posse das informações (Tabela 1), podemos verificar que o Programa oferecido pela OVG em Goiás, contribuiu significativamente para o acesso ao ensino superior, uma vez que mais de 22 mil bolsas integrais foram disponibilizadas entre os anos de 2012 a 2018, e cerca de 450 mil na modalidade parcial desde o ano 2003, período marcado pelo distanciamento entre a participação da rede privada e a rede pública de ensino superior no estado. Em valores, a OVG já investiu mais de 60 milhões em bolsas integrais e mais de 748 milhões em bolsas parciais, fomentando o acesso ao ensino superior para cerca de 506 mil estudantes em Goiás.

Tabela 1 – Histórico de Quantidade e Valores de Bolsas PBU (2003-2018)

| Ano | Integral | | Parcial | | Total | |
|------|------------|-------|------------|--------------|------------|--------------|
| | Quantidade | Valor | Quantidade | Valor | Quantidade | Valor |
| 2003 | - | - | 16.670 | 8.039.058,32 | 16.670 | 8.039.058,32 |



| | | | | | | |
|---------------|-----------------|----------------------|------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|
| 2004 | - | - | 31.940 | 37.591.484,04 | 31.940 | 37.591.484,04 |
| 2005 | - | - | 36.147 | 39.050.555,25 | 36.147 | 39.050.555,25 |
| 2006 | - | - | 35.133 | 40.136.854,47 | 35.133 | 40.136.854,47 |
| 2007 | - | - | 25.270 | 28.353.618,63 | 25.270 | 28.353.618,63 |
| 2008 | - | - | 15.983 | 15.377.304,20 | 15.983 | 15.377.304,20 |
| 2009 | - | - | 20.692 | 20.170.980,95 | 20.692 | 20.170.980,95 |
| 2010 | - | - | 26.539 | 30.209.930,26 | 26.539 | 30.209.930,26 |
| 2011 | - | - | 13.598 | 30.017.294,77 | 13.598 | 30.017.294,77 |
| 2012 | 695 | 1.509.429,20 | 15.957 | 49.435.155,73 | 32.312 | 50.944.584,93 |
| 2013 | 3.205 | 6.004.664,18 | 18.798 | 58.391.418,66 | 19.303 | 64.396.082,84 |
| 2014 | 3.988 | 7.590.426,83 | 50.910 | 80.488.112,74 | 54.898 | 88.078.539,57 |
| 2015 | 2.840 | 6.325.347,29 | 24.611 | 74.489.359,03 | 47.051 | 80.814.706,32 |
| 2016 | 3.126 | 8.564.958,55 | 35.982 | 68.907.952,24 | 39.108 | 77.472.910,79 |
| 2017 | 3.922 | 12.817.600,82 | 37.169 | 76.451.963,10 | 41.091 | 89.269.563,92 |
| 2018 | 4.943 | 17.528.226,89 | 45.555 | 91.863.417,07 | 50.498 | 109.391.643,96 |
| Total | 22.719 | 60.340.653,76 | 450.954 | 748.974.459,46 | 506.233 | 809.315.113,22 |
| Médias | 1.419,94 | 3.771.290,86 | 28.184,63 | 46.810.903,72 | 31.639,56 | 50.582.194,58 |

Fonte: OVG (2019b)

Em relação às médias, o PBU evidencia uma concessão anual de bolsas de estudos para 1.419 estudantes na modalidade integral e mais de 28 mil na modalidade parcial. Além disso, a média investida na educação superior é de mais de 50 milhões e 500 mil reais, e o valor médio pago por bolsa no período foi de R\$ 1.598,70 reais. Acrescentamos que o investimento do Programa cresceu 1.261% no período, saltando de cerca de 8 milhões em 2003 para mais de 109 milhões em 2018.

Portanto, não é possível negar a importância do PBU oferecido pela OVG à população goiana, à medida que fomenta o custeio do ensino superior mesmo que na modalidade parcial, como incremento ao acesso de mais de 31 mil estudantes em média na rede privada, quantidade 246% vezes maior que a média de 9.155 bolsas anuais oferecidas pelo PROUNI. Frente a expansão da rede privada, ambos os programas são fundamentais para a promoção do acesso à população de baixa renda na rede privada de ensino superior.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A quantidade de pessoas que concluiu o ensino superior no estado de Goiás, ainda é significativamente pequena. Portanto, entendemos que as políticas públicas para este nível de ensino precisam contemplar as demandas sociais para o seu acesso e permanência gratuitamente. Reiteramos, que o Plano Estadual de Educação dispõe em suas metas, a necessidade de se avançar nessa direção, isto é, aumentar o grau de instrução da população de menor renda à medida em que estimula o crescimento das matrículas, sobretudo, na rede pública.

Todavia, não podemos deixar de considerar a permanente expansão das intuições de ensino superior privadas e não gratuitas e, nesse sentido, se faz imprescindível que as políticas públicas contemplem também a garantia do acesso pela população de baixa renda aos cursos ofertados por



estas instituições, por meio da disponibilização de bolsas de estudos parciais e integrais custeadas pelos governos federal, estaduais e municipais.

De acordo com os indicadores analisados no presente estudo, podemos apontar a gradativa redução da participação da rede pública no número de ingressos, matrículas e concluintes, bem como uma significativa redução do espaço ocupado pela Universidade Estadual de Goiás nos últimos anos do ensino superior no estado, única IES mantida pelo governo do estado, à medida em que houve um substancial processo de desaceleração do número de ingressantes e concluintes, sobretudo, a partir de 2005.

Em contraposição, os indicadores do acesso à rede privada demonstram um avanço na oferta de bolsas integrais e parciais por parte do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e dos significativos investimentos financeiros realizados pelo Programa Bolsa Universitária da OVG. Por sua vez, os dados apontam que o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) não se consolidou no estado como uma ferramenta efetiva para a democratização do acesso ao ensino superior na rede privada/não gratuita.

Não podemos deixar de destacar o iminente esvaziamento do ensino superior público e gratuito em meio às recentes medidas ultraneoliberais tomadas pelo governo federal, com vistas a contribuir para o processo de aprofundamento da mercantilização da educação pela iniciativa privada. Diante de tal contexto, reafirmamos a necessidade da criação e manutenção das políticas públicas afirmativas para subsidiar financeiramente o acesso e permanência da população de baixa renda ao ensino superior.

Precisamos acompanhar e analisar permanentemente as políticas públicas implantadas no estado por meio de estudo dos indicadores relativos ao desenvolvimento histórico do ensino superior no estado de Goiás na perspectiva de permanecer na luta em defesa da garantia do direito à educação de qualidade, bem como ampliar a divulgação de informações fundamentais para que a sociedade possa acompanhar e cobrar das instâncias de poder de nosso país a implementação de novas medidas a fim de mitigar os aspectos negativos na gestão das políticas públicas e potencializar os aspectos assertivos na consolidação do Plano Estadual de Educação para o ensino superior em Goiás.

8 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 jul. 2019.



BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. Serviço de Informação ao Cidadão: **Pedido e-SIC 23480020645201927**. Brasília/DF, 2019.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Síntese de Indicadores Sociais: Goiás. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/pesquisa/45/77295?ano=2018>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior: Graduação**. Brasília/DF: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. 2019a. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. **MEC autoriza autarquias municipais e estaduais de educação superior a aderir ao FIES**. Brasília/DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/59581-autarquias-municipais-e-estaduais-podem-aderir-ao-fies>>. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. **Quadros Informativos**: Bolsas ofertadas por Unidade da Federação. Brasília/DF: MEC, 2019. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>>. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília/DF: PNUD/IPEA/FJP, 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/publicacao_atlas_municipal_pt.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.



- GOIÁS. **Decreto nº 8.039, de 28 de novembro de 2013.** Regulamenta a lei nº 17.405, de 06 de setembro de 2011, que dispõe sobre o Programa Bolsa Universitária e dá outras providências. Goiânia, 2013. Disponível em:
<http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/decretos/numerados/2013/decreto_8039.htm>. Acesso em: 19 set. 2019.
- GOIÁS. INSTITUTO MAURO BORGES. Secretaria de Estado da Economia. **Análise da educação em Goiás segundo a Pnad Contínua.** Goiânia: IMB, 2018. Disponível em:
<http://www.imb.go.gov.br/images/imagens_migradas/release/pdf/pnade201831.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.
- GOIÁS. INSTITUTO MAURO BORGES. Secretaria de Estado da Economia. **Goiás - Visão Geral.** Goiânia: IMB, 2019. Disponível em:
<http://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=145#educacao-superior>. Acesso em: 14 set. 2019a.
- GOIÁS. INSTITUTO MAURO BORGES. Secretaria de Estado da Economia. **Síntese de Indicadores Socioeconômicos.** Goiânia: IMB, 2019. Disponível em:
<http://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=88&catid=28&Itemid=216>. Acesso em: 12 set. 2019b.
- GOIÁS. **Lei nº 17.405, de 06 de setembro de 2011.** Dispõe sobre o Programa Bolsa Universitária. Goiânia, 2011. Disponível em:
<http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17405.htm>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- GOIÁS. **Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Goiânia, 2015. Disponível em:
<http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14188>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Campus.** Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/>>. Acesso em: 14 set. 2019.
- INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Campi.** Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/>>. Acesso em: 14 set. 2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS VOLUNTÁRIAS DE GOIÁS (OVG). **Histórico de quantidade e valores de bolsas - de 2003 a 2018.** Ouvidoria Controladoria Geral do Estado de Goiás. Protocolo nº 2019.0912.214450-14. Goiânia, 2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS VOLUNTÁRIAS DE GOIÁS (OVG). **Programa Bolsa Universitária.** Disponível em: <<http://www.ovg.org.br/post/ver/164172>>. Acesso em: 20 set. 2019.
- SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história:** estudos de historiografia e história da educação. Campinas: Autores Associados, 2015.
- SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI:** Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Mapa UEG: Onde Estamos.** Anápolis/GO: UEG, 2019. Disponível em: <<http://www.ueg.br/conteudo/14560/>>. Acesso em: 22 ago. 2019.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Sobre a UEG**. Anápolis/GO: UEG, 2019. Disponível em: <<http://www.ueg.br/conteudo/13645>>. Acesso em: 14 set. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **UEG em dados 2018**: produzindo conhecimento transformando vidas. Anápolis/GO: UEG, 2018. Disponível em: <<http://www.ueg.br/exec/revista/?funcao=visualizar&variavel=37>>. Acesso em: 14 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Regionais**. Anápolis/GO: UEG, 2019. Disponível em: <<https://www.ufg.br/p/27153-regionais>>. Acesso em: 14 set. 2019.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

PERSPECTIVAS DA ESCOLA, DA CULTURA E DA AVALIAÇÃO NA BASE DA CULTURA ESCOLAR

PERSPECTIVES OF SCHOOL, CULTURE AND EVALUATION ON THE BASIS OF SCHOOL CULTURE

PERSPECTIVAS DE ESCUELA, CULTURA Y EVALUACIÓN A PARTIR DE LA CULTURA ESCOLAR

Rita de Cássia Rodrigues Del Bianco¹
Maria Esperança Fernandes Carneiro²

RESUMO

O objetivo deste estudo é discutir a respeito dos elementos que compuseram um estudo sobre o tema: “O Estudo da Escola: cultura escolar, cultura material e imaterial, instituição e práticas escolares de avaliação”, no espaço de formação do doutoramento em Educação. Como um problema a ser refletido, questiona-se: de que modo é possível a escola produzir sua própria cultura crítica, de forma a fazer oposição à cultura dominante? Como lidar com essa forma homogênea da organização da escola, tendo em vista a avaliação na base da cultura escolar? Nessa perspectiva, o campo de estudo da cultura escolar passa por temas envoltos pela história da leitura, do currículo, da formação e profissionalização docente e de outros elementos que a compõem. Essas reflexões elevam-se a todos os contextos escolares e, conseqüentemente, o interesse em tratar de uma temática como avaliação e avaliação institucional. A cultura escolar está assentada em bases de tensões, conflitos, práticas e rupturas, movidas pela organização da escola. Essas tessituras compreendem a organização da escola em todos os seus níveis e modalidades, tanto na educação básica quanto na educação superior. Além delas, a avaliação, também, comporá o espaço da cultura da escola. Portanto, a avaliação está presente na cultura

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Docente no Centro Universitário Araguaia – Uniaraguaia e Colaboradora da Redecentro – Rede de Pesquisas de Professores do Centro-Oeste.

² Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (1998). Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar.



escolar e torna-se parte de processos compositores desta e urge ser analisada como um fenômeno dessa cultura em seus aspectos sociais e políticos.

Palavras-chave: Cultura escolar. Avaliação. Avaliação institucional. Educação.

ABSTRACT

The objective of this study is to discuss about the elements that composed a study on the theme: “The Study of School: school culture, material and immaterial culture, institution and school evaluation practices”, in the training space of the doctorate in Education. As a problem to be reflected on, the question is: how is it possible for the school to produce its own critical culture, in order to oppose the dominant culture? How to deal with this homogeneous form of school organization, bearing in mind the assessment based on the school culture? From this perspective, the field of study of school culture involves themes involved in the history of reading, curriculum, teacher training and professionalization and other elements that compose it. These reflections extend to all school contexts and, consequently, the interest in dealing with a theme such as evaluation and institutional evaluation. School culture is based on tensions, conflicts, practices and ruptures, driven by the organization of the school. These fabrics comprise the organization of the school at all its levels and modalities, both in basic education and in higher education. In addition to them, the evaluation will also compose the space of the school's culture. Therefore, the evaluation is present in the school culture and becomes part of its compositional processes and it is urgent to be analyzed as a phenomenon of this culture in its social and political aspects.

Keywords: School culture. Assessment. Institutional assessment. Education.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es discutir sobre los elementos que componen un estudio sobre el tema: “El Estudio de la Escuela: cultura escolar, cultura material e inmaterial, institución y prácticas de evaluación escolar”, en el espacio de formación del doctorado en Educación. Como problema a reflexionar, la pregunta es: ¿cómo es posible que la escuela produzca su propia cultura crítica, para oponerse a la cultura dominante? ¿Cómo lidiar con esta forma homogénea de organización escolar, considerando la evaluación basada en la cultura escolar? Desde esta perspectiva, el campo de estudio de la cultura escolar involucra temas que intervienen en la historia de la lectura, el currículo, la formación y profesionalización docente y demás elementos que la componen. Estas reflexiones se extienden a todos los contextos escolares y, en consecuencia, el interés por tratar un tema como la evaluación y la evaluación institucional. La cultura escolar se basa en tensiones, conflictos, prácticas y rupturas, impulsadas por la organización de la escuela. Estos tejidos comprenden la organización de la escuela en todos sus niveles y modalidades, tanto en la educación básica como en la educación superior. Además de ellos, la evaluación también compondrá el espacio de la cultura escolar. Por tanto, la evaluación está presente en la cultura escolar y se vuelve parte de sus procesos compositivos y urge ser analizada como un fenómeno de esta cultura en sus aspectos sociales y políticos.

Palabras clave: Cultura escolar. Evaluación. Evaluación institucional. Educación.



1 INTRODUÇÃO

No contexto da cultura escolar como campo de investigação da história, surgem os procedimentos para a ampliação dos estudos em história da educação, com o exercício do levantamento documental. Esse caminho repleto de potencialidades, sugere a apreensão de questões internas da escola, como uma perspectiva de aprofundamento epistemológico desse campo. São muitas as leituras sobre cultura escolar, sua materialidade e todas as práticas e os sujeitos envolvidos no processo, uma vez que, o que envolve essas práticas, normas e condutas referentes às escolas, podem se tornar objeto de análise e pesquisas sobre o tema.

Na perspectiva de autores como Forquin (1998), Julia (2001), Azanha (1991) e Faria Filho *et. al* (2004) em relação a cultura escolar como objeto histórico, como categoria de análise e como campo de investigação, precisa ser apropriada como campo de pesquisa para os educadores, a exemplo, no campo da história da educação, dando a eles possibilidades de compreender conceitos, percursos e ideias que são constitutivos da cultura escolar, podendo ser citados: os currículos, a disciplina, as práticas dos professores, as normas, as regras e a avaliação.

O cotidiano da escola passa a ser interpretado e analisado pelos historiadores e, principalmente, pelos historiadores da educação, na tentativa de desvelamento do funcionamento, dos hábitos, dos comportamentos, das manifestações internas e das avaliações, afirmando que o espaço escolar não é *locus* de neutralidade, conflitando visões contraditórias do tempo escolar e da materialização da aprendizagem de sujeitos, pois o espaço educa. O espaço é onde acontece a interação entre o conteúdo e a vivência prática, da ética e do processo de amadurecimento dos sujeitos.

Tais reflexões elevam-se a todos os contextos escolares, desde a educação básica à educação superior e, conseqüentemente, o interesse em tratar de uma temática como avaliação e avaliação institucional, como elementos precípuos das práticas escolares, é que suscitou questionamentos ao estudo deste tema.

Assim, como problema a ser refletido, questiona-se de que modo é possível a escola produzir sua própria cultura, de forma a fazer oposição à cultura dominante? Como lidar com essa forma homogênea da organização da escola, tendo em vista a avaliação na base da cultura escolar? Para a apreensão de conceitos e análise das questões levantadas, foram utilizados, sobretudo, como leituras de referência para a elaboração do conteúdo da exposição, os seguintes autores: Forquin (1998), Julia (2001), Azanha (1991) e Faria Filho *et. al* (2004).



2. CONCEITOS PRELIMINARES: ESCOLA, EDUCAÇÃO, CULTURA E AVALIAÇÃO

Nota-se que, desde os anos 1960, conforme afirma Forquin (1998), os estudos sobre escola, educação e todo o conteúdo pertinente às atividades, ações e práticas escolares aparecem para reflexão. Por conta do que vai se estabelecendo como uma crise da escola, sobre o seu papel e sobre o que ensina, como “um manto de sociedade abstrata, que veicula, intactas, as desigualdades herdadas, pela reprodução das heranças culturais e pela reposição do mundo tal qual ele é” (JULIA, 2001, p. 11). Forquin (1998) destaca que a partir da década de 1970, concentra-se em deslegitimar a escola por uma análise mais sociológica e, nos anos 1980, busca-se restaurar o seu papel, reforçando a visão de uma escola que passaria a utilizar estratégias por meio de projetos pedagógicos e de uma utopia contemporânea.

As mudanças ocorridas entre as décadas de 1980 e 1990, no cenário educacional brasileiro, trouxeram significativas alterações até a atual constituição da educação no Brasil, com:

[...] as influências das políticas educacionais internacionais e de organismos como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL. Elas são direcionadas a um processo global e homogeneizador, via reformas estatais e sociais, com o intuito de instaurar um modelo econômico com vistas a superar a crise do modelo de industrialização e ajustar-se ao novo reordenamento mundial (globalização), incorporando-se às mudanças tecnológicas mundiais e fortalecendo as economias (DEL BIANCO, 2009, p. 13)

Nesse sentido, voltam-se os olhares aos países em desenvolvimento, àqueles com demandas educativas baixas e, em alguns continentes, como é o caso da América Latina, ao baixo acesso à educação superior, por uma determinada camada da população. De fato, percebemos que a conjuntura contemporânea se sustenta, também, no projeto histórico de mudanças, agora ainda mais com as posturas conservadoras, frutos da política atual.

Além disso, os debates centram-se nas concepções presentes, desde as necessidades formativas, a fim de elevar o padrão de qualidade da educação, que se pretende oferecer aos futuros docentes, até as demandas referentes às políticas educacionais, aos conceitos e saberes presentes na prática educativa e como essas acabam se comportando dentro da cultura escolar e parece desafiador a compreensão e a confrontação dessa cultura em diferentes aspectos e dimensões, uma vez que esta se manifesta como objetos e práticas constituídas pela escola, para escola e para as relações presentes nas ações dos sujeitos escolares no interior desta.

Azanha (1991) situa no cenário da educação brasileira, que sempre houve uma crise eminente, uma vez que se necessita de uma maior participação nas decisões do que se passa no interior das escolas, por comunidades, famílias, professores e estudantes. Reforça que, ainda, não somos capazes de responder até o momento “o que é escola?”, uma pergunta que sugere um



infundável número de explicações e estas estão identificadas em volumes significativos de pesquisas, que atuam no entendimento da escola e de sua função social. Esse é um campo de investigação muito apropriado, para aqueles que pesquisam na área da história da educação.

Entretanto, essa relação orgânica entre educação e cultura perpassa por intensas relações de conceitos, que podem ou não ser relativizados (FORQUIN, 1998). Essas afirmações levam ao desafio de trazer uma aproximação dos conceitos de educação e cultura no espaço escolar que são deveras, tratados na obra de Forquin – *Escola e Cultura* (1998). Com as reflexões do autor, é possível pensar que a educação é sempre uma educação de alguém para alguém, formação e socialização dos indivíduos e se realiza por meio de conteúdos que expressam ideias particulares e coletivas, subjetivas ou intersubjetivas.

Nesse movimento, Forquin³ realiza um entrelaçamento do que significa a cultura em diferentes acepções: tradicional, patrimonial, positiva ou descritiva, universalista-unitária e filosófica. Essa é uma das problemáticas antropológicas do ser homem, pois ele é fundamentalmente um ser de cultura. A cultura como o conteúdo substancial da educação, cabendo à escola fazer uma seleção no interior dessa cultura e uma reelaboração de seus conteúdos, destinados a serem transmitidos às novas gerações. Nesse sentido, no que tange à organização e ao funcionamento da escola, existe em seu interior, uma variedade de traços culturais, valores, características compositoras da base da cultura institucional.

Tais representações constituem a cultura escolar, por meio do papel que os professores e alunos desempenham, pelos modos de comunicar, pelas formas como distribuem o espaço, pelas práticas cotidianas, pelos comportamentos dos sujeitos, as concepções e os modos de organizar o ensino e seus propósitos na escola.

Para Forquin (1998), existe com base nisso, a ideia de que há uma transmissão cultural na educação, em que o “patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo das gerações e característico de uma prática humana” (FORQUIN, 1998, p. 14). Essa reflexão nos faz ainda mais correlacionar educação e cultura de forma recíproca, em que uma não sobrevive sem a outra; a cultura é memória viva, transmite-se e perpetua-se pela educação. Porém, ressalta também o autor: “a escola não ensina, senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma

³ Esses conceitos estão de forma sintetizada tratados na obra de Forquin (1998) do seguinte modo: **acepção tradicional** – cultura como conjunto de disposições e das qualidades características do espírito “*cultivado*”; **acepção patrimonial** – obra coletiva, coletivo objetivável, patrimônio do conhecimento e de competências, valores e símbolos da comunidade humana; **acepção positiva ou descritiva** – conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade, de grupos apreendidos de forma trivial; **acepção universalista-unitária** – cultura humana e o essencial que a educação transmite, transcende fronteiras, uma memória comum destinada a toda humanidade; **acepção filosófica** – o homem passa a ser cultura, aquilo que é criado, cultivado, oposto à “*criança-selvagem*” (Nota da autora).



comunidade humana” (FORQUIN, 1998, p. 14).

Isso acontece pelo fato de que o educador exerce influência quando seleciona o que deve ser perpetuado e o que deve cair no esquecimento. Os determinantes, os mecanismos, os fatores desta seleção cognitiva e cultural, variam de acordo com os países, as épocas, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes e os seus públicos – que são os alunos. Como cultura escolar, há os elementos que a constituem, esses são os vinculados à práticas instauradas no interior da escola, como: organização, processos, discursos, comunicações, organização do espaço e decisões no âmbito dos currículos escolares.

A escola é formadora de uma cultura, mais precisamente de uma cultura escolar e, sendo assim, a cultura escolar é uma importante ferramenta teórica, para explorar o passado e o presente das instituições escolares (FARIA FILHO *et al.*, 2004). Por isso é necessário, como aponta Julia (2001), não negar os arquivos escolares e buscar entender o funcionamento da escola e de todas as suas práticas e manifestações para, então, recontextualizá-las.

Para Forquin (1998), existe uma educação situada no contexto da modernidade cada vez menos capaz de ter um fundamento e uma legitimação de ordem cultural, pois está presa as tradições, ou seja, educação e tradição se contradizem e se afastam cada vez mais do que se constitui autoridade e tradição, uma vez que as novas gerações poderão substituir as antigas e autodenominaram-se, reconhecedoras de sua própria herança. Desse modo, Forquin (1998) permite levar seus estudos a várias reflexões, uma vez que cultura, escola, cultura escolar e currículo estão imbricados e relacionados.

A escola prepara-se para formar sujeitos cada vez mais adaptáveis, flexíveis e instrumentalizados e pode negar o imperativo da cultura. Essas mudanças e transformações impostas à sociedade desde os anos 1960, como descrito no início do estudo, traz à tona, o papel do currículo escolar e suas alterações no cenário da escola.

Sendo a cultura escolar um conjunto de normas e condutas, permite os discursos e a história ser constituída de outra forma, uma vez que “concorre para que a organização de um processo de ensino, seja configurada de acordo com determinadas regras e seus efeitos” (FARIA FILHO *et al.*, 2004).

O currículo é resultado da cultura escolar e das práticas escolares que qualquer instituição forma, é um prescrito de fins e objetivos educacionais. Além disso, ressalta-se nessas práticas, o currículo oculto, o que não se figura nos currículos oficiais, que são os saberes, as competências, as representações, os papéis e valores que escapam ao controle institucional e fortalecem a cristalização de saberes práticos, receitas de sobrevivência, pois quando se ensina, são instaladas as intencionalidades nesse processo.



Ao considerar a cultura escolar seletiva e derivada, cabe uma análise mais aprofundada: pensar no currículo como uma teoria da educação, uma teoria do currículo. Assim, pode-se afirmar que uma teoria do currículo deve considerar o que há na “caixa preta”, no interior de uma escola, não apenas o que ocorre na entrada e na saída da escola (FARIA FILHO *et al.*, 2004).

Todos esses mecanismos estão envoltos nas práticas curriculares e uma Teoria do Currículo pode sugerir uma interpretação, adotar um ponto de vista que deve considerar a escola como o lugar destinado à transmissão e aquisição de conhecimentos, de capacidades e de hábitos. A cultura escolar é derivada das culturas que estão na sociedade e produzem efeitos que voltam para a própria sociedade.

Essas reflexões à luz da sociologia ou da nova sociologia da educação, objetiva trazer, para além de um currículo escolar comum, as desigualdades educativas, o debate entre epistemologia e cultura, as interrogações, os desafios do pluralismo cultural e de sua legitimação no espaço escolar, uma vez que a realidade escolar está intimamente ligada pela problematização do que acontece no interior da escola.

Nesse percurso, ressalta-se a crise da educação contemporânea e moderna, assistida pela necessidade de maior engajamento dos pesquisadores com o que se tem de conhecimento real da escola, de seu currículo, de suas práticas e, especialmente, de políticas públicas que fossem incorporadas pelas reformas educativas. De modo que compreendessem, de fato, a “função cultural da escola em face da diversidade da clientela, às relações entre saber teórico e saber escolar e às conexões entre vida escolar e reformas educativas” (FARIA FILHO *et al.*, 2004, p. 14).

Julia (2001) ressalta esse período moderno e contemporâneo a partir do século XVI, retomando desde a educação sob a égide cristã conservadora, até dimensionar essa cultura escolar com práticas, registros, documentos e diversas fontes que a caracterizam como um campo de pesquisa. Seu foco de análise passa pelo uso das fontes pelos historiadores, para compreenderem o campo: as normas e finalidades da escola; o papel e trabalho docente; os conteúdos e as práticas escolares.

Ao retomar a ideia de Julia (2001, p. 10), a cultura escolar pode, de forma mais resumida, ser definida como um:

[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

De forma a incorporar esse entendimento do espaço da escola e dessas normas que a



regem, suas práticas e de transmissão de conhecimentos, há o desafio de investigar os processos de produção, circulação e apropriação de conteúdos escolares, uma vez que a cultura da escola se regula de diferentes formas.

No Brasil, a consolidação das pesquisas nessa área realiza-se pela constituição de grupos e instituições acadêmicas, para investigar e discutir o campo da cultura escolar, entre eles, destacamos aqui o (GT 02 - História da Educação/Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” /HISTEDBR), possibilitando a socialização de documentos produzidos no âmbito das pesquisas.

Nessa perspectiva, o campo de estudo da cultura escolar passa por temas envoltos pela história da leitura, do currículo, da formação e profissionalização docente e de outros elementos que a compõem, e isso:

[...] significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva (FORQUIN, 1998, p. 15).

Ressalta-se aqui sob todas as práticas que estão em torno da escola e da cultura escolar e que passam pelo trabalho de interpretação dos professores, uma vez que há uma padronização de costumes, normas, regras, valores e uma linguagem comum que permeia o espaço e ambiente escolar.

Conforme enfatiza Forquin (1998, p. 33), é “uma cultura derivada e transportada, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função”. Sendo assim, a cultura escolar, como objeto histórico, quando tomada à investigação, à pesquisa científica pelos historiadores ou pesquisadores nas áreas da educação, esses enfrentarão, por vezes, dificuldades de encontrar fontes e registros, por serem mais escassas no interior da escola.

Para Azanha (1991, p. 67-68), deve-se existir por parte dos pesquisadores um esforço para adentrar essa cultura própria historicamente desenvolvida pela escola. Sendo assim, tais

[...] estudos deveriam não apenas descrever essas práticas num certo momento como também identificar e desmitificar os processos de sua transformação, transformação e permanência. Do conjunto desses estudos, cujo propósito seria um ‘mapeamento cultural da escola’, teríamos possibilidade de chegar a hipóteses interessantes sobre a crise educacional que não se limitem a referi-la a esta ou àquela variável, mas que busquem compreendê-la na sua dimensão histórico-social.

Afirma ainda esse mesmo autor que muitos estudos e pesquisas, que envolvem a cultura



escolar no Brasil, se veem imbricados historicamente pela forma como são feitos os processos de reformas educacionais, desde os anos 1950, pois estas são mais políticas do que científicas, no que se refere às necessidades do sistema escolar. Cita os esforços do *Programa de Pesquisas sobre a Cultura Escolar Brasileira* em seus estudos, sobre o campo do saber teórico e do saber escolar e suas múltiplas intersecções, permitindo perceber “os discursos sobre ensino, a administração e a didática, até a formação dos profissionais da educação” (AZANHA, 1991, p. 69).

A partir dos anos 1970, a pesquisa em educação passa para o interior das universidades e com alterações significativas, em suas “matrizes teóricas e metodológicas, conferiu à produção investigativa do campo da Educação uma variedade temática e metodológica proporcional ao número de programas de pós-graduação existentes no país” (TIBALLI; NEPONUCENO, 2006, p. 19).

Para Faria Filho *et al.* (2004), a obra de Dominique Julia também orienta os pesquisadores do campo da cultura escolar, no que se refere às práticas, ao currículo, às disciplinas escolares, aos saberes, aos espaços e tempos, enfim, sobre a materialidade escolar e os métodos de ensino.

Ressalta-se que, no caminho da pesquisa sobre a cultura escolar na educação brasileira, são apontadas várias possibilidades, tais como: cultura escolar e tradições historiográficas, impressos pedagógicos; difusão de modelos; análise de práticas; análise de práticas de leitura e escrita, do ensino, saberes e competências; história do currículo e disciplinas escolares; formalismo e idealismo; currículo como campo de forças; análise de práticas escolares e imposições aos sujeitos a elas; estudos sobre os métodos escolares e pedagógicos no Brasil; estudos sobre a articulação das práticas escolares e suas relações tempo e espaço/experiências escolares.

Alguns autores destacam que, esses percursos dos pesquisadores em consolidar estudos sobre a cultura escolar de forma mais fecunda ocorrem, “seja pelo exercício de levantamento, organização e aplicação da massa documental a ser utilizada nas análises, seja pelo acolhimento de protocolos de legitimidade da narrativa historiográfica” (FARIA FILHO *et al.*, 2004, p. 142).

Todos esses exemplos dentro de vários outros modelos de pesquisa, são pertinentes ao processo de escolarização no Brasil e suas relações com a cultura escolar no campo metodológico e analítico da historiografia, sobretudo numa perspectiva de, com base nesses estudos, permitir “desnaturalizar a escola e empreender estudos sobre o processo mesmo de sua emergência como instituição de socialização nos tempos modernos” (FARIA FILHO *et al.*, 2004, p. 154). Portanto, é necessário avançar mais ainda em estudos expressivos sobre as práticas escolares pelos historiadores e demais pesquisadores da área da educação, aliados as reformas educacionais e



seus pragmatismos.

Partindo desse pressuposto, entende-se que a avaliação, também é um dos componentes da cultura escolar e é de caráter complexo, antagônico e, por vezes, compulsória ante diferentes práticas e usos no interior da escola, quer ela seja da educação básica ou da educação superior. Esse processo do papel da avaliação e seu pertencimento à organização do trabalho escolar, de suas práticas cotidianas, do funcionamento interno da escola, acontece pela própria atividade que envolve os diferentes atores e, por conseguinte, se vê afetada por uma diversidade de concepções, ideias, interesses e valores.

A avaliação⁴ depende daquilo que a deriva, das suas necessidades na base da cultura escolar e da elaboração de seus acordos mínimos para tomadas de decisões, uma vez que a avaliação vai sustentar o compromisso com o trabalho escolar, o planejamento, o currículo e seus componentes, e que esses resultados fazem parte da cultura escolar e dos sujeitos pertencentes a esse espaço, como estudantes, docentes e equipe administrativa. Nesse sentido, a:

[...] avaliação vem ganhando centralidade na cena política e os espaços de sua interferência têm sido ampliados de modo marcante, ultrapassando o âmbito da aprendizagem dos alunos. Por tratar-se de campo fortemente atravessado por interesses, diante dos quais posturas ingênuas não podem ser aceitas, compete aos profissionais da educação desenvolverem alguma *expertise* para lidar com a avaliação (SORDI; LUDKE, 2009, p. 316).

Desse modo, trata-se de pensar na avaliação como um dos elementos compositores dos diversos campos da escola e, neste estudo, a avaliação não se relaciona a um aspecto em particular, como a avaliação da aprendizagem, do ensino, da escola, dos professores isoladamente, mas uma prática cultural que toma a escola como responsável pelo desenvolvimento de um determinado rito instituído pela cultura escolar.

Para Dias Sobrinho (2008, p. 193), a avaliação “é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos”. Ao considerar a avaliação como um objeto de investigação na prática das instituições superiores, torna-se necessário relacioná-la como um dos elementos compositores da base da cultura escolar. Ainda para o autor:

A avaliação se realiza numa comunidade de sujeitos que se relacionam, se comunicam com linguagens e objetivos compreensíveis e mais ou menos comuns, ainda que sempre necessitando de acordos nem sempre plenos, nem sempre duráveis. [...] Em outras palavras, os processos avaliativos devem construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos,

⁴ Vale ressaltar também que, a avaliação deve “[...] construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática. Então, não pode restringir-se a meros instrumentos estáticos, a só explicações do passado, nem há de ser simples controle e medida do já-feito” (SOBRINHO, 2008, p.194).



procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação dos problemas, enfim, sobre o que importa conhecer e o que precisa ser feito para melhorar o cumprimento das finalidades essenciais da educação (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 200).

Essa discussão é uma das premissas a ser compreendida, tomando-se por base a cultura escolar como um conceito teórico ou categoria de análise que eleva os estudos da avaliação, de forma a problematizar seu conceito ou genealogias na prática das instituições escolares.

3. CULTURA ESCOLAR E OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NA BASE DA CULTURA ESCOLAR

Para avançar um pouco mais nesse contexto, ressalta-se que a cultura própria da escola tem base nas matrizes simbólicas de um tempo e lugar e, por isso, percorre diferentes condições de transformações em diferentes momentos históricos, portanto,

Olhar a escola pelas lentes da cultura escolar permite não apenas ampliar nosso entendimento sobre o funcionamento interno da instituição como nos provoca a rever as relações estabelecidas historicamente entre escola, sociedade e cultura (VIDAL, 2009, p. 39).

A escola agrega e forma uma cultura, porém de forma precisa uma cultura escolar. Nesse sentido, para que se tenha a condição de efetivar uma análise de objetos, ações, práticas e concepções, tomando por base a cultura escolar, vale ressaltar que, para construir sentidos sobre o passado das instituições escolares e da ideia que perpassa a avaliação nesses espaços, se volta o olhar para a cultura, numa capacidade de reunir processos idênticos que geram consensos, envolvem todo o sistema de significação do mundo e da realidade, e podem regular as condutas e a organização da vida social. Pode-se afirmar que:

[...] a cultura escolar não deixa de ser uma importante ferramenta teórica para explorar o passado e o presente da escola na sua relação com a sociedade e a cultura, no jogo tenso das lutas de poder que perpassam o escolar e expressam nele as contradições sociais (VIDAL, 2009, p. 39).

Sendo assim, pode-se compreender que a cultura escolar como um processo de construção de sentidos, permite a formação de símbolos e códigos de significação, por meio de representações que formam os consensos sobre os fenômenos e objetos no centro de um grupo social. Portanto, nas instituições escolares, a avaliação tem um olhar presente nas dimensões decorrentes da formação de uma cultura escolar e da forma como essa avaliação será materializada na base dessa cultura escolar. Sordi e Ludke (2009, p. 321) discorrem que:

[...] a escola não pode ser vista de forma insular, desgarrada da realidade social que a envolve. Disso decorre que a avaliação da qualidade de seu processo é influenciada por um conjunto de fatores tanto intra como extraescolares. Esses não podem ser



esquecidos ou silenciados pelas políticas que incidem sobre a escola e seus atores.

Essa afirmação pode se referir também, a uma centralização do controle pedagógico e de avaliação do sistema educacional: currículo (diretrizes curriculares, livro didático), formação de professores (programas nacionais de formação), diretrizes curriculares para os cursos superiores, avaliação (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb –, Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes –, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade⁵), podendo esses formatos de avaliação, pelas imposições legais, se comprometerem apenas com a lógica da certificação, da competitividade e da simplificação do processo formativo de sujeitos no espaço escolar.

Afirma-se que o modelo de avaliação⁶ que se sustenta na base da cultura da escola, tem sido cerceado por uma perspectiva que, também, tende a almejar a garantia de sua legitimidade, apresentando claramente os objetivos propostos pela escola, assim como as bases metodológicas sobre as quais se delineará. Na base da cultura da escola, há sanções, notas, advertências, juízo de valores, ou seja, pode estar implícita essa relação familiar com a cultura e seus diferentes agentes com suas heranças culturais diversas. Desse modo,

Por seu lado, a avaliação do trabalho docente exige transparência por parte de quem se atribui a responsabilidade de estabelecer referentes indicativos da qualidade desejada e, sob este aspecto, é necessário assumir uma postura radical exigindo conhecer, na raiz, a concepção de qualidade que orienta o olhar avaliativo, sobretudo aquele contido nas políticas públicas de avaliação de cunho nitidamente regulatório (SORDI; LUDKE, 2009, p. 317).

Pode-se inferir que a homogeneia e a forma como os procedimentos de avaliação que a escola impõe, deveriam se apoiar em critérios defensáveis para a sua confiabilidade, e a sistematização dos resultados e seus objetivos no processo de aprendizagem, deveriam permitir que a comunidade interessada compreendesse o desempenho e suas variáveis, para que possa interpretar os resultados alcançados.

Por isso, é necessário que os diversos aspectos sociais, presentes na avaliação educacional, tenham com cada um dos envolvidos, o entendimento, a reflexão, a clareza e objetividade de seu papel e o que estes representam no sistema escolar e em sua cultura, uma vez que existe um repertório de conhecimentos que serão socialmente aceitos, sobretudo, pelo sistema de ensino,

⁵ Não é objetivo deste texto pormenorizar sobre as avaliações externas promovidas pelo Ministério da Educação no Brasil. No entanto, decidiu-se por apresentar apenas informações gerais. O Saeb (criado em 1990) e o Enem (1998) são avaliações relacionadas à educação básica, sendo o Enem, nos últimos anos, forma de ingresso em instituições de educação superior públicas e privadas, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e do Programa Universidade para Todos (Prouni), respectivamente. O Sinaes é um sistema para avaliar a educação superior – Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 –; o Enade foi criado como um instrumento de avaliação do Sinaes, em 2004, anteriormente, havia o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado com a Lei nº 9.131/1995, o conhecido ‘Provão’.

⁶



quanto à realidade dos estudantes.

Ressalta-se em Dias Sobrinho (2008, p. 198) que a avaliação:

[...] não pode perder seu foco, isto é, não pode deixar de visar os sentidos essenciais das estruturas, dos projetos, dos programas e das práticas educativas, entendendo sempre que tudo em educação deve estar referido à formação de seres humanos, tendo em vista a edificação de uma vida em sociedade mais elevada, justa e digna.

Portanto, ela está presente na cultura escolar e torna-se parte de processos compositores desta e urge ser analisada como um fenômeno dessa cultura em seus aspectos sociais e políticos, uma vez que se vê imbricada pelas mudanças efetivas nas diferentes organizações escolares, em razão de sua dinamicidade e imprevisibilidade comum à cultura escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se neste estudo trazer à reflexão, os conceitos que sustentam as discussões sobre a cultura, cultura escolar e escola e as possibilidades de os pesquisadores terem como campo essas análises. Para isso, é necessário entender que a chamada cultura escolar representa uma subcultura da sociedade como um todo e isso faz que o papel da escola fique reduzido a simples transmissão da cultura, de forma consensual com a sociedade, o que já definiria também as finalidades da educação e como essa deve ser realizada pela escola.

Nessa estrutura encontram-se os estudos sobre a cultura escolar e os desafios do pesquisador, na compreensão e na busca em investigar aspectos de como se organizam os processos de produção, de circulação e de apropriação de conteúdos culturais pela comunidade escolar.

A cultura escolar está assentada em bases de tensões, conflitos, práticas e rupturas movidas pela organização da escola. Essas tessituras compreendem a organização da escola em todos os seus níveis e modalidades, tanto na educação básica quanto na educação superior, além delas, a avaliação, também, comporá o espaço da cultura da escola.

Com as análises dos autores ora estudados, foi possível discutir essa relação entre educação e cultura, destacando que um dos problemas que vem incomodando os educadores, se acentua no fato de não se saber, ao certo, o que verdadeiramente merece ser ensinado na escola e esses processos articulados a conteúdos, práticas, currículos, normatizações, rotinas, entre outros presentes na cultura escolar. Considera-se, portanto, a cultura como o conteúdo substancial da educação, cabendo à escola, fazer uma seleção no interior desta cultura e uma reelaboração de seus conteúdos, destinados a serem transmitidos às novas gerações.

Enfim, a escola é um local de contradições e conflitos, levando-se em conta alguns



obstáculos que se pode encontrar nesta organização da cultura escolar e de uma estrutura de distribuições desiguais entre os proveitos escolares e os benefícios sociais de que dela provém. Nessa perspectiva, a homogeneização de aspectos ligados à avaliação, e aqui se referindo à ideia conceitual e ampla dessa prática na cultura escolar, estende-se aos processos gerais que circundam a escola e, nesse caso, voltada também, ao ensino superior.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de educação e pesquisa. **Revista da USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./jan./fev., 1991.
- DEL BIANCO, Rita de Cássia R. **Profissionalidade Docente em Projetos de Cursos de Pedagogia de Universidades do Estado de Goiás**. Orientador: Dr. Valter Soares Guimarães. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação Brasileira, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100008>>. Acesso em: 03 out. 2022.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.
- SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.
- TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; NEPOMUCENO, Maria de Araújo (coord.). **Pensamento educacional Brasileiro**. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás, 2006.
- VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

“HOMEM ACOMODADO, INERTE E DOMESTICADO”: A DISCIPLINA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E SUA INTERVENÇÃO SOCIAL DURANTE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1969-1974)

“MAN ACCOMMODATED, INERT AND DOMESTICATED”: THE DISCIPLINE MORAL AND CIVIC EDUCATION AND ITS SOCIAL INTERVENTION DURING THE BRAZILIAN MILITARY DICTATORSHIP (1969-1974)

Davison ROCHA¹

RESUMO

O artigo discute a ditadura militar brasileira pela ótica da disciplina escolar Educação Moral e Cívica. Usamos como fonte documental para interpretar a disciplina EMC os arquivos do Serviço Nacional de Informação (SNI) produzidos no período de 1969 a 1974. Faz-se uma análise histórica através das fontes disponíveis no arquivo de repressão disponíveis no Sistema Nacional do Arquivo Nacional (SIAN). A metodologia usada foi a hermenêutica, para compreender como os agentes do Estado compreendem a disciplina a partir da moral, dos costumes e da nacionalidade pretendida para acomodar o homem brasileiro, e conseqüentemente moldar o cidadão a serviço do civismo vigente pelo decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. Usamos as reflexões do campo da historiografia da ditadura militar em torno da história da disciplina EMC. Deste modo, a disciplina pelo olhar da ditadura militar tenta domesticar a juventude brasileira a serviço do Estado implementado após o golpe civil-militar de 1964.

Palavras-chave: Educação Moral e Cívica. História da Educação no Brasil. Serviço Nacional de Informações.

ABSTRACT

The article discusses the Brazilian military dictatorship from the perspective of the Moral and Civic Education school subject. We used as a documentary source to interpret the discipline CME the files of the National Information Service (SNI) produced in the period 1969 to 1974. A historical analysis is carried out using the sources available in the archive of repression available in the National System of the National Archive (SIAN).). The methodology used was hermeneutics, to understand how State agents understand the discipline based on morals, customs and nationality intended to accommodate the Brazilian man, and consequently mold the citizen

¹ Professor adjunto da Faculdade de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: davison.rocha@unifesspa.edu.br



in the service of civic spirit in force by Decree-Law No. 869 of September 12, 1969. We use reflections from the field of historiography of the military dictatorship around the history of the EMC discipline. In this way, discipline through the eyes of the military dictatorship tries to domesticate Brazilian youth at the service of the State implemented after the civil-military coup of 1964.

Keywords: Moral and Civic Education. History of Education in Brazil. National Information Service.

1 INTRODUÇÃO

No período eleitoral de 2018 o presidente Jair Bolsonaro afirma querer construir uma política educacional semelhante ao que existia no Brasil 40 ou 50 anos atrás², portanto, preconiza uma escola no tempo da ditadura militar. Uma escola antes do processo de construção da chamada constituição cidadã. Era o momento em que a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) estava em plena vigência no currículo escolar.

Durante uma live ocorrida no dia 20 de agosto de 2020, o presidente da república Jair Bolsonaro, juntamente com o ministro da Controladoria-Geral da República Wilson Rosário explicou um projeto de entregas de cartilhas nas escolas sobre a Educação Moral e Cívica. A proposta surgiu da Controladoria Geral da União³. O ministro Wilson Rosário destaca que o conteúdo da cartilha deveria abordar a “noção de ética, cidadania, respeito ao patrimônio público uma contribuição para as gerações futuras”⁴. Portanto, percebemos que a questão da Educação Moral e Cívica está de novo em voga no atual governo. É um debate presente no interior da sociedade brasileira.

O presente artigo faz parte do projeto de pesquisa “A educação universitária sob controle: a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros (1969-1985) – parte I”. O projeto de pesquisa usaremos com este projeto de pesquisa observar a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros pelas lentes do governo militar, especificamente pelo olhar do SNI (Sistema Nacional de Informações). Entender quais são os problemas brasileiros e quais as suas características específicas no pós-1968 para controlar a juventude brasileira. Queremos entender o projeto educacional dos governos militares para o ensino superior no país, pois, eles pensaram instrumentos de controle da juventude brasileira a partir do espaço universitário.

² CORREIO DO ESTADO. Eleições 2018. **Objetivo é fazer Brasil como era a 40, 50 anos atrás.** <https://correiodoestado.com.br/politica/objetivo-e-fazer-brasil-como-era-a-40-50-anos-atras-diz-bolsonaro/338706> acessado em 17 de março de 2021.

³ MARTINS, Thays. **Bolsonaro diz que governo distribuirá cartilhas nas escolas ao estilo de "educação moral e cívica"**. Correio Braziliense. Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2020/08/4869933-bolsonaro-diz-que-governo-distribuirá-cartilhas-nas-escolas-ao-estilo-de--educacao-moral-e-civica.html> acessado em 17 de março de 2021

⁴ Idem, Correio Braziliense, 2020.



O artigo encontra-se afinado com as ideias presentes dentro deste projeto de pesquisa, pois, estão inseridos dentro da discussão de disciplinas escolares propostas pelos historiadores franceses no final dos anos 1980. A metodologia usada foi a hermenêutica, para compreender como os agentes do Estado compreendem a disciplina a partir da moral, dos costumes e da nacionalidade pretendida para acomodar o homem brasileiro, e conseqüentemente moldar o cidadão a serviço do civismo vigente pelo decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. Queremos problematizar como as disciplinas funcionam no interior de uma sociedade? Conforme as reflexões apresentadas por André Chervel (1990). Usamos também como aporte teórico-metodológico Tomaz Tadeu Silva que percebe o conhecimento escolar como artefato social e histórico estando sujeito a mudanças e flutuações no tempo e espaço social (1996, p. 79).

O nosso artigo encontra-se dentro do campo da História do Tempo Presente. Usaremos as reflexões de Marieta Ferreira (2002) e Roger Chartier (1996) para o embasamento de nossas reflexões sobre a historicidade da disciplina escolar Educação Moral e Cívica. A preocupação com esta temática de pesquisa justifica-se pela necessidade de qualificar o recorte temporal privilegiado em nossa pesquisa. Devido os limites temporais serem extensos, resolvemos dividir a história da disciplina Educação Moral e Cívica e Estudos de Problema Brasileiros em dois momentos. Portanto, o nosso artigo refere-se ao primeiro momento, é o espaço de consolidação e de construção pelo Conselho Federal de Educação (CFE), pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) e pelo Ministério da Educação (1969-1974) durante a gestão do ex-ministro Jarbas Gonçalves Passarinho, que legitima a discussão de moral e civismo para todos os níveis de ensino.

Em primeiro lugar, a emergência do século XX com um novo estatuto, definido por alguns como a história do tempo presente, portanto portadora da singularidade de conviver com testemunhos vivos que sob certo aspecto condicionam o trabalho do historiador, coloca obrigatoriamente em foco os depoimentos orais. Por outro lado, o retorno do político e a revalorização do papel do sujeito estimulam o estudo dos processos de tomada de decisão (FERREIRA, 2002, p. 324).

O historiador Roger Chartier, destaca também o papel da história do tempo presente nas pesquisas históricas afirmando que,

A história do tempo presente, mais do que todas as outras, mostra que entre a ficção e a história há uma diferença fundamental, que consiste na ambição de ser um discurso verdadeiro, capaz de dizer o que realmente aconteceu. Essa vocação da história, que é ao mesmo tempo narrativa e saber, adquire especial importância quando ela se insurge contra os falsificadores e falsários de toda sorte que, manipulando o conhecimento do passado, pretendem deformar as memórias (1996, p. 217).

Desse modo, a nossa pesquisa está imersa em testemunhos vivos que sofreram sanções sejam professores, padres, diretores e vice-diretores de escolas, médicos veterinários, entre outros. Foram profissionais que tiveram suas histórias de vidas vigiadas pelo Serviço Nacional de Informações, era os olhos do regime do regime dentro dos espaços institucionais que



controlavam a ação docente. Durante os anos 1970 tiveram uma relação direta com a história desta disciplina em todos os níveis de ensino de estudo em questão.

Queremos apresentar uma leitura do passado educacional brasileiro durante a ditadura militar, especificamente no período do chamado anos de chumbo, é o momento em que ocorreu um endurecimento do regime as políticas educativas e foi o espaço social propício para a criação de disciplinas autoritárias sobre a alcunha de Educação Moral e Cívica (EMC) para todos os níveis de ensino.

O decreto-lei 869 de 12 de setembro de 1969, dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todo os graus e modalidades, dos sistemas de ensino do País⁵. Conforme o exposto em seu artigo 1^a a disciplina Educação Moral e Cívica foi instituída como disciplina e como prática educativa. Foram elencadas 8 finalidades principais a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica, são elas

- a) A defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) A preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) O fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) O culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) O aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) A compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio político econômica do País;
- g) O preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) O culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1969).

Evidencia as diferentes modalidades de ensino sobre o signo de Educação Moral e Cívica que estão vigente neste legislação educacional,

Art. 3º A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática, educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

§ 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de "Organização Social e Política Brasileira."

§ 2º No sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros, sem prejuízo de outras atividade culturais visando ao mesmo objetivo (BRASIL, 1969).

A discussão sobre a implementação da disciplina Educação Moral e Cívica gerou intensos debates dentro do regime militar brasileira, conforme destaca a professora Juliana Filgueiras, durante a escrita da sua dissertação sobre A Educação Moral e Cívica e sua produção didática, nos afirma que

Essa disciplina foi criada dentro de um arcabouço político ideológico do Regime Militar,

⁵ BRASIL. Decreto-lei 869 de 12 de setembro de 1969. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html> acessado em 20 de março de 2021.



passa por diversas mudanças, mas permanece obrigatória nos currículos escolares até 1993. O Regime Militar ao criar a disciplina EMC pretendia torná-la a principal responsável pela formação política do cidadão brasileiro. Dessa maneira procurou retirar de outras disciplinas essa responsabilidade - como a História e a Geografia. A EMC deveria formar o cidadão para combater as ideias subversivas - o comunismo, e criar uma moral religiosa (FILGUEIRAS, 2006, p. 5).

Havia uma intensa propaganda pelo regime para defender a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino, conforme noticiado no impresso O Jornal⁶. Queremos compreender como a documentação do Serviço Nacional de Informações (SNI) interpreta e problematiza a disciplina Educação Moral e Cívica durante os anos 1970. Havia uma disputa de interesses dentro do regime militar seja pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e pela Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) no que se refere ao currículo prescrito das disciplinas autoritárias. O Jornal do Brasil noticia que o Conselho Federal de Educação (CFE) montou uma comissão coordenadora dos currículos de Educação Moral e Cívica (EMC) em todos os níveis de ensino⁷. Cabe no entanto, ressaltar que o decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969 determinava que entre as funções da Comissão Nacional de Moral e Civismo estava a elaboração do currículo da disciplina EMC, conforme expresso na legislação educacional.

A narrativa criada pela ditadura militar para a implementação do decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, é que vinha para suprir uma necessidade de crise moral e dos costumes pelo qual passava a sociedade brasileira. O conservadorismo estava presente na discussão da disciplina Educação Moral e Cívica, por exemplo, temos os argumentos apresentados pelo O Jornal para a construção da discussão de Moral e Civismo durante os anos 1970. Assim se apresenta,

Há um chavão popular que diz: “O povo tem o governo que merece”. E por merecer o governo que tem é que ele criou, em muita boa hora, e em caráter obrigatório em todos os níveis de ensino, a disciplina “Educação Moral e Cívica”, porque nenhuma outra era necessária e urgente, principalmente numa época em que se registra um certo afrouxamento dos costumes e que se tornava, por isso mesmo, numa perigosa incompreensão dos assuntos cívicos, por parte de elementos, felizmente em minoria de nosso povo⁸.

Era uma preocupação presente nas escolas públicas e particulares do Brasil durante o ano de 1972, refiro-me aos currículos da disciplina Educação Moral e Cívica. O Jornal Correio da Manhã evidencia em seu editorial que o Conselho Federal de Educação (CFE) definiu o seu programa curricular⁹, colocaremos em destaque o programa da disciplina EMC para o denominado curso primário,

Conteúdo Programático: Noção de Deus e de religião, partindo da natureza que cerca a criança. A família do aluno; papel social de cada membro. Distribuição equitativa de tarefas,

⁶ Jornal do Brasil. **Moral e Cívica vai ser obrigatória no comercial**. Página 10, 1º caderno, sexta-feira, 6 de fevereiro de 1970.

⁷ Jornal do Brasil. **CFE cria comissão que coordenará o civismo**. Página 5, 1º caderno, terça-feira, 10 de março de 1970.

⁸ Jornal do Brasil. **Moral e Civismo**. Página 5, Educação & Cultura, domingo, 31 de maio de 1970.

⁹ Jornal Correio da Manhã. **Conselho Federal de Educação: Moral e Cívica os programas são estes**. Rio de Janeiro, sexta-feira, 5 de fevereiro de 1971. Anexo A.



com igualdade de oportunidades para todos, e atribuição justa de recompensa. O papel da escola na comunidade. Valorização das diferentes formas de trabalho humano. Noções de autoridade e liderança. Oportunidades democráticas de desempenho de vários papéis sociais. Responsabilidade de todos na defesa de propriedade pública – o bem comum; Símbolos da Pátria; - reconhecimento da Bandeira e atitude que se deve ter no momento do seu hasteamento ou descida; cores da Bandeira e cores nacionais; - Hino Nacional. Oportunidade de exercitar suas habilidades, hábitos e atitudes necessários ao seu futuro papel cidadão.

Conteúdo Programático: Noção de caráter, através de exemplos retirados da História da vida do homem comum brasileiro. Identificação e estudos dos recursos de comunidade, objetivando a desenvolver o espírito comunitário. Serviços públicos da comunidade. Identificação dos recursos necessários à manutenção desses serviços; Noção de Imposto, Sistematização das regras de boa conduta. Elaboração de códigos pelos próprios alunos. Noção de lei. Símbolos da Pátria; Bandeira Nacional – legenda e seu significado. Disposição e significado das estrelas. O Cruzeiro do Sul, Hino Nacional – primeiras noções sobre o significado. Autores, letras e música. Hino à Bandeira (CORREIO DA MANHÃ, 1971, p. 5).

Percebemos que a legislação educacional dos anos 1970 era o pretendido pela ditadura militar, estava em consonância com os objetivos da “revolução democrática de 1964”. Não havia espaço para a crítica dentro da disciplina Educação Moral e Cívica, mas para conhecer as noções básicas do ser e do homem brasileiro. Conforme expressa Eduardo Quadros & Cristiano Santos (2019, p. 149) a educação moral e cívica deveria estabelecer a noção de o Estado deve ser forte e autoritário, capaz de impor uma ordem que afugente o caos ou uma grave crise, está acompanhada do conceito de centralização capaz de suprimir particularismos e regionalismos.

2 HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E A DITADURA MILITAR NO BRASIL

Pensamos neste espaço fazer algumas reflexões que giram em torno dos 50 anos do golpe civil-militar brasileiro. Pensamos sua relação com o ensino de História e a produção historiográfica que surgiu desde 2014, quando houve diversos encontros, debates nos grupos de pesquisas e produção de livros que marcam a efeméride recente no golpe civil-militar brasileiro. Alguns destaques foram observados pelos historiadores e avançamos na historiografia da ditadura militar, podemos citar: o papel das universidades, a atuação do legislativo, a resistência democrática e a luta armada, o apoio da sociedade civil, a resistência da sociedade civil ao processo de modernização conservadora implementada a partir dos anos 1970. Partimos das reflexões do historiador Marcos Napolitano e a sua produção historiográfica *1964: história do regime militar brasileiro* que foi lançada em 2014, apresenta sua posição sobre o período autoritário,

Nessa visão de mundo marcada pelo anticomunismo visceral, qualquer projeto político que mobilizasse as massas trabalhadoras, ainda que a partir de reivindicações justas, poderia ser uma porta de entrada para a “subversão” comunista. A coalizão anti-reformista saiu vencedora, enquanto a coalizão reformista da esquerda foi derrotada. Entretanto, não endosso a visão de que o regime político subsequente tenha sido uma “ditadura civil-militar” ainda que tenha sido entre os seus sócios e beneficiários amplos dos setores que vinham de fora da caserna, pois os militares sempre se mantiveram no centro decisório do poder



(NAPOLITANO, 2014, p. 11).

Concordando com as reflexões expostas acima pelo historiador Marcos Napolitano, a discussão historiográfica gerava em torno de alguns debates conceituais em torno da ditadura militar brasileira (1969-1985), são vistas em torno de 3 expressões conceituais: ditadura civil-militar, ditadura militar/golpe civil-militar e ditadura empresarial-militar. Não temos o propósito de fazer uma reflexão sobre os caminhos conceituais apresentados em torno desses três conceitos, mas cabe ressaltar que concordamos com a linha de interpretação historiográfica defendida por Daniel Aarão Reis (2014), Carlos Fico (2014) que diante das pesquisas nos arquivos evidenciam o par ditadura militar/golpe civil-militar como a nomenclatura usual a ser utilizada nas pesquisas históricas.

O golpe civil-militar de 1964 esteve na onda dos revisionistas em 2014. Portanto, as pesquisas regionalizadas permitem concluir que o golpe de 1964 contou não somente com o apoio da sociedade civil, mas também uma ação efetiva de elites civis (MELO, 2012, p. 41). Podemos perceber o apoio de setores da igreja católica, ajudou na construção do movimento de massas que ficou conhecida como “Marchas Com Deus, pela Pátria e pela Família”, ocorridas em diversos estados brasileiros, foi o acontecimento decisivo para a desestabilização do governo João Goulart (NAPOLITANO, 2014, p. 65). Houve o apoio de grande parcela do editorial da imprensa ao golpe civil-militar de 1964, como o Jornal Correio da Manhã, que estampa no seu jornal nos dias 31 de março de 1964 e nos dias 1º e 2º de abril de 1964 frases emblemáticas e conhecidas pela historiografia “Basta!”, “Fora!” e “Basta e Fora”.

Essa linha interpretativa da historiografia da ditadura militar brasileira evidencia uma leitura do passado autoritário brasileiro, questiona as interpretações apresentadas pelo brasilianista René Dreifuss (1981), afirma que houve a construção de uma ditadura empresarial-militar, minimiza a atuação da sociedade civil na sua chave de leitura do processo de construção do regime ditatorial brasileiro. Confunde-se a ideia os chamados “civis” envolvidos no processo de construção da ditadura brasileira, eram os chamados empresários, os tecnocratas que assumem postos importantes nos comandos de decisão durante os anos 1960.

A partir de 1969 houve a construção de um pensamento autoritário no Brasil recente (SCHWARZ, 2019, p. 8). O debate que se quer estabelecer com a historiografia, com o uso de fontes históricas é de que o campo educacional foi o espaço privilegiado dos governos militares para construir a ideia de “Brasil Grande”, de “Ordem e Progresso”, dos slogans como “Pra Frente Brasil”, “O Brasil é feito por nós” e “Brasil, um país que vai para frente!” em tempos de Guerra Fria. A disciplina Educação Moral e Cívica serviria para “educar o povo, para que ele soubesse agir no ‘país grandioso’ que se pensou ser o Brasil” (FICO, 1997, p. 59). A ideia era construir



uma mentalidade dentro da sociedade brasileira de que era necessário combater o inimigo interno, e promover o ajustamento e a conveniência mediante os rumos da “revolução de 1964” no Brasil.

Em 2014, durante as comemorações do golpe civil-militar foi publicado o livro *50 anos da ditadura militar: capítulos sobre o ensino de História no Brasil*, as autoras Maria Auxiliadora Schmidt e Kátia Abud, procuram repensar o lugar da disciplina História no currículo da educação básica durante os tempos difíceis da ditadura militar brasileira. O enfoque recai sobre a disciplina Estudos Sociais e os impactos que sofreu o ensino de História neste contexto, elas evidenciam a perda do lugar das ciências humanas no referido contexto educacional, com a promulgação da lei nº 5.692 de 1971. Um livro memorialístico, em que diversos historiadores relatam suas experiências sobre o contexto da ditadura militar e as interferências no ensino desta disciplina escolar. Ressaltam a contaminação do conceito de Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória (NEVES, 2014, p. 29) em todos os níveis de ensino. Por outro lado, destacam a aparente contradição dentro do regime militar, refiro-me a sua fase mais agressiva e hegemônica de 1964 a 1974, quando começa a divulgar para a sociedade um discurso de exaltação patriótica com conteúdo nacionalista (TRINDADE, 2014, p. 45).

Em 2019, o decreto-lei nº 869 completou 50 anos de publicação pelo regime militar, foi lançado o livro *Educação Moral e Cívica: uma estratégia psicossocial de legitimação do poder (1964-1985)* dos autores Cristiano Alexandre dos Santos e Eduardo Gusmão de Quadros, eles usaram para a construção deste trabalho historiográfico, os seguintes documentos como fonte histórica: a legislação que regulamentou a disciplina no ano de 1969, a análise de onze livros didáticos empregados na disciplina em questão e o Manual Básico da Escola Superior de Guerra (ESG). A pesquisa apresentada refere-se ao primeiro momento de construção e legitimação da EMC pelo regime militar. No entanto, nossa tese quer ampliar as discussões, dentro do campo da história das disciplinas curriculares em tempos de ditadura militar no Brasil.

Usaremos a documentação já revisitada pela historiografia como a legislação educacional, por exemplo, mas teremos outra abordagem no que se refere a historicidade da disciplina escolar a partir das intervenções do Serviço Nacional de Informações (SNI) e suas ações regionalizadas em diversos estados da federação brasileira. A historiografia da ditadura militar apresenta discussões bastante profícuas em torno dos materiais didáticos da disciplina Educação Moral Cívica, por exemplo, podemos citar os trabalhos de Juliana Filgueiras (2006), Wilson Correia (2007), Nataly Nunes & Maria José Rezende (2008), Vanessa Abreu (2008), Djair Almeida (2009), Luís Cunha (2014), Elaine Rodrigues e Geraldo Inácio (2012) e Bruno Paviani (2014).

Os autores acima mencionados não aprofundam no referido livro a discussão sobre as resistências ao projeto de nação da ditadura militar brasileira. Entendemos que o corpo de



disciplinas reinventadas no final dos anos 1960, com as seguintes nomenclaturas: Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudo(s) de Problemas Brasileiros (EPB) fazem parte de uma só disciplina. Compreendemos que Educação Moral e Cívica é o nome dela como um todo, portanto, são três denominações diferentes aplicadas para níveis escolares diferentes, mas a disciplina é a mesma originária da disciplina de moral e civismo reinventada pelo decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969.

3 EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EM TEMPOS AUTORITÁRIOS (1969-1974)

O Jornal do Brasil noticia que durante o período de férias escolares, nos anos 1970, o Ministério da Educação e Cultura comandada pelo ex-ministro da Educação e Cultura (MEC) Jarbas Passarinho (1969-1974), organizou um curso de formação de professores de Educação Moral e Cívica (EMC)¹⁰. Era um curso realizado gratuitamente e foi organizado pelo Real Gabinete Português de Leitura, destinado aos professores primário e médio, sendo coordenado pelo professor Francisco da Gama Lima, era servidor da Divisão extra escolar do MEC¹¹.

O curso teve início na biblioteca do Real Gabinete Português de Leitura. O curso ocorreu no período de 16 a 20 de fevereiro de 1970, sendo a programação técnica articulada pelo coordenador do curso o professor Francisco Lima¹². Durante a abertura ocorrida no dia 16 de fevereiro de 1970, o coronel Otávio Costa, que naquela época era assessor especial de relações públicas, fez o pronunciamento da conferência intitulada “Visão geral da problemática da Educação Moral e Cívica”¹³.

A Faculdade de Direito de Sorocaba no segundo semestre de 1970 integrou ao seu curricular acadêmico a disciplina Estudo de Problemas Brasileiros¹⁴. Foi identificado que o docente da disciplina acadêmica EPB estava levando os discentes a terem conhecimento sobre a região amazônica. No dia 25 de setembro de 1970 o convidado para realizar uma palestra foi discente do médico veterinário José Roberto Macedo, fez críticas à política desenvolvimentista dos governos militares para a região amazônica. A documentação do Serviço Nacional de Informações (SNI) demonstra que a disciplina Educação Moral e Cívica possuía afinidades com a disciplina acadêmica Estudo de Problemas Brasileiros, pois, partem da mesma legislação

¹⁰ JORNAL DO BRASIL. MEC dá cursos para mestres. Educação & Cultura. Página 10, 1º caderno, sábado, 1º de janeiro de 1970.

¹¹ Idem, 1970, p. 10.

¹² JORNAL DO BRASIL. Já iniciados cursos para professores. Página 5, 1º caderno, terça-feira, 17 de fevereiro de 1970.

¹³ Idem, 1970, p. 5.

¹⁴ Educação Moral e Cívica (Problemas Brasileiros). Informe. São Paulo, 30 de setembro de 1970. Documento nº 06377. Confidencial. Anexo “C”.



educacional para debater as questões de moral e civismo para diversos níveis de ensino no país durante os anos 1970. Por isso, estão sendo trabalhadas e vistas de forma integrada neste artigo.

Todo brasileiro precisa ter um contador Geyger e aproveitar seus pic-nics para pesquisar urânio; quando derrubaram a mata para abrir a floresta amazônica surgiram sérios problemas para a floresta, pois, que as árvores da Amazônia só estão de pé por estarem encostadas umas nas outras: única solução: plantar gramínea e encher de bois. (...) Que embora não pudesse revelar, coisas de que tomou conhecimento na Escola Superior de Guerra. O Governo teve que tomar imediatamente as providências para a integração da Amazônia, porque outros diversos países estão de olho nela. E o que é de pasmar, não somente nas grandes potências: até mesmo o Peru já tem planos para a ocupação da Amazônia¹⁵.

O II exército em sua segunda sessão pertencente ao Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna (Doi-Codi), em caráter reservado e confidencial, apresenta evidências de que Áurea Monterello Lopes no dia 1º de dezembro de 1971, prestou declarações ao Doi-Codi paulista¹⁶ no horário da manhã. O documento evidencia que não pertencia a nenhuma organização esquerdista. Aurea Lopes era servidora municipal e inspetora de alunos trabalhando no Ginásio Estadual do Mar em São Bernardo do Campo. A servidora foi levar o seu depoimento ao DOI-SP, depois desta sessão paulista receber queixas de irregularidades existentes no Ginásio Estadual do Mar, teria presenciado as irregularidades e não tomaria as providências cabíveis¹⁷.

Durante o ano corrente de 1971 foi verificado nos corredores do Ginásio Estadual Jardim do Mar vários escritos do nome Lamarca¹⁸, apanhou os papéis presos nos pavimentos do Ginásio Estadual e entregou a diretora substituta, Tereza Aparecida Rocha Furioni, a depoente diante do interrogatório afirmou não ter tomado nenhuma providência é que não deveria ter ligado para este evento no interior do Ginásio Estadual.

O depoimento destaca que dias depois deste acontecimento houve a morte de Carlos Lamarca¹⁹, e que se atentou para a escritura na parede do Ginásio Estadual do Mar em “letras garrafais”. Após o ocorrido, ficou sabendo que houve uma panfletagem na frente do Ginásio Estadual por volta do ano de 1969, onde teve a participação da servidora Neusa Ângaro Roncolato. Houve conhecimento do Doi-Codi paulista que a diretora substituta Tereza Aparecida Furioni fazia críticas ao regime militar brasileiro, atacando a classe militar e o governo, sendo vistos como ladrões²⁰. Durante o seu depoimento na Doi-Codi paulista Aurea Lopes

¹⁵ Idem, 1970, p. 1.

¹⁶ **Declarações que presta Áurea Monterello Lopes.** Turma de interrogatório preliminar “C” das 10:30 às 12:15 no dia 1º de dezembro de 1971. Documento Confidencial. Reservado. Número 08634. II Exército. 2ª seção. Doi-Codi. Anexo “B”.

¹⁷ Idem, 1971, p. 1.

¹⁸ Idem, 1971, p. 1.

¹⁹ Carlos Lamarca foi um militar desertor e guerrilheiro, ele foi um dos líderes da luta armada contra a ditadura militar no Brasil.

²⁰ Idem, 1971, p. 2.



destaca a existência de outros problemas no interior do Ginásio Estadual, como: depredações do prédio, suspeita de penetração de tóxicos e namoros escandalosos²¹.

A agência de Fortaleza do Serviço Nacional de Informações (SNI), informou no dia 10 de agosto de 1971, que a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) em determinados estabelecimentos ensino desta cidade, vem sendo desvirtuada do Programa Geral elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)²². As críticas feitas ao ensino da disciplina EMC são programadas gincanas, e são promovidas tarefas que induzem os alunos a convidar pessoas para o pronunciamento de palestra sobre vários temas, com alguns convidados que não possuem afinidades com o tema debatido. Os temas debatidos foram a educação sexual com uma discente de Medicina, e um investigador da polícia que debateu sobre os tóxicos. As atividades programadas para os alunos da disciplina da Educação Moral e Cívica (EMC) são elaborados questionários para entrevistarem autoridades com questões como: “esquadrão da morte é grupo terrorista?”²³.

A Comissão Nacional de Moral e Civismo destaca alguns argumentos sobre a disciplina Educação Moral e Cívica no estado de São Paulo, evidenciam no documento do Serviço Nacional de Informações (SNI) que foi realizado um levantamento nos diversos níveis de ensino referente ao ensino de forma direta e indiretamente desta disciplina escolar no estado de São Paulo. Alguns fatores foram evidenciados na secretaria do estado de São Paulo: (a) a falta de professores habilitados para lecionar a disciplina Educação Moral e Cívica; (b) as dimensões da rede escolar paulista dificultam a fiscalização da secretaria estadual de educação paulista; (c) a infiltração de elementos considerados subversivos ao ideal revolucionário no corpo docente estadual²⁴.

A disciplina Educação Moral e Cívica era lecionada no estado de São Paulo pela falta de profissionais habilitados, estava amparada no decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, que em seu artigo 7º no parágrafo 6º afirma que na ausência de professores formados ou habilitados os diretores escolares podem assumir esta função disciplinar. No entanto, percebe-se que durante os anos 1970 havia um problema a ser resolvido: a falta de formação de professores alinhados com os objetivos da disciplina Educação Moral e Cívica.

O documento do SNI destaca que o padre Hugo Assman fez diversas críticas a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), ele afirma que as “Equipes Docentes” encarregadas de ministrar a disciplina EMC na cidade paulista eram integrantes das “Equipes Docentes de América Latina – EDAL” de cunho marxista, estavam encarregadas de fazer críticas ao atual

²¹ Idem, 1971, p. 2.

²² **Educação Moral e Cívica**. Serviço Nacional de Informações. Agência de Fortaleza. 10 de agosto de 1971. Informação nº 16171/SNI/AFZ.

²³ Idem, 1971, p. 1.

²⁴ **Comissão Nacional de Moral e Civismo e a disciplina Moral e Cívica**. Serviço Nacional de Informações. Agência Regional de São Paulo. Informação nº 006096/SNI/ASP. 07 de janeiro de 1972. Confidencial.



regime vigente no Brasil²⁵.

O Serviço Nacional de Informações (SNI) evidencia que a atuação do clero brasileiro a partir da Ação Católica Rural (ACR), teve-se a apreensão de documentos considerados subversivos²⁶. Foi apreendida no estado do Ceará na cidade de Fortaleza. Estava sobre a posse do padre Daniel Jouffe que foi preso. Era o representante das Equipes Docentes para a América Latina.

Os documentos apreendidos pela Divisão de Informações de Segurança (DISA) foram os seguintes: O Jornal “O Círculo” – ano II – nº 10; Cartas do padre Leborgn (apreendidas por ocasião do seu embarque para a França); Depoimentos do Padre Geraldo de Oliveira Lima; Panfletos distribuídos em diversas igrejas e/ou colados em quadros de avisos das igrejas. Foi publicado no jornal francês IDOC, o artigo do padre Hugo Assman, onde fazia crítica a disciplina Educação Moral e Cívica²⁷, assim, foi reproduzido no Jornal “O Círculo” de forma resumida. A ideia impressa no jornal O Círculo era de que a disciplina EMC queria impingir no estudante brasileiro através do governo um homem com as seguintes características: acomodado, inerte e domesticado²⁸. A integração que a disciplina EMC promovia era a união entre Religião e Governo, o que os padres católicos afirmam ser o elemento central de domesticação do “apoio ao povo”, como forma de apresentar um Deus funcional em benefício para manter o status-quo do regime vigente no país.

Os padres eram vistos pelos olhos do regime militar como inovadores, segundo o documento da DISA. Os religiosos possuíam uma orientação claramente comunista, revolucionária e sem distinções hierárquicas, que tinham como objetivo central a conscientização do cidadão comum e organizá-los em “comunidades de bases”, além de fazer discussões que preconizavam a “revolução libertadora” dentro da realidade social. Os padres inovadores eram adeptos da união nacional e internacional de todas as forças populares, que se levantassem com a ditadura militar vigente no Brasil e de lutar contra o imperialismo capitalista em tempos de Guerra Fria.

Portanto, os padres inovadores acreditavam em um Deus considerado diferente, e por isso, deveriam ser constantemente vigiados pelo regime militar. Era visto de forma negativa, caracterizado como um “Deus que permite obscenidade, o uso de entorpecentes, que exalta a

²⁵ Idem, 1972, p. 3.

²⁶ **Análise preliminar de documentos subversivos.** Informação nº 665/DSEG-4. Ministério da Aeronáutica. Quarta Zona Aérea. Quartel General. Divisão de Segurança. 6 de setembro de 1971. Número do documento 5400. Serviço Nacional de Informações. Confidencial.

²⁷ Idem, 1971, p. 2.

²⁸ Idem, 1971, p. 2.



pederastia, enfim todas as anomalias e desregramento da moral humana”²⁹. A Educação Moral e Cívica deveria ser vista como um obstáculo para o avanço das doutrinas comunistas na América Latina e especificamente no Brasil, pois, suas ações estavam alinhadas as pretendidas pelo Movimento Comunista Internacional (MCI), pois domesticava o homem brasileiro. A função dos padres que integram as Equipes Docentes na América Latina era de fazer uma frente ampla de resistência à disciplina EMC e de realizar críticas à ditadura militar brasileira. Com isso, evidenciam na documentação da DISA, a existência de vários padres considerados subversivos, estavam infiltrados nas questões educacionais, trabalhando de forma ativa contra o governo³⁰.

No dia 10 de março de 1972 o gabinete do ministro da Ministério da Aeronáutica – CISA – destaca a atuação de Luiz Carlos Siqueira Manhães que possuía o codinome de “Raul”, era um militante da organização subversiva “*Política Operária*”, durante o seu depoimento declarou que sua noiva Maria Luiza Pires de Souza que possuía o codinome “Marta”, que era ligada a mesma organização subversiva, estudante da Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), também era professora de Educação Moral e Cívica da Cooperativa da Central do Brasil³¹.

No dia 15 de março de 1972, a agência de Manaus, através do Serviço Nacional de Informações (SNI) evidencia o estado atual da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) no estado do Amazonas³². A professora da disciplina de Educação Moral e Cívica Martha do Nascimento Ferreira foi indiciada através do Processo da Comissão Estadual de Investigações – CEI³³. A professora Martha Ferreira foi ex-prefeita da cidade de Marmelos, sendo processada por haver praticado atos de improbidade administrativa. No entanto, a ex-prefeita não foi punida em relação ao ato de improbidade administrativa. Na documentação do SNI consta que foi nomeada professora da disciplina Educação Moral e Cívica³⁴ pelo secretário de Estado de Educação e Cultura, e presidente da Fundação Educacional do Amazonas José Maria Cabral Marques, funções atribuídas pela portaria número 145 de 18 de maio de 1973. A professora Marta Nascimento lecionado EMC para as últimas quatro séries do ensino de 1º Grau do Ginásio Estadual “Pedro Aguirre”, localizado no município de Manicoré³⁵. As conclusões da agência

²⁹ Idem, 1971, p. 2.

³⁰ Idem, 1971, p. 2.

³¹ **Maria Luiza Pires de Souza**. Ministério da Aeronáutica. Gabinete do Ministro. Serviço Nacional de Informações. Informação nº 0082/CISA/ESC/RCD. Número de documento: 04975. 10 de março de 1972. CISA. Confidencial

³² **Educação Moral e Cívica**. Informação nº 041/SNI/AMA/1972. Serviço Nacional de Informações. Agência de Manaus. Confidencial. 15 de março de 1972. Número do documento: 005644. Confidencial.

³³ **Informação** nº 219/AMA/70 de 28 de agosto de 1970.

³⁴ **Fatores adversos ao desenvolvimento dos valores espirituais e morais da nacionalidade. Disciplina Educação Moral e Cívica. Marta Ferreira do Nascimento**. Informação nº 0648/19/AMA/1974. Serviço Nacional de Informações. Agência de Manaus. Número 3374. Confidencial.

³⁵ Idem, p. 1974, p. 1.



regional de Manaus determinam que a professora Marta Nascimento não tinha condições de lecionar a disciplina EMC, portanto, deveria ser exonerada do cargo de docente da referida escola de 1º Grau.

Foram identificados os seguintes professores com antecedentes negativos, como o padre Francisco da Silveira Neto³⁶. Era superintendente da “Juventude Operária Católica – JOC”, e foi coordenador da “Juventude Estudantil Católica – JEC” na cidade de Manaus durante o golpe civil-militar de 1964. Tornou-se admirador de Dom Helder Câmara e fazia parte da chamada ala progressista da igreja católica.

Sebastião Gonçalves Guimarães³⁷ foi identificado como elemento de ideologia esquerdista. Era funcionário da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Amazonas, participou da campanha em prol da eleição do atual secretário Vinícius Câmara, participou do processo eleitoral do então secretário ocorrido em novembro de 1970.

Domingos Sávio de Ramos Lima³⁸ era apontado como um elemento de atividade ideológica, que não foi especificada pelo SNI, sabe-se que não possuía orientação ideológica esquerdista ou comunista, nem que vem atuando em prol de células marxistas. A delegacia regional do Amazonas destaca que o Departamento da Política Federal³⁹ evidencia que Onesmo Gomes de Souza⁴⁰ era considerado um elemento comunista, mantinha ligações com Almino Álvaro Afonso no estado do Amazonas antes da “revolução democrática de 1964”, participando do “Seminário de Estudos Amazônicos” em que possuíam integrantes da juventude socialista amazonense.

No dia 21 de abril de 1971 Onesmo Souza foi denunciado pelo Ministério Público, era na época membro do conselho fiscal da Tv Educativa do Estado do Amazonas, cometendo atos ilícitos conforme esta denúncia⁴¹. O documento apresenta um anexo com a relação nominal dos 123 professores que lecionam a disciplina Educação Moral e Cívica no estado do Amazonas.

O professor da disciplina Educação Moral e Cívica, o padre Manoel Pacífico da Costa⁴², foi afastado das atividades docentes por proferir aulas suspeitas na cidade de Manaus. A Agência Manaus do Serviço Nacional de Informações destaca que realizava reuniões clandestinas consideradas de cunho subversivo⁴³. No entanto, no momento da apuração dos fatos não foram

³⁶ Informação nº 025/SNI/AMA/71 de 15 de fevereiro de 1971.

³⁷ Informação nº 141 e 005/SNI/AMA/71 de 31 de maio de 1971 e 13 de janeiro de 1971.

³⁸ Informação nº 044/E2/1971/CMA de 15 de fevereiro de 1971.

³⁹ Informação nº 41/71-DR/AM/PS/SOPA de 24 de junho de 1971.

⁴⁰ Informação nº 124/SNI/AMA/71 de 25 de maio de 1971.

⁴¹ Idem, 1971, p. 2.

⁴² Informação nº 297/SNI/AMA/71 de 16 de setembro de 1971.

⁴³ Educação Moral e Cívica. Informação nº 089/SNI/AMA/1972. Número do documento: 52475. Serviço Nacional de Informações. Agência Manaus. Confidencial.



apresentadas informações concretas sobre as ações desenvolvidas pelo padre Manoel Pacífico da Costa.

No dia 3 de maio de 1972, a agência de São Paulo através do Serviço Nacional de Informações, informa que estava em fase de instalação na Escola de Educação Física, localizado na cidade de Santos (SP), um curso de *Educação Moral e Cívica e Estudos de Problemas Brasileiros*⁴⁴. O currículo estava sendo apreciado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) que futuramente irá originar o projeto na Faculdade de Educação Moral e Cívica⁴⁵. A proposta do curso de Educação Moral e Cívica foi do ex-deputado cassado Raul Schwinden, foi um dos fundadores da Escola de Educação Física, localizada na cidade de Santos (SP), sendo ligado a movimento de esquerda na capital paulista, dentro de suas atuações como professor ou como deputado estadual pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB)⁴⁶. Teve seu mandato cassado e suspenso os direitos políticos por dez anos, em decisão tomada pelo Conselho de Segurança Nacional, no dia 29 de dezembro de 1969.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se ao longo deste artigo discutir a ditadura militar brasileira pela ótica da disciplina escolar Educação Moral e Cívica. Usamos como fonte documental para interpretar a disciplina EMC os arquivos do Serviço Nacional de Informação (SNI) produzidos no período de 1969 a 1974. O controle de pensamento, a liberdade de expressão e o apego extremo à religião, são elementos fundamentais para a construção de disciplinas autoritárias. Em tempos de Guerra Fria construiu-se uma verdadeira “caça às bruxas” no interior das escolas brasileiras, desde estudantes, diretores e professores que não estavam alinhados às políticas educativas e a ideologia da revolução “democrática de 1964”, foram perseguidos e atacados pelo regime.

Os usos do passado no tempo presente fazem com que as mesmas estratégias e formas de controle social empregadas durante os anos 1970 voltem aos tempos atuais. O candidato a presidente Jair Bolsonaro durante a campanha presidencial de 2018, por exemplo, prega e incentiva a morte de opositores como o ocorrido durante sua passagem pela cidade do Acre⁴⁷ afirmando que iria “fuzilar a petralhada”, o mesmo que ocorria com a construção dos Doi-Codi

⁴⁴ **Comissão Nacional de Moral e Civismo.** Agência de São Paulo. Serviço Nacional de Informações. Informação nº 147826/72/ASP/SNI. Número de documento: 00875. Confidencial.

⁴⁵ Idem, 1972, p. 1.

⁴⁶ Idem, 1972, p. 1.

⁴⁷ REVISTA VEJA. Set/2018: "Vamos fuzilar a petralhada", diz Bolsonaro em campanha no Acre. <https://exame.com/brasil/vamos-fuzilar-a-petralhada-diz-bolsonaro-em-campanha-no-acre/> acessado em 03 dezembro de 2022.



durante os anos 1970. O espaço da crítica no passado e no presente são espaços para exterminar do cenário público opiniões e críticas ao regime militar e ao pensamento conservador pelo então candidato à presidente da república Jair Bolsonaro.

Percebemos que a disciplina Educação Moral e Cívica estava profundamente conectada com as Marchas com Deus, pela Pátria e pela Família, que se intensificaram no início dos anos 1960. Era o predomínio do conversadorismo religioso católico. Os padres católicos aliados ao regime política de 1964 estavam pensando a educação em postos chaves durante os anos 1970, possuíam vez e voz na Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), no Ministério da Educação e Cultura (MEC) e até mesmo no Conselho Federal de Educação (CFE).

A disciplina Educação Moral e Cívica estava alicerçada dentro da estratégia de legitimação do poder, percebemos que havia um jogo do poder para o aparelho educacional no pós-1968, era visto através da propaganda nos meios de comunicação, o uso de filmes e a música, foram as formas encontradas pelo Estado para persuadir a opinião público a ser a favor do regime ditatorial.

A narrativa criada pelos jornais e pela ditadura militar era de que a Educação Moral e Cívica estava em crise, foi necessário convencer a opinião pública para que a reinvenção da disciplina pudesse voltar ao currículo escolar. O preço foi alto, as disciplinas História e Geografia sumiram do currículo, e com isso o debate acadêmico e escolar ficou-se fragmentado, compartimentalizado dentro do regime em construção.

O caminho encontrado pelos golpistas no poder foi a apropriação da disciplina Educação por meio da disciplina Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino. O retorno da discussão nacionalista no currículo foi espaço para que o conservadorismo pudesse consolidar na sociedade brasileira os costumes, os valores da revolução democrática de 1964, o viés religioso e nacionalista pretendido pelo regime. Deste modo, a disciplina pelo olhar da ditadura militar tenta domesticar a juventude brasileira a serviço do Estado implementado após o golpe civil-militar de 1964.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Vanessa. **A educação moral e cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar** - Minas Gerais (1969-1993). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2008.
- ABUD, Kátia; SCHMIDT, Maria. **50 anos da ditadura militar: capítulos sobre o ensino de História no Brasil**. Curitiba: W&A Editores, 2014.
- ALMEIDA, Djair. **Educação Moral e Cívica na ditadura militar: Um estudo dos manuais didáticos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2009.



CORREIA, Wilson Francisco. A educação moral e cívica do regime militar brasileiro, 1964-1985: a filosofia do controle e o controle da filosofia. **Revista Científica**, vol. 9, núm. 2, julho-dezembro, 2007, pp. 489-500.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: Amado, Janaína; Ferreira, Marieta. **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: editora Fundação Getúlio Vargas, 1996. [8ª edição].

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre o campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**, 2, p. 177-229.

CUNHA, Luís. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 35, nº 127, Campinas, apr./june, 2014.

DREIFUSS, René. **1964: a conquista do Estado**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1981.

FERREIRA, Marieta. História, tempo presente e história oral. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, dezembro de 2002, pp. 314-332.

FICO, Carlos. **Reinventando o otimismo brasileiro: ditadura, propaganda e imaginário social**. Rio de Janeiro: editora FGV, 1997.

FILGUEIRAS, Juliana. **A disciplina Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

FILHO, Geraldo; RODRIGUES, Elaine. Educação moral e cívica e ensino de história, aportes disciplinares de formação: um estudo comparado. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 45, p. 139–152, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i45.8640142. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640142>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MELO, Demian. Ditadura “civil-militar”?: Controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. Espaço **Plural**, ano XIII, nº 27, 2º semestre 2012, p. 39-53.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: a história do regime militar brasileiro**. São Paulo: editora Cortez, 2014.

NEVES, Joana. O ensino de História nos 50 anos do golpe militar – estudos sociais sob a ditadura. In: Abud, Kátia; Schmidt, Maria. **50 anos da ditadura militar: capítulos sobre o ensino de História no Brasil**. Curitiba: W&A Editores, 2014.

NUNES, Nataly; REZENDE, Maria. O ensino da educação moral e cívica durante a ditadura militar. **III Simpósio de Lutas Sociais na América Latina**, Londrina, 2008.

PAVIANI, Bruno. Educação Moral e Cívica na ditadura militar brasileira: uma tentativa de legitimação do poder. **Anais do XV Encontro de História, “1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado”**. 11 a 14 de agosto de 2014, UFSC, Florianópolis.

SANTOS, Cristiano Alexandre; QUADROS, Eduardo Gusmão de. **Educação moral e cívica:**



uma estratégia de legitimação do poder (1969-1985). Goiânia: editora espaço acadêmico, 2019.

SCHWARCZ, Lilia. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. Rio de Janeiro: editora: companhia das letras, 20019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política e na pedagogia. Petrópolis: editora Vozes, 1996.

TRINDADE, Judite. A História sumiu: o ensino de Estudos Sociais durante a Ditadura Militar. In: Abud, Kátia; Schmidt, Maria. **50 anos da ditadura militar**: capítulos sobre o ensino de História no Brasil. Curitiba: W&A Editores, 2014.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A LUDICIDADE COMO FATOR CONTRIBUTIVO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOlhIMENTO: UM OLHAR ACADÊMICO

THE PLAYFULNESS AS CONTRIBUTING FACTOR FOR THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN A RECEPTION SITUATION: AN ACADEMIC VIEW

Estéferson Cardoso MALHEIROS¹

Franchys Marizethe Nascimento SANTANA²

RESUMO

Este estudo é resultado da experiência, do convívio e da participação no Projeto de Extensão intitulado “Ludicidade: Uma Ferramenta para o Desenvolvimento Integral de Crianças e Adolescentes em situação de Acolhimento”, desenvolvido na Unidade de Acolhimento do Município de Aquidauana-MS tendo como objetivo introduzir jogos, brinquedos e brincadeiras na realização das atividades propostas, respeitando o nível de desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos. Adotamos como metodologia uma pesquisa bibliográfica buscando na literatura pertinente textos que contribuíssem para o entendimento dos aspectos lúdicos, dentre eles: Kishimoto (1996); Vygotsky (1984) e Santos (1997); e pesquisa-ação, com base empírica, pois participamos do referido projeto. Como instrumento técnico utilizou-se entrevista para conhecermos os posicionamentos dos acolhidos, funcionários e coordenação da instituição. Constata-se que a ludicidade contribui no desenvolvimento integral e autoestima ao facilitar a estimulação das mais diversas áreas do conhecimento e enriquece a interação entre acadêmicos e acolhidos, favorecendo a formação de cidadãos mais atuantes e seguros.

Palavras-chave: Unidade de Acolhimento. Desenvolvimento integral. Ludicidade.

ABSTRACT

¹Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAQ). Email: esteferson.cardoso@ufms.br

² Doutora em educação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana. Email: franchys.santana@ufms.br



This study is the result of the experience, of the socializing and participation in the Extension Project entitled “Playfulness: A Tool for the Integral Development of Children and Adolescent in Reception Situation”, developed in the Unit of Reception of Aquidauana city, state of Mato Grosso do Sul, aiming to introduce games, toys and plays in carrying out the proposed activities, respecting the development level in which the children and adolescents are at the moment, in favor to interest and motivation in their participation and achievement. We adopted as a methodology a bibliographic research, searching in the relevant literature texts that contributed to the understanding of the playful aspects, among them: Kishimoto (1996); Vygotsky (1984) e Santos (1997); and action research, with empirical basis, because we participated in the referred project. As a technical instrument, it was used interviews to know the positions of the sheltered people, staff and the institution’s coordination. It appears that the playfulness contributes to the integral development and self-esteem by facilitating the stimulation of the most diverse areas of knowledge and enriches the interaction between academics and students, favoring the formation of more active and secure citizens.

Keywords: Unit of Reception. Integral development. Playfulness.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo destacar a relevância das ações realizadas na execução do Projeto de Extensão, desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Câmpus de Aquidauana, intitulado “Ludicidade: uma ferramenta para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em situação de Acolhimento” e como elas se refletem no comportamento dos acolhidos.

Nosso interesse justifica-se pela participação no respectivo projeto analisando como a ludicidade contribui no desenvolvimento integral do ser humano, observando como as atividades lúdicas auxiliam os acolhidos que foram vítimas de inúmeras formas de violência e abandono.

A Unidade de Acolhimento, foco deste estudo, está localizada no município de Aquidauana-MS, sob a responsabilidade da prefeitura, subsidiada pelas verbas governamentais, onde os acolhidos ficam sob a guarda do Estado.

O curso de Pedagogia recebeu um convite no ano de 2009 para desenvolver um Projeto e a Professora Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana aceitou o convite e propôs a ludicidade como eixo articulador. Desde então, anualmente o respectivo Projeto é elaborado e submetido como Projeto de Extensão, com a participação dos acadêmicos do curso. Inclusive participamos, como integrante, há três anos, tendo a responsabilidade de contribuir na elaboração e execução do planejamento semanal.



Além dos interesses acima, ligados à pesquisa, enfatizamos o da orientadora em dedicar-se a esse projeto, tendo como princípio ampliar os conhecimentos dos acolhidos em diferentes áreas do conhecimento, proporcionando momentos lúdicos, onde os mesmos desenvolvem suas habilidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras. Além disso, oportuniza aos acadêmicos vivenciarem novos espaços, não escolares, onde o pedagogo pode atuar.

2 INSTITUCIONALIDADE DAS UNIDADES DE ACOLHIMENTO

2.1 Função das Unidades de Acolhimento para a Sociedade

As três primeiras instituições, responsáveis em receber crianças abandonadas, surgiram no século XVIII, em terras brasileiras, em São Paulo (1726), no Rio de Janeiro (1738) e em Recife (1789), chamadas de “rodas de expostos” ou “roda dos excluídos”. A partir desse momento ocorreram as tensões entre a igreja e o poder local, pois a primeira tinha interesse na parcela da sociedade mais privilegiada que fazia caridade e doações consideráveis como filantropia. (BAPTISTA (2006), apud CARNEIRO; DUTRA, (2019).

As crianças que eram rejeitadas pelos pais, foram denominadas como enjeitados, a “roda dos excluídos” foi um local onde as crianças ficavam para posteriormente serem adotadas. Os recém-nascidos, cuja origem ninguém sabia, eram deixados em um cilindro de madeira em forma de roleta, para que fossem recolhidos do outro lado. Práticas como essa duraram até meados dos anos de 1950, a última roda foi fechada em São Paulo.

Segundo Viegas (2007, apud CARNEIRO; DUTRA, 2019) no sistema de recebimento e encaminhamento da roda de expostos, os bebês rejeitos eram cuidados pelas amas de leite externas, aos 7 anos de idade essas crianças retornavam para Casa de Expostos, para serem colocadas em casas de familiares ou eram criadas de outras formas, conforme a decisão de quem estava com a tutela. As crianças que se encontravam nessas situações, eram alvo da pobreza e consequentemente eram abandonadas. Outras eram filhos, indesejados, de jovens pertencentes à elite que não eram casadas. Ressalta-se que nesta época o infanticídio não era crime.

A Roda dos Expostos foi a única instituição de assistência que durou por mais de um século para crianças que eram abandonadas no país. Foi extinta por inúmeras denúncias, dentre elas pelas mulheres que cuidavam dos bebês conhecidos como amas de leite, devido à falta de higienização que prejudicava a saúde dos excluídos.

No século XVIII, a preocupação era tirar de circulação aquilo que atrapalhava a ordem



social, quando inúmeras crianças vagavam pelas ruas principais das grandes cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador. A ordem era preservar a imagem da cidade e ocultar os problemas relacionados à pobreza, o direito a infância era negado, muitas crianças foram usadas como força de trabalho. Mulheres e crianças, foram classificados como seres inferiores, não mereciam nenhum tratamento diferenciados. O termo infância era desconhecido.

Destaca-se que “ao menor e delinquente, estavam reservados o asilo preventivo e o asilo reformatório”, o estado não mostrava interesse a assistência, eram tratados como insignificantes. Somente em 1920 foi criado o Juízo de Menores, em 1927 o primeiro Código de Menores e posteriormente os militares criaram a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

Deste modo foram criadas as versões estaduais como a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM). Atualmente os adolescentes que cometem atos infracionais, podem ser responsabilizados a partir dos 12 anos de idade, com medidas socioeducativas, podendo ser encaminhado a uma entidade exclusiva para sua idade, um local diferenciado, ao abrigo. (RIZZINI, 2004, apud CARNEIRO; DUTRA, 2019).

O conceito de orfanato, reformatório ou internato, foi reformulado no Brasil no ano de 1990, pois nem todas as crianças eram órfãs aquela educação regida. o grande marco histórico dessas mudanças foi a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), priorizando os direitos das crianças e dos adolescentes ao convívio familiar.

A Unidade de Acolhimento Institucional é assegurada pela Lei Federal nº 8.069/90 com intuito de proteção e acolhimento, objetivando a preservação e fortalecimento das relações familiares, assegurada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Art.101. Inciso VII; “é uma medida de proteção a esse indivíduo, que direciona a uma unidade de acolhimento mais próxima a sua localidade que residem, seja ela pelo poder público, ou não governamentais” (BRASIL, 1990). Criada para reduzir e transformar os conflitos existentes naquele período numa solução para a população menos favorecida por fatores político, econômico e social.

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) (2006) determina que crianças ou adolescentes que estiverem em circunstância de vulnerabilidade ou em risco social, devem ser amparadas por uma unidade de acolhimento, que vão executar os cuidados e sua acolhida provisoriamente, pois necessitam ser separadas de sua família. Essas medidas de proteção são aplicadas quando a Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente é infligida. Em seu Art. 98 estabelece:



As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: I por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III em razão de sua conduta. (BRASIL,1990)

Essas medidas de proteção são aplicáveis a todos que tem de 0 meses a 18 anos incompletos, que tem seus direitos por lei, violados ou ameaçados podendo ser tanto do responsável, ou pela sociedade, ou do Estado. Quando essas violações são praticadas, o autor desse ocorrido é penalizado judicialmente, podendo ocorrer até mesmo uma prisão imediata.

Algumas situações mais comuns, segundo o Conselho Nacional de Justiça – CNJ, que ocorrem no afastamento das crianças ao seu vínculo familiar, são vulnerabilidade, negligência, abuso, violência, abandono, situação de rua e pais dependentes químicos. Dados coletados pelo Painel do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento do CNJ (2021) afirmam que existem cerca de 29,3 mil crianças acolhidas neste serviço.

Os serviços de acolhimento são divididos em quatro modalidades: Abrigo Institucional que atende no máximo 20 crianças, com objetivo de favorecer o vínculo familiar, é uma residência sem nenhuma identificação, que possui apoiadores e cuidadores, um ambiente educador e oferece as necessidades básicas; tem a Casa - Lar que possui um limite máximo de 10 crianças acolhidas, que é de responsabilidade de um grupo familiar podendo ser um casal social, não sendo uma casa desses familiares, um ambiente residencial que tem por finalidade ser um local que deixe essas crianças mas próxima de um ambiente familiar; a terceira modalidade é a Família Acolhedora não se caracterizando em um conceito de abrigo pois oferece o atendimento em sua residência familiar, esses familiares são cadastrados, e passam por uma capacitação para estar atendendo essa criança, que provavelmente após um determinado período estará retornando a sua família de origem, e por fim as Repúblicas, uma moradia residencial privada, divididas em 2 grupos, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino, os jovens que atingiram a maior idade e sem possibilidade de um retorno familiar de origem, podendo ficar dos 18 anos até os 21 anos, podendo ser acolhidos um grupo de 7 jovens, são aqueles que não tem uma renda e estão em vulnerabilidade e risco social, esses são 4 tipos de modalidade de serviço de acolhimento, no Brasil é um total de 5.131 unidades existentes, com 3.655 acolhimento institucional, composta por Casa-Lar, Repúblicas e Abrigos Institucionais, 1.464 são de Famílias Acolhedoras. (ANDRADE; SALIM, 2022)

2.2 Unidade de Acolhimento do Município de Aquidauana



A Unidade de Acolhimento localiza-se no município de Aquidauana - MS, 79200-000, R. Jorge Bodstein, 1000 - Vila Cidade Nova, a estrutura física é uma casa alugada composta por 1 berçário com banheiro e closet , 3 suítes, 1 quarto, 1 sala de TV, 1 Cozinha, 1 Depósito de alimentos, 1 banheiro para funcionários, 1 banheiro, 1 Depósito de medicamentos, 1 Sala para os atendentes, 1 Refeitório, 1 Secretária (com assistente social e psicólogo), 1 Sala da Coordenação, 1 Área de lazer, aos fundos uma lavanderia com banheiro e depósito, garagem e varanda. O espaço/lar não possui acessibilidade, o que dificulta o atendimento de um adolescente acolhido.

A Prefeitura Municipal de Aquidauana, por meio da Gerência de Ação Social mantém as despesas com funcionários, alimentação e manutenção da estrutura física. Atualmente o quadro de funcionários é exercido por 16 Atendentes Sociais, 03 Auxiliares (apoio), 03 auxiliares de serviços gerais, 03 Cozinheiras, 02 Motoristas, 01 Administrativo, 01 Coordenadora, 01 Assistente Social e 01 Psicólogo, sendo 8 efetivos e 23 contratados.

Neste local é realizado o acolhimento de crianças e adolescente, de ambos os sexos, na faixa etária de 0 a 18 anos incompletos, com ou sem deficiência e mesmo portadores de doenças. Seu funcionamento é 24h por dia, durante os sete dias da semana, recebe crianças e adolescentes que são encaminhadas pelo Poder Judiciário e Conselho Tutelar.

3 RELEVÂNCIA DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO

3.1 Aspectos Lúdicos

O Lúdico tem sido uma forma de aprender e ensinar com mais significado, promovendo a aprendizagem, o desenvolvimento social e intelectual atraindo crianças com os jogos, brinquedos e brincadeiras. Além disso, prepara a criança para o mundo, socializando-a e deixando livre a criatividade para usá-la no mundo real e em sociedade.

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos.

O jogo, na infância, deve ser escolhido livremente pela criança caso contrário não se torna uma atividade lúdica, se torna uma atividade de ensino que foca nas noções e habilidades,



e não em sua em uma atividade livre e alegre que favorece inúmeras possibilidades pedagógicas e seu desenvolvimento corporal, o jogo possui regras que deve ser respeitadas essas regras favorecem na sua vivência na sociedade, que são as regras sociais leis que deve ser cumpridas pelas pessoas, para saber os limites que impõem uma determinada postura nas relações sociais como um aperto de mão, um bom dia, desculpa, licença, por favor. (KISHIMOTO, 1996, p. 26)

O jogo, na infância, deve ser escolhido livremente pela criança caso contrário não se torna uma atividade lúdica, se torna uma atividade de ensino que foca nas noções e habilidades, e não em sua em uma atividade livre e alegre que favorece inúmeras possibilidades pedagógicas e seu desenvolvimento corporal, o jogo possui regras que devem ser respeitadas, pois favorecem sua vivência na sociedade onde regras sociais e leis devem ser cumpridas.

Por ser um instrumento pedagógico, os jogos e as brincadeiras, devem ser englobados no mundo das crianças e saber utilizar esses recursos, faz com que ela aprenda e desenvolva diversos aspectos: a conviver em sociedade, a desenvolver um trabalho em grupo, aprendendo a sua cultura, respeitar a diversidades, dentre outros.

Para as crianças é possível ter disciplina por conta das regras dos jogos, noções de tempo e espaço, assim como a convivência com outras culturas.

Toda atividade lúdica da criança possui regras. A situação imaginária de qualquer tipo de brinquedo já contém regras que demonstram característica de comportamento, mesmo que de maneira implícita. Para ele, o jogo é o nível mais alto de desenvolvimento na pré-escola e é por meio dele que a criança se move cedo, além de desenvolver o comportamento habitual na sua idade. (VYGOTSKY, 1984, p. 64)

Nas atividades com regras as crianças aprendem conceitos que serão relevantes para a sua vida, sabendo o que deve fazer ou não, se algo é prejudicial, a importância do respeito, dentre inúmeros aspectos necessários a uma boa conduta e relacionamento em sociedade.

Para Santos (1997, p. 15) “brincar é a forma mais perfeita para perceber a criança e estimular o que ela precisa aprender e se desenvolver”. É através da brincadeira que podemos observar e diagnosticar suas habilidades e dificuldades mais predominantes.

Brincar, é o processo de constituição do sujeito, quando a criança brinca está demonstrando sua realidade e refletindo sobre ela, aprimorando novos conhecimentos, é uma atividade natural de satisfação de seus instintos infantis.

Kishimoto (1996, p. 62), explica que “a brincadeira favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. O lúdico desperta na criança o interesse de aprender brincando, isso proporciona para a criança o prazer de aprender e a estimula desenvolver-se socialmente.” Isso faz com que a criança aprenda a conhecer o mundo e suas possibilidades além do



desenvolvimento cognitivo, simbólico, afetivo, expressivo, e também suas relações sociais, elabora sua autonomia e aprende regras, habilidades físicas, como pular, correr, aprende a ganhar ou perder.

O brincar é indispensável na infância, pois a criança cria um vínculo com ele, ajuda em seu imaginário produzindo uma reprodução de seu cotidiano, um exemplo bem comum é mãe e filha e fazer comidinha, expressando o mundo real, modos de pensar, agir e a sua realidade, por meio de um objeto lúdico, sem um sistema de regras, podendo ser a mãe e a filha ao mesmo tempo.

Destaca-se que as atividades lúdicas, além de ser uma ferramenta indispensável, trabalham o desenvolvimento integral dos acolhidos, atuando em múltiplas dimensões, como física, intelectual, social, emocional e simbólica, aperfeiçoando, diversas habilidades. A aprendizagem não só se aprende dentro de uma sala de aula e sim em diversos contextos, espaços e entretenimentos, rompendo com visões reducionistas, tendo como propósito o desenvolvimento global do indivíduo. Nesse contexto de educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) estabelece que a aprendizagem deve promover ao cidadão uma formação integral capaz de construir uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva, sustentável e solidária.

3.2 Projeto de Extensão

O Projeto de Extensão intitulado como “Ludicidade: uma ferramenta para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em situação de acolhimento”, de ações de extensão, sem fomento, iniciou em 2009. Em 2013 foi interrompido, devido ao fato do afastamento da coordenadora, Professora Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana, para realizar o Doutorado. Atualmente, o projeto está aprovado até o ano de 2026 pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (PROECE), responsável em acompanhar todos os projetos de extensão da instituição, que disponibiliza uma vaga, para bolsista, para estar acompanhando as atividades recebendo uma bolsa no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Sua função é auxiliar a coordenadora na organização e execução das ações do respectivo projeto.

Ressalta-se que os projetos de extensão, têm por finalidade atender a comunidade externa, sempre que esta venha solicitar auxílio, oportunizar concomitante, aos atendimentos, dos acadêmicos de diversos cursos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, onde futuramente, poderão estar atuando.



Durante os seus doze anos o projeto teve a participação de acadêmicos dos cursos de licenciaturas, principalmente o de Pedagogia, e mestrandos. Atualmente são oitenta e seis participantes divididos em equipes que elaboram o planejamento e executam as atividades. O convite é feito pela coordenadora após a liberação para seu início pela PROECE.

Neste contexto, o planejamento das atividades é elaborado por cada grupo, tendo como objetivos destacar e promover aspectos relevantes e momentos prazerosos fazendo o uso da ludicidade por meio de atividades como jogos, músicas, teatros, brincadeiras, com incentivo à leitura, desenvolver hábitos de higiene, boas maneiras, conscientização de preservação do meio ambiente, dentre outras que contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo e favoreçam a autoestima dos acolhidos.

O projeto também oferece aos acadêmicos uma experiência em ambientes diversificados, considerando que a atuação do futuro pedagogo poderá ser ambientes não escolares.

Figura 1 – Brincadeira “Ponta dos Arcos”



Fonte: Arquivo Pessoal/2022.

As modalidades esportivas também são aplicadas, sendo um leque de conteúdos relacionados ao esporte como jogar futebol, vôlei, cabo de guerra, na foto acima foi a primeira competição esportiva dentro da Unidade de Acolhimento em um momento de diversão. As crianças e adolescentes, em situação de acolhimento, disputaram e participaram de todas as etapas superando seus limites e dificuldades. Essa brincadeira é chamada de Ponte dos Arcos,



trabalha de forma cooperativa, incentivando o espírito em equipe e a afetividade.

O objetivo da atividade envolve fazer escolhas, manter relações de solidariedade e saber ganhar ou perder, desenvolvendo assim uma série de habilidades para sua evolução pessoal, os benefícios trazidos pelo esporte é saúde, disposição, felicidade e bem-estar, a exploração do corpo e do movimento, para ampliação de conhecimentos a respeito das práticas corporais.

A música e a dança estão inseridas, com frequência, nas atividades desenvolvidas. Inicialmente os acadêmicos fazem uma roda para se apresentarem aos acolhidos com o objetivo de criarem um vínculo proporcionando uma maior interação, principalmente com aqueles mais tímidos. Após são apresentadas inúmeras músicas, selecionadas anteriormente, oportunizando uma comunicação por meio de abraços, gestos, olhares, movimentos e desenvolvimento de aspectos relacionados ao conhecimento das partes do corpo, longe/perto, os sentidos, memórias, concentração, atenção, dentre outros.

Figura 2- Dança de Quadrilha



Fonte: Arquivo Pessoal/2022.

Na figura, acima, estão dançando e ouvindo uma música de quadrilha, de ritmo musical xaxado da cultura nordestina, uma musicalidade caipira, no 12º Arraial da Unidade de Acolhimento, uma festa interna somente com os acolhidos, funcionários e acadêmicos. A festa



foi organizada para que pudessem brincar, dançar, divertirem-se e alimentarem-se, gratuitamente, de comidas típicas da cultura nordestina, pois muitos estavam participando das comemorações em suas instituições escolares, mas não tinham recursos para comprarem os produtos oferecidos. Neste sentido, os acadêmicos juntamente com amigos e comércio local prepararam a respectiva festa com brincadeiras, danças, jogos, comidas, doces, dentre outros.

Um dos acolhidos, em um dos encontros onde falamos sobre a realização do 12º Arraial, nos perguntou se as comidas seriam gratuitas, pois nunca tinha provado a maçã do amor e tinha vontade, mas nunca tinha o dinheiro para comprar. “Tia, eu nunca comi uma maçã do amor”. (Acolhido 1)

Figura 3 – Acadêmicos participantes do Projeto



Fonte: Arquivo pessoal /2022.

Esses foram alguns dos acadêmicos envolvidos nas atividades do Arraial, que contribuíram e desempenharam toda a ação desse evento aos acolhidos, a Coordenadora do Projeto Professora Dra Profa Franchys Marizethe Nascimento Santana, juntamente com a bolsista Maria Fernanda Klein Leite, todos estavam caracterizados e trajados com roupa de quadrilha, a caráter com chapéu de palha, vestidos xadrez, camiseta xadrez, botas, laçarotes no cabelo, com roupas bem coloridas e chamativas.

4 METODOLOGIA

Esse artigo teve como metodologia estudo exploratório, descritivo, de abordagem qualitativa, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, para entendimento do eixo articulador,



e observações para verificar o desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos.

O campo empírico da pesquisa foi a Unidade de Acolhimento do município de Aquidauana/MS, e, para fazer parte deste estudo, selecionamos cinco crianças da unidade de acolhimento, com o objetivo de saber suas experiências, contribuições e a relevância do projeto desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Utilizamos como instrumento técnico observação e entrevista, aplicamos também, um questionário para os funcionários e outro para a coordenação da unidade com a finalidade de coletas de dados, pesquisa bibliográficas e registrar suas contribuições para o desenvolvimento do projeto, assim adequando-o e oferecendo às crianças novas modalidades de ensino através do entretenimento.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas e pelo google forms, visto o período pandêmico, não podendo ter o contato físico, pois poderíamos infectar ou sermos infectados. Por esses motivos a pesquisa foi realizada através das ferramentas citadas, com êxito e responsabilidade, respeitando as medidas de biossegurança da Organização Mundial da Saúde (OMS), ressaltando a colaboração dos funcionários e coordenação, que com muita dedicação e paciência contribuíram para que o projeto fosse iniciado. Ressalta-se as crianças, que empaticamente enriqueceram o projeto.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto desenvolvido oportunizou-nos aprofundar nosso aporte teórico sobre a ludicidade no desenvolvimento humano em uma instituição de acolhimento, de crianças e adolescentes em situação de risco.

Destaca-se o comprometimento dos funcionários, independente da função exercida, e a satisfação de todos, pelo que fazem e recebem. A parceria deles na execução das ações do projeto, como festas, aniversários, lanches compartilhados, é essencial para o sucesso do trabalho realizado. Inclusive, demonstrando carinho, afeto, cuidado e atenção com os acolhidos. “Uma mensagem de sinceros agradecimentos e muito sucesso na vida de quem contribui pra mudar a realidade de crianças e adolescentes que necessitam dessa atenção!” (Sujeito 1)

No questionário aplicado aos funcionários indagamos: “Qual a mensagem que você enviaria para os acadêmicos?” Como podemos observar na fala do Sujeito 1 que a atenção que os acolhidos recebem dos acadêmicos é essencial, pois a maioria são carentes emocionalmente, e as atividades lúdicas proporcionam o contato, o abraço, o sorriso, a conversa, aspectos



essenciais no cotidiano do ser humano. “O carinho e o empenho de quem colaborou e o aniversário de 15 anos das acolhidas”. (Sujeito 1)

O sujeito 1, também respondeu a seguinte indagação, após a realização de uma comemoração de quinze anos: “O que você acredita que o Projeto ensinou e os acolhidos nunca esquecerão?”. Neste trecho da fala, somos capazes de visualizar que o carinho e empenho de todos os acadêmicos são nítidos, no geral em suas colaborações, que vão além de atividades lúdicas, é bem mais complexos os sentimentos envolvidos, pois não é somente levar atividades e aplicar, são momentos marcantes na vida, um aniversário de 15 anos significa uma nova fase de sua vida que se inicia mais conhecida como festa debutante, e esses acadêmicos fizeram parte dessa comemoração tão importante nesta fase, mesmo se encontrando em ambiente afastados de seus familiares temporariamente. Esses acadêmicos marcaram sua vida significativamente, tornaram um momento prazeroso com muitas felicitações. “Que vcs nunca desistam de fazer esse projeto, por mais dificuldade que encontrem pelo caminho, porque vcs fazem a diferença na unidade”. (Sujeito 2)

O projeto é realizado aos sábados, compreendemos que a vida acadêmica é bem atribulada com diversos trabalhos, seminários e suas responsabilidades dentro da instituição, além de suas responsabilidades externas, família, esposo, filhos etc... O sujeito 2, pede para que nunca desistam de passar esse tempo com essas crianças e adolescentes, porque eles fazem a diferença na vida desses acolhidos ao compartilhar seus conhecimentos de forma lúdica e significativa. “É no brincar que a criança aprende a se desenvolver, a partilhar, a socializar”. (Sujeito 2)

O sujeito 2, foi questionado com a seguinte pergunta: “Qual a importância do brincar para você?” Colocando em evidência que é no brincar que a criança aprende, as atividades lúdicas desenvolvidas no projeto, tem esse objetivo, no brincar que a criança conhece o mundo ao seu redor, desenvolvendo diversas habilidades e a aprendizagem de linguagem, aprendendo a ganhar, perder e se interagir, ter empatia e práticas sociais aprendendo a partilhar, todos esses conhecimentos são adquiridos pelo brincar. “Sim. Porque vocês do projeto, consegue passar uma mensagem muito importante para os acolhidos, tanto social, como educacional”. (Sujeito 2)

Na entrevista, fiz o seguinte questionamento ao sujeito 3: Você acredita que o Projeto contribui no desenvolvimento integral dos acolhidos? Porque? Confirmou que sim, o projeto contribui para o desenvolvimento integral dos acolhidos, pois levam um mensagem, transmitem informações importantes sociais, como a convivência social, para compreender a se relacionar



com outro, integrantes que dividem no mesmo espaço e buscam os mesmos objetivos, entendendo as regras, leis que são estabelecidas, sabendo respeitar as diferenças ou seja convivem entre culturas, valores e éticas diferenciadas, porém em sob a mesma regulamentação e o projeto consegue alcançar esses conhecimentos sociais e educacional pelos momentos prazerosos e divertidos que a ludicidade é capaz de oferecer a essas crianças e adolescentes, construindo práticas para a formação pessoal. “Sim! Pq os acolhidos tem acesso a vários trabalhos de grande relevância no ensino e aprendizagem, na vivencia durante o tempo no acolhimento”. (Sujeito 3)

O sujeito 3, abordado com a seguinte pergunta as atividades lúdicas contribuíram para o desenvolvimento integral, em seguida o entrevistado afirma que é possível que as atividades são variadas e desenvolvem aspectos de ensino e aprendizagem que são de suma importância para esse desenvolvimento integral, atividades interdisciplinares, divertidas e educacionais, que não possui características de um ensino rígido e engessado, que elevam para uma visão ampla por meio do brincar. “De extrema importância, para o desenvolvimento cognitivo e intelectual”. (Sujeito 3)

O sujeito 3, elucidado do seguinte questionamento: Qual a importância do brincar para você? Esclareceu que é extremamente importante o brincar para o desenvolvimento cognitivo e intelectual, no brincar a criança realiza inúmeras ações, que desenvolvem a criatividade, imaginário, autonomia, memória e a socialização, pois brincar não é só uma diversão, ela aperfeiçoa diversas habilidades e explora diversos contextos como literatura, música e a arte.

As discussões, obtidas com as entrevistas, comprovam e descrevem a importância da ludicidade, para o desenvolvimento integral, contribuindo intelectualmente, cognitivamente e nas suas relações sociais, levando em consideração a disponibilidade, demonstração de carinho, afeto, cuidado que os acadêmicos oferecem a essas crianças e adolescentes. Além dos momentos educacionais, prazerosos e divertidos, múltiplas ações relevantes para a preparação desses indivíduos para diversas circunstância da vida que saibam a se socializar, a partilhar, respeitar, que tenham responsabilidades, cumpra as regras estabelecidas, seja conhecedor dos seus direitos, um cidadão crítico - reflexivo e consciente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou destacar a relevância da ludicidade para o desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de acolhimento, pois acreditamos que por meio de ações



lúdicas é possível que eles enriqueçam o repertório de vocabulário, promovam integração, incentivem o respeito, propiciem afetividade, desenvolvam a motricidade, a internalização de regras, dentre outros aspectos essenciais ao desenvolvimento social.

Observamos a relevância do projeto para esses acolhidos, em seu desenvolvimento integral, é alcançado por meio da ludicidade no jogo, no brinquedo e na brincadeira, no decorrer das pesquisas bibliográficas citadas no artigo demonstraram que cada uma dessas atividades recreativas favorecem no conhecimento intelectual que facilitam nos estudos desse indivíduo, em habilidades que favorecendo significadamente para formação profissional e contínua.

As atividades realizadas pelos acadêmicos contribuem para que os acolhidos estejam preparados para o convívio social, capazes de serem formadores de opinião, criativos, que aprendam a obedecer às regras que são exigidas, que saibam partilhar, se comunicar e que tenham empatia, compaixão, respeito pelos outros, para que possuam uma boa conduta com a sociedade.

A instituição de acolhimento é um meio de amparar e proteger, temporariamente até que haja uma reintegração familiar, os acadêmicos neste ambiente/ espaço realizam atividades lúdicas, que promovem aprendizagens educacionais para a formação integral, com contextos importantes como as relações sociais, que são os deveres que todos cidadãos devem cumprir como leis, o respeito, os direitos sociais de outras pessoas, proteger a natureza, educar e proteger nossos semelhantes.

Como foi observado nas entrevistas com os sujeitos apontados no transcorrer do resultado e discussão deste artigo, o projeto de extensão coordenado pela Dra Franchys Santana, desenvolvidos pelos acadêmicos, mudam a vida e a realidade dessas crianças e adolescentes, na Unidade de Acolhimento/Aquidauana, por meio de atividades lúdicas, que possibilitam uma aprendizagem enriquecedora, aprimorando diversos conhecimentos, colaborando para seus estudos (ambientes escolares).

Esse projeto favorece também os acadêmicos, possibilitando uma vivência em ambientes não escolares e prepará-los, esses futuros profissionais educacionais, para sua atuação e para que reconheçam a relevância da ludicidade, um ensino prazeroso, e que possam fazer a inserção de atividades lúdicas em sala de aula, proporcionando aos seus educandos o desenvolvimento integral, para que haja uma mudança nos ambientes escolares, do ensino tradicional, mudando a rotina lousa e giz, para recursos didáticos variados que despertem o interesse dos alunos, detenha sua atenção, para um ensino de qualidade.



REFERÊNCIAS

ANDRADE Gabriel; SALIM Thídila, **Qual a Trajetória dos Serviços de Acolhimento de Crianças**, Jornal Nexo. Disponível em:

<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/01/14/Qual-a-trajet%C3%B3ria-dos-servi%C3%A7os-de-acolhimento-de-crian%C3%A7as>>. Acesso em: 09 de agosto de 2022.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

CARNEIRO; DUTRA, Acolhimento Institucional: **Um Breve Histórico da Assistência à criança em São Luis - MA**, Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA3_ID3036_14082019222902.pdf>. Acesso em: 09 de agosto de 2022.

KISHIMOTO. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2.d. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO. Jogos tradicionais infantis: **o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO - **O jogo e a educação infantil**, Disponível em:

<https://favenieducacao1.files.wordpress.com/2012/10/kishimoto-o-jogo-e-a-educac3a7c3a3o-infantil.pdf>> Acesso em: 16 de Outubro de 2021.

Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SANTANA, Franchys Marizethe Nascimento. "**Ludicidade: Uma Ferramenta para o Desenvolvimento Integral de Crianças e Adolescentes em situação de acolhimento**".

Projeto de Extensão. Disponível em: <https://sigproj.ufms.br/index.php?id=7&acao=1>>. UFMS: Campus de Aquidauana. Acesso em: 18 de setembro de 2020.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: **o lúdico em diferentes contextos**.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

DA FORMAÇÃO INICIAL À CARREIRA DOCENTE: ALTERNATIVAS PARA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS ENCONTRADOS POR PROFESSORES/PEDAGOGOS INICIANTE

FROM INITIAL TRAINING TO THE TEACHING CAREER: ALTERNATIVES FOR OVERCOMING THE CHALLENGES ENCOUNTERED BY BEGINNING TEACHERS/PEDAGOGISTS

Thainara Gouveia de Lima¹
Daniela Cristina Barros de Souza Marcato²

RESUMO

A fase final do curso de formação à docência pode trazer muitas tensões para o formando, ocasionando muitas desistências logo no início da profissão. Pensando em tais aspectos, nesse trabalho objetivou-se identificar quais iniciativas poderiam ser realizadas durante a formação inicial para contribuir com o ingresso do pedagogo na carreira docente de forma mais satisfatória. Para tanto, o trabalho se caracterizou em pesquisa de cunho teórico bibliográfico trazendo discussões sobre o início da carreira, as possibilidades e limitações da formação inicial e quais aspectos poderiam ser melhorados dentro dela. A partir do estudo realizado, chegou-se à conclusão de que precisa ser dado mais acesso a discussões sobre possíveis fases que o profissional poderá passar; quais conhecimentos profissionais que devem ser valorizados; a importância dos conhecimentos pedagógicos; os estágios vivenciados unindo a teoria e a prática; os casos de ensino para ser possível aumentar o repertório de análise de situações dilemáticas sobre as quais podem refletir teoricamente; e que a participação nos programas de iniciação à carreira docente possibilitam melhorar esse ingresso na carreira por permitirem maior imersão nos contextos escolares. Concluiu-se que a carreira docente possui muitos desafios e mesmo com a realização de uma formação inicial de qualidade, a profissão docente, por se tratar de um *continuum*, precisa seguir ao longo da carreira.

Palavras-chave: Iniciação docente. Formação inicial. Professores iniciantes.

ABSTRACT

The final phase of the teaching training course can bring many tensions to the graduate, causing many withdrawals early in the profession. Thinking about these aspects, this study aimed to identify which initiatives could be carried out during initial training to contribute to the entry into the teaching career more satisfactorily. For this, the work was characterized in bibliographic theoretical research bringing

¹ Licenciada em Pedagogia. FAED/UFMS. E-mail: thainara.gouveia@ufms.br

² Doutora em Educação. Docente da FAED/UFMS. E-mail: daniela.marcato@ufms.br.



discussions about the beginning of the career, the possibilities and limitations of initial education and what aspects could be improved within it. From the study conducted, it was concluded that more access needs to be given to discussions about possible phases that the professional may go through; what professional knowledge should be valued; the importance of pedagogical knowledge; the stages experienced uniting theory and practice; teaching cases to be possible to increase the repertoire of analysis of dilematic situations on which it can theoretically reflect; and that participation in the programs of initiation to the teaching career can improve this entry into the career by allowing greater immersion in the school contexts. It was concluded that the teaching career has many challenges and even with the realization of an initial quality training, the teaching profession, because it is a continuum, needs to follow throughout the career.

Keyword: Teacher initiation. Initial training. Beginning teachers.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a preparação formal de professores que atuam com a Educação Infantil e com os anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada nos cursos de licenciatura em Pedagogia. No entanto, o que ocorre é que, grande parte dos acadêmicos e futuros pedagogos ao se depararem com a sala de aula, sentem despreparo, um sentimento de incapacidade e dúvidas sobre a sua formação e a escolha da profissão.

Huberman (1993), aponta que o primeiro contato de professores iniciantes com a sala de aula é repleto de sentimentos, se tornando um período de “sobrevivência” e de “descoberta”.

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama de vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. [...] o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 1993, p. 39).

Os aspectos da “sobrevivência” e da “descoberta” podem estar presentes concomitantemente e abrangem todos os desafios, aprendizagens, dificuldades e descobertas que o professor iniciante terá nos seus primeiros anos de profissão. Em alguns casos o aspecto da “sobrevivência” pode ser mais vivenciado do que o da “descoberta” e vice-versa. Esses dois aspectos são muito importantes para a profissão, pois é a partir deles que o professor colocará todos os seus conhecimentos e atitudes à prova.

Marcelo Garcia (1999, p. 105) descreve o período de iniciação na carreira docente como “[...]”



uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contexto geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal”.

Sabemos que todo começo é difícil, estamos iniciando uma nova atividade que desconhecemos e o novo por si só traz alguns receios e inseguranças, mas uma “situação perversa” (NONO, 2011; FREITAS, 2003; MARIANO, 2006) que notamos no início da carreira docente está relacionada à cultura escolar que faz a atribuição das "piores" turmas para os professores iniciantes, onde se encontram crianças em níveis muito diferentes de aprendizagem, crianças retidas e consideradas como "indisciplinadas", fazendo com que esse começo seja mais desafiador do que o esperado (NONO, 2011).

Com base nisso, o presente trabalho quer discutir: se o início é tão desafiador e requer um olhar bastante específico sobre o momento do ingresso na carreira, o que pode ser feito durante a formação inicial que impactará de forma relevante para a inserção na carreira docente?

Sabemos que o desenvolvimento profissional docente começa antes mesmo do seu ingresso em cursos formais e da própria entrada na carreira, iniciando-se desde a vivência dentro da escola como aluno. Reali & Reyes (2009) reforçam essa posição dizendo que:

[...] um professor está continuamente em evolução e permanentemente aprendendo [...] podemos dizer que a aprendizagem da docência se inicia muito antes do exercício profissional. Inicia-se desde os tempos em que ingressamos numa sala de aula e continua ao longo de nossas vivências como alunos. Permanece após a conclusão dos cursos formais de preparação para docência, ao atuarmos como professores, ensinando os alunos. Trata-se [...] de um conjunto de processos que envolve conhecimentos teóricos e práticos, oriundos das experiências passadas e atuais (REALI; REYES, 2009, p. 13)

A partir disso, entendemos que o desenvolvimento profissional do professor é um processo contínuo que não se limita e não se esgota dentro dos espaços formais de formação docente. A aprendizagem da docência acontece através de diferentes fontes, desde aspectos vivenciados quando alunos, até pelo próprio exercício da profissão, ou seja, aprendemos características e aspectos do que é ser professor durante diferentes fases da vida; portanto, se aprendemos durante todo esse tempo, qual a importância de fazer um curso de graduação?

O ingresso em um curso formal de preparação para a docência é uma etapa fundamental e prioritária para o desenvolvimento profissional da carreira, é durante esse processo que o graduando conhecerá as bases da profissão, técnicas, métodos, teorias sistematizadas sobre a aprendizagem e sobre o ensinar.

Se esse é um momento tão importante para a formação de professores, o que pode/deveria ser privilegiado? Sendo assim, de que maneira a formação inicial pode contribuir/preparar para o ingresso



na carreira docente? Como ela prepara para os desafios iniciais da profissão?

Temos compreendido que a formação inicial é uma etapa fundamental para a carreira docente, mas que seu intuito não é esgotar toda a aprendizagem necessária para o exercício da profissão – uma meta inalcançável e utópica – mas oferecer bases sólidas que possibilitem o ingresso bem como a continuidade do processo de desenvolvimento da carreira, com suas atualizações e mudanças que se fizerem necessárias, seja nas práticas, métodos adotados ou nível de ensino com o qual trabalha.

A partir disso, entendemos que as instituições de Ensino Superior devam propiciar situações de aprendizagem que assegurem ao futuro pedagogo a base de conhecimentos necessária para a articulação da teoria com a prática e um dos locais onde poderíamos vivenciar tais situações são nos estágios curriculares obrigatórios dos cursos de Pedagogia.

Historicamente, os estágios sempre foram tratados como a parte prática do curso, contudo, essa visão constitui um equívoco para a formação do futuro profissional, pois a dissociação entre esses dois aspectos gera “um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 11). Defende-se a ideia, portanto, de que a teoria e a prática são indissociáveis e podem possibilitar um desenvolvimento progressivo de autonomia e confiança nesse futuro educador, sendo um elemento a mais para que esse profissional permaneça na profissão. No momento em que esse esteja realizando alguma ação pedagógica, através da teoria ele terá a possibilidade de refletir sobre as suas práticas e a partir disso melhorá-las. É “no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 13).

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho foi identificar quais iniciativas poderiam ser realizadas durante a formação inicial para contribuir com o ingresso na carreira docente de forma mais satisfatória bem como apontar os conhecimentos necessários para o exercício da profissão diante das necessidades formativas apontadas por professores iniciantes.

Nossa discussão de cunho teórico contou principalmente com as contribuições de Nono (2011), Huberman (1993), Reali & Reyes (2009), Marcelo García (1999) entre outros autores que puderam auxiliar a compreender a complexidade do início na carreira docente e suas demandas.

2 A CARREIRA E SUAS FASES

Huberman (1993) conceituou o ciclo de vida profissional dos professores como “carreira pedagógica” e através dos seus resultados fez a descrição de fases comuns dentro dessa carreira profissional, sendo elas nomeadas como: entrada na carreira; fase de estabilização; fase de experimentação ou diversificação; fase de procura de uma situação educacional estável; e fase de



preparação da jubilação. O autor fez questão de assinalar o fato de que em muitos casos, os profissionais podem vivenciar as fases em sequência durante a sua carreira, mas que também podem existir aqueles que nunca passem por algum desses momentos ou mesmo profissionais que se encontram em uma fase e começam a passar por outra. As fases da carreira docente podem ser desencadeadas a qualquer momento, por inúmeras razões ou por inúmeros imprevistos sociais, profissionais ou pessoais. A seguir uma breve caracterização de cada uma delas, segundo Huberman (1993):

- A entrada na carreira: É a fase de início da docência, geralmente marcada por um sentimento de “descoberta”, o entusiasmo do início, a experimentação, mas também sensação de “sobrevivência”, passando pelo choque com o real (VEENMAN, 1988).
- Fase de estabilização: o docente passa a optar por uma identidade profissional. A estabilização traz um sentimento de emancipação ou libertação, os professores se sentem mais à vontade para afirmarem-se perante os colegas com mais experiência e diante de gestores.
- Fase de diversificação: Uma vez estabilizados, os percursos individuais dos professores parecem divergir mais, marcados por momentos de experimentação e diversificação. Não é uma fase comum para todos os professores. Huberman (1985) coloca esse momento como aquele em que o docente, após uma primeira vivência das atividades de sala de aula, parte em busca de novos desafios.
- Pôr-se em questão: A fase de diversificação parece dar lugar a um questionamento do professor em relação à carreira. Se na estabilização não se passa por uma atividade inovadora significativa, pode ocorrer uma monotonia e sensação de crise, que ocasiona o questionamento.
- Serenidade e distanciamento afetivo: É um momento em que os professores se sentem menos vulneráveis à avaliação dos outros. Não apresentam mais tanta energia no trabalho, mas da mesma forma, apresentam menos preocupações.
- Conservadorismo e lamentações: Muitos manifestam uma postura amargurada que denota pouco interesse em seu desenvolvimento profissional. Apresentam queixa constante e uma atitude negativa para com o ensino, os alunos, a política educacional.
- O Desinvestimento: Denota um período de recuo e interiorização no final da carreira profissional. Podem ser encontrados alguns padrões de reação a esse momento, englobando uma perspectiva positiva, defensiva ou de desencantamento.

Apesar do número de professores que passam pelas fases em sequências, Huberman (1993) ressaltou ser necessário pontuar que o desenvolvimento profissional docente deve ser descrito muito mais como um processo do que como uma série sucessiva de eventos pontuais. Sendo assim, existem muitas variações de profissional para profissional, desde os conflitos com que se depararão até a forma como lidarão e solucionarão os mesmos.



A carreira profissional docente é considerada um processo de formação contínua, pois “nos diferentes momentos de sua carreira profissional [...] o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas [...]” (NONO, 2011, p. 15) e conflitos, precisando a todo momento buscar novos conhecimentos para lidar com essas necessidades, fazendo com que a carreira profissional docente seja mais do que uma sequência de fases.

Apesar disso, o seguinte trabalho abordará como eixo norteador da escrita a fase nomeada por Huberman (1993) como “entrada na carreira”, buscando apresentar algumas características, aspectos, necessidades, desafios e conflitos que podem ser encontrados logo no início da docência.

3 A ENTRADA NA CARREIRA: OS DESAFIOS DO INÍCIO DA PROFISSÃO

A entrada na carreira, de modo geral, é descrita por Huberman (1993) como a fase que o professor iniciante passa por um período de sobrevivência e descoberta. O termo de sobrevivência está relacionado com o “choque de realidade” que é vivido pelo profissional logo ao ingressar na carreira e é ocasionado por conta da imprevisibilidade e complexidade da própria rotina de sala de aula, potencializado pelas condições de trabalho e conflitos de ideologias, etc. Já o momento de descoberta é relacionado com os sentimentos de entusiasmos que o professor recém-formado sente ao ter a sua própria sala, seus próprios alunos e ser pertencente a um grupo profissional pedagógico.

Quando um professor recém-formado inicia sua primeira experiência de trabalho, essa “transição da formação dos professores para o primeiro trabalho no ensino pode ser dramática e traumática” ocorrendo a partir do choque com a realidade um “colapso das ideias missionárias concebidas durante a formação de professores por causa da áspera e dura realidade da vida cotidiana de sala de aula” (VEENMAN, 1984, p. 143 *apud* NONO, 2011, p. 21). O professor iniciante passa por múltiplos sentimentos, como medo, insegurança, ansiedade, entre outros que podem aparecer. Eles ocorrem pela situação em que se encontram, pela imprevisibilidade da sala de aula, das condições de trabalho, do descontrole sobre a turma, etc.

O professor iniciante, logo ao começar a lecionar, busca seus registros escritos dentro do seu curso de formação e tenta fazer adaptações para poder usar dentro da sala de aula, encontrando em seu caminho “limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho, dentre as quais, a falta de recursos e as condições adequadas de trabalho, o aumento da violência nas instituições escolares, o acúmulo de exigências” (NONO, 2011, p. 21), entre outras situações que podem atrapalhar seu desempenho, fazendo com que não consiga utilizar o material que havia preparado anteriormente. O confronto com a realidade faz com que os professores iniciantes comecem a questionar a visão idealista que foi construída sobre a profissão docente durante o seu processo de formação (TARDIF; RAYMOND,



2000).

A entrada na carreira docente é uma das principais fases da profissão porque é nesse momento que o professor recém-formado pode colocar em prática o que aprendeu durante o seu processo de formação docente. É também nesse momento que ele passa pelo processo de sair da perspectiva de discente para docente, além de que, é nessa fase da carreira, que muitos professores iniciantes decidirão a sua permanência ou desistência da profissão e construirão o tipo de professor que virão a ser (NONO, 2011, p. 19).

Se o início da carreira é uma fase primordial para o docente e todas as situações que perpassam esse momento são extremamente importantes para a permanência e influenciam como esse profissional será futuramente, como se forma o professor para ingressar na profissão?

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A PROFISSÃO DOCENTE

Conforme apontamos anteriormente, todos os professores – antes mesmo de ingressarem em um curso de educação formal em preparação para a docência – já passaram um longo período de suas vidas em escolas e salas de aula durante sua escolarização. Nesse sentido, a formação das ideias sobre o que é ser professor e como atuar na docência já se iniciou previamente, pois nesse momento da sua vida os futuros professores adquiriram crenças, representações e algumas certezas sobre o que é ser um professor, assim como também o que é ser um aluno (TARDIF, 2002).

Dessa maneira, Pimenta (2002), afirma que quando um aluno escolhe fazer uma licenciatura e ingressa no curso de formação inicial, ele já tem um conjunto de saberes adquiridos sobre o que é ser professor, conhecimentos que foram construídos durante a sua trajetória como aluno, passando por inúmeros professores de diferentes metodologias e comportamentos, conhecimentos também construídos dentro do seu seio familiar, dentro de grupos sociais e também por influências de meios de comunicação.

Então, “o percurso formativo de qualquer professor envolve processos contínuos de caráter formal e não formal e incluem fatores de ordem pessoal, afetiva, cognitiva e institucional. De modo mais específico, isso significa que aprendemos por meio de diferentes processos” (REALY; REYES, 2011, p. 18).

Dessa maneira, a formação inicial encontra inúmeros desafios para preparar esse futuro egresso dos cursos de licenciaturas para se tornar professor. De um lado, é necessário conhecer as teorias implícitas sobre a prática que estão enraizadas nos formandos sobre como ser um professor; de outro, é preciso mediar ou promover condições para que esses possam modificar as suas concepções, posturas, crenças em sua prática educativa, possibilitando assim, uma mudança



conceitual na relação com o saber e com o processo de sua elaboração (LEONE, 2011).

Os saberes acumulados durante a trajetória escolar juntamente com os saberes adquiridos na formação inicial ainda não são suficientes para proporcionar ao egresso conhecimentos suficientes para exercer a profissão da docência, deixando evidente desta maneira que a própria experiência na docência é uma fonte de conhecimentos e aprendizagens para a profissão (TARDIF, 2002, p. 79).

5 CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A PROFISSÃO DOCENTE

De acordo com Nono (2011), o conhecimento pedagógico é muito importante para o ingresso do professor iniciante na carreira. Nele estão relacionados as teorias e princípios de ensino e aprendizagem, os conhecimentos dos alunos, os conhecimentos referentes ao manejo da classe e instituição em que trabalha, sendo apontado como um tipo de conhecimento desenvolvido pelo professor.

Shulman (1986) traz que é nesse momento que o professor fará a revisão e melhorará os seus conhecimentos para que seja apto a ensiná-los. É durante essa situação que o professor fará o uso de representações mais úteis e objetivas, fará analogias mais poderosas, ilustrações e exemplos melhores, em outras palavras, os seus modos de representação e formulação sobre o conteúdo serão mais compreensíveis para os outros, fazendo com que o conhecimento pedagógico do conteúdo se torne importante para a trajetória do professor, principalmente o professor iniciante, pois trata-se do tipo de conhecimento específico da profissão docente, imprescindível ao desenvolvimento de um ensino que propicie a compreensão, a construção e a elaboração dos alunos (MARCELO GARCIA, 1999).

É evidente a constante tentativa que os professores vivem em encontrar as melhores maneiras para representar os seus conteúdos. A sala de aula é um espaço heterogêneo onde estão alunos com níveis de conhecimentos diferenciados. Para buscar atender a todos, tenta favorecer a aprendizagem através de “metáforas, analogias, simulações, representações visuais, modelos e de um conjunto de outros tipos de representações que objetivam comunicar aos alunos aspectos dos conteúdos específicos a serem ensinados” (NONO, 2011, p. 49-50).

Os professores iniciantes além de precisarem se preocupar com as dificuldades e desafios que enfrentarão nos anos iniciais da carreira, também precisam refletir sobre os conteúdos a serem ensinados aos seus alunos e como fazer isso, já que durante a formação inicial não são realizados estudos exclusivos para aprender sobre os conteúdos que serão ensinados, uma vez que os mesmos são ou deveriam ter sido aprendidos durante a formação básica do futuro docente.

Quando há lacunas na aprendizagem desses conteúdos, o professor em formação precisará buscar esse domínio, uma vez que durante a graduação alguns aspectos podem ser retomados, mas a aprendizagem mais sistematizada precisa de outros espaços para ocorrer. Ao ingressarem na carreira,



os novos professores precisam encontrar maneiras, métodos, modos, o que for possível para ensinar os conteúdos demonstrando domínio sobre eles, o que não é um processo fácil. Saber sobre um assunto pode não ser uma tarefa difícil, por muitas vezes requer apenas estudo. Porém quando se fala em saber ensinar, muda-se a configuração da situação, pois não basta ter o domínio de todo o conteúdo, mas é preciso também ter bons procedimentos de ensino desenvolvendo práticas e maneiras de abordar o assunto de modo que seus alunos, ainda nos seus processos iniciais de aprendizagem, consigam aprender.

De acordo com Nono (2011),

[...] o ensino de conteúdos é entendido como tarefa mais ampla que transmitir informações. Trata-se de garantir aos alunos acesso aos conhecimentos que lhes permitirão participar da vida social e produtiva, e aprendizagens que lhes possibilitem buscar, selecionar, produzir, analisar e utilizar tais conhecimentos diante da complexidade e da diversidade das situações atuais (NONO, 2011, p. 46).

A partir disso, entende-se que o conhecimento do conteúdo específico é necessário aos professores iniciantes, pois quanto maior o domínio sobre o tema, mais o professor enriquecerá as suas aulas e suas discussões, uma vez que “a capacidade dos professores para propor questões, selecionar atividades, avaliar o entendimento dos alunos e tomar decisões sobre como ensinar depende de como entendem os conteúdos que ensinam” (NONO, 2011, p. 42-43) influenciando o que será ensinado e como.

Durante o planejamento e o decorrer das aulas, o conhecimento que o professor possui do conteúdo específico é enriquecido por outros tipos de conhecimento. Entretanto, o conhecimento inicial que o professor possui da matéria a ser ensinada induz esse processo e, portanto, influencia todo processo de ensinar (NONO, 2011, p. 42).

É evidente que quando os professores estão ensinando a respeito de temas que eles próprios não dominam, a sua aula é acompanhada por uma dinâmica pouco atrativa, as perguntas formuladas são intuitivas e os seus alunos, sentindo o pouco domínio ao tema, pouco interagem, em algumas situações, os próprios docentes limitam a interação desses alunos com receio de formularem perguntas as quais desconhece as respostas. Já nas aulas que os professores mostram que possuem um nível elevado de conhecimento referente ao tema, a sua aula é mais dinâmica e atrativa e os seus alunos perguntam e falam mais sobre (MARCELO GARCIA, 1992), então os professores possuem melhores condições de auxiliar os estudantes na compreensão dos conteúdos específicos, se eles mesmos compreenderem esses conteúdos (NONO, 2011).

Também é preciso lembrar que o saber dos professores “não é utilizado apenas como um meio no trabalho, mas se produz e se transforma no e pelo trabalho, isto é, em função das situações



cotidianamente vivenciadas pelos professores no exercício de sua profissão” (LEONE, 2011, p. 56). Esses saberes que são considerados como a “base para o trabalho docente possuem uma dimensão temporal na medida em que são construídos e dominados progressivamente pelos professores, num processo de aprendizagem que se relaciona com a história de vida pessoal e profissional de cada professor” (LEONE, 2011, p. 57). Ao afirmar que o saber dos professores é temporal, estamos querendo dizer que, “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 20). Esses saberes podem ser identificados como conhecimentos adquiridos somente com o exercício da profissão.

Quando o professor iniciante se vê responsável por uma sala de aula, é possível notar que o mesmo enfrenta dificuldades e desafios que exigem um maior tempo para serem solucionados, diferentemente de um professor que já está há mais tempo na profissão, portanto, mais experiente, e que consegue lidar com casos parecidos com maior habilidade. Professores iniciantes podem sentir dificuldades de cunho didático quando precisam selecionar, organizar e priorizar determinados conteúdos para a sua turma, bem como em relação aos melhores procedimentos utilizar para ensiná-los, atividades mais adequadas, uso dos recursos e materiais, a melhor organização para a turma, critérios de avaliação dessas atividades e como trabalhar com alunos que apresentem maior dificuldade na aprendizagem. Conforme adquire maior repertório e experiência, o professor pode lidar com esses desafios com maior habilidade para solucionar o problema ou buscar alternativas.

Para superar essas dificuldades, os professores, utilizam três tipos de estratégias de aprendizagem, sendo elas: aprendizagem por observação ou modelo; aprendizagem dialógica e aprendizagem por ensaio-e-erro (NONO, 2011).

Na aprendizagem por observação ou modelo, o professor iniciante vai observar os seus colegas e vai definir quais são as atitudes, maneiras ou modelos de agir que poderão suprir as suas necessidades e tentará incorporar no seu eu profissional. Já pela aprendizagem dialógica, o professor busca conversar com os seus colegas de profissão sobre o que estão desenvolvendo, pedindo apoio para analisar o trabalho de seus alunos, para examinar problemas ocorrentes e para considerar alternativas de atuação para solucioná-los. Na terceira estratégia de aprendizagem, aprendizagem por ensaio-e-erro, o professor iniciante vai testando alguns elementos com os alunos, se os resultados são considerados favoráveis, o professor os vai inserindo em seu eu profissional docente (NUNES, 2002; NONO, 2011).

Caso não alcance resultados esperados ou os seus alunos não tenham um rendimento satisfatório, o professor iniciante pode começar a pôr-se em questão sobre as suas metodologias de ensino e a sua eficácia, iniciando um processo de redefinição de suas estratégias metodológicas e conhecimentos, com intuito de buscar atingir os seus objetivos pedagógicos.



O choque com a realidade faz os professores iniciantes começarem a questionar as suas próprias escolhas e ideais construídas, quando percebe estar distante de sua formação inicial. O professor começa a reajustar as suas perspectivas e percepções, melhorando assim a sua situação docente, desde a sua habilidade com os alunos até a necessidades e carências antes despercebidas. É possível dizer que,

Com o passar do tempo, conforme evolui na carreira docente e enfrenta os acontecimentos que marcam sua trajetória nas escolas onde atua e nas classes em que leciona, grande parte dos iniciantes desenvolve maior segurança e domínio sobre seu trabalho cotidiano [...] (NONO, 2011, p. 33).

Mesmo com todos os conhecimentos que o professor adquire antes e depois da preparação formal para a docência, ele passa também por um processo de aprendizagem no momento em que ingressa e permanece na carreira, aprendizagens que são concebidas quando o profissional passa por determinadas situações, então mesmo que haja todo o preparo, existirão ainda elementos que só serão aprendidos no exercício da profissão pois, “a aprendizagem da docência é um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores; que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação” (REALI; REYES, 2009, p. 16).

Segundo Reali e Reyes (2009), podemos supor que a partir da preparação formal e com o ingresso na carreira, o professor poderá modificar ou não as suas concepções e crenças adquiridas durante a sua Educação Básica. Algumas concepções podem se manter estáveis e outras podem se alterar pela sua experiência adquirida em sala de aula, fazendo com que o seu modo de encarar e pensar à docência sejam mudados ou não com o tempo.

Durante o início ou no decorrer da carreira profissional o professor pode passar por inúmeras situações e através de estratégias de ensino desenvolvidas no decorrer dessas experiências, a partir da observação e diálogo com os seus pares ou testando o que acredita que poderia funcionar, vai adquirindo cada vez mais experiência em determinadas situações. Então,

[...] a professora vai testando [...] elementos com os alunos e os vai incorporando ao seu eu profissional docente mediante a obtenção de resultados favoráveis com a turma. Caso não consiga o êxito esperado, a professora tende a redefinir as suas estratégias metodológicas e conhecimentos a fim de atingir os seus objetivos pedagógicos (NUNES, 2002, p. 18-19 *apud* NONO, 2011, p. 34).

Então,

com o passar do tempo, conforme evolui na carreira docente e enfrenta os acontecimentos que marcam sua trajetória nas escolas onde atua e nas classes em que leciona, grande parte dos iniciantes desenvolve maior segurança e domínio sobre seu trabalho cotidiano, passando a sentir-se mais confortável diante das exigências da



É a aquisição do que Tardif (2002) aponta como saberes experienciais, provenientes da própria experiência na profissão, cujas fontes de aquisição estão na prática do ofício na escola, na experiência com os pares e se incorporam ao trabalho docente pela prática e socialização profissional.

Diante dos desafios do início, o que pode ser feito já durante a formação inicial que prepare o formando e recém egresso para um início mais adequado na carreira docente?

6 OS LIMITES E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial é extremamente importante para o futuro docente, mas deveria também ter um papel claro e objetivo na promoção de aspectos que estão dentro da carreira, subsidiando de forma mais sistemática seus egressos em sua futura trajetória profissional abordando em suas disciplinas aspectos que aproximem cada vez mais esse da docência e o ajudem no exercício da profissão.

A partir da pergunta proposta anteriormente, abordaremos a reflexão sob quatro aspectos que julgamos válidos no momento da formação inicial:

- Conhecimento teórico sobre as fases da carreira docente e os conhecimentos profissionais que os professores precisam desenvolver;
- Melhor aproveitamento dos estágios obrigatórios do curso
- Casos de ensino para lidar com a realidade
- Participação em programas de iniciação à docência como o Pibid e Residência Pedagógica e em outras iniciativas onde se tenha contato com a realidade escolar.

Cada uma dessas propostas será problematizada a seguir.

a) Conhecimento teórico sobre as fases da carreira docente e os conhecimentos profissionais que os professores precisam desenvolver;

Acreditamos que os cursos de formação inicial poderiam sistematizar esses aspectos em seus componentes curriculares, seja nas disciplinas já existentes no curso ou em outras criadas especificamente para esse objetivo, com o intuito de apresentar as trajetórias docentes, as suas fases, os conhecimentos necessários para o exercício da profissão, as possíveis dificuldades que podem ser presenciadas, apresentar as influências que sofremos em nossa ação pedagógica em decorrência de nossa experiência enquanto alunos, entre outros pontos.

A implementação dessas discussões nas disciplinas ajudaria os egressos a entenderem aspectos reais que poderão vivenciar ao adentrar na carreira, minimizando a surpresa diante do



“choque com a realidade” – já mencionado – auxiliando os recém professores a compreenderem que se trata de uma fase sem desistirem da carreira por causa dela. Saber da existência de algumas dificuldades no início pode contribuir com um melhor preparo para os iniciantes lidarem com essas situações (REALI; REYES, 2009; NUNES, 2002).

b) Melhor aproveitamento dos estágios obrigatórios do curso

Outra abordagem que podemos ter para analisar as possibilidades durante o período de graduação, envolve a perspectiva de que os estágios realizados na formação inicial também poderiam ser pensados de maneira em que ocorra uma maior inserção e análise da realidade educativa, levando o estudante a refletir sobre a práxis docente.

Lima e Pimenta (2006), entendem que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, que vai além do tradicional pensamento que o reduz em atividade prática e instrumental. É preciso que se atribua um estudo sobre as suas reais perspectivas e funções para que seja possível superar esse pensamento.

Durante muito tempo, o estágio foi visto como a parte prática dos cursos de formação. Alguns alunos quando vão se referir a ele, falam que esse é o momento em que irão aprender novos conhecimentos, porque acredita-se que ‘na prática a teoria é outra’. Encontramos também aqueles que dizem que ‘na teoria é tudo maravilhoso, quando chegamos na prática é que vemos como as coisas são’, desintegrando dessa maneira a prática vivenciada em estágios e a teoria que foi aprendida no decorrer do curso.

A partir dessas afirmações, podemos identificar a existência da dissociação entre esses dois aspectos, que revela um problema extremamente importante, pois a partir dessas afirmações se constata que “o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática” (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 6). Compreende-se que

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo, [...] expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). Para tanto, necessário se faz explicitar o conceito que temos de teoria e de prática (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 11).

A partir dessas perspectivas entendemos que a função do estágio seria a de propiciar aos alunos experiências reais, que possam trazer uma aproximação com as realidades que os mesmos encontrarão. Dessa maneira o estágio se afasta da visão de ser somente a parte prática do curso e passa



por uma redefinição, passando a ser pensado como um momento de reflexão dos alunos, em que o mesmo precisará integrar teoria e prática.

De acordo com Pimenta e Lima (2006), o conceito de práxis surge como a tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática, e

[...] o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 14).

Nono (2011) aponta que a maioria das dificuldades encontradas na prática por professores iniciantes são referentes à falta de domínio dos conteúdos teóricos e a desarticulação entre teoria e a prática. A essa dificuldade a autora aponta como causa “a ausência de oportunidades não efetivadas nos estágios” (NONO, 2011, p. 30).

Defende-se, nessa direção, que dentro dos cursos de formação inicial para a docência, os estágios sejam conduzidos de maneira progressiva possibilitando aos formandos maior capacidade de articulação entre a teoria e a prática. O estágio não deveria se reduzir a uma mera imitação de professores que já estão atuando, mas propiciar aos formandos maneiras de pensar, fazendo que os mesmos possam ter “uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 8).

Dentro dessa perspectiva, acredita-se que

o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 12).

A vivência, nesse sentido, é vista como instrumento de enriquecimento da reflexão teórica, na medida que seus elementos alimentam a teoria. Dessa maneira, o estágio

deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 20).



Dentro do curso de formação inicial de professores seria imprescindível que todas os componentes curriculares oferecessem subsídios para a reflexão da realidade educacional, permitindo que essa formação seja pensada com conhecimento, reflexão e métodos que auxiliem o egresso.

c) Casos de ensino para lidar com a realidade

Mesmo que a discussão embasada na realidade vivenciada na prática tivesse uma maior frequência na graduação, sabemos que não esgotaria as reflexões pertinentes que podem ser feitas sobre diferentes temas da realidade. Uma outra perspectiva que poderia auxiliar os egressos no início da carreira para aumentar o repertório de discussão sobre situações reais, está relacionada ao uso de casos de ensino dentro da formação inicial.

A utilização de casos de ensino é extremamente importante para a formação do acadêmico, pois oportuniza que nesses momentos de aprendizagem o educando possa refletir e analisar situações que acontecem em sala de aula.

A partir do estudo de casos de ensino, os educandos poderão vivenciar e refletir sobre situações próximas da realidade que ainda estão distantes de acontecer em seu processo. Ao pensar sobre o caso começam a elaborar possíveis soluções dessas situações antes mesmo que aconteçam. De acordo com Nono e Mizukami (2001), o uso de casos de ensino podem auxiliar os futuros professores através da familiarização com situações dilemáticas vividas em sala de aula.

Os casos de ensino mostram situações complexas vividas por professoras durante sua atividade docente. Trazem exemplos de como é possível lidar com determinadas situações e, mais que isso, explicitam dilemas e conflitos enfrentados por docentes ao lidar com o ensino e com seus alunos. Mostram como determinada aula foi conduzida, que problemas surgiram no decorrer das atividades; trazem situações parecidas enfrentadas por diversas professoras, em diferentes lugares, diferentes escolas, com diferentes alunos. Deixam clara a complexidade do que é ser professora (NONO, MIZUKAMI, 2001, p. 2).

Os casos auxiliam os professores já atuantes e os futuros professores a “transitar entre uma situação de sala de aula vivida em um contexto de trabalho diferente do seu, situações vividas em seu próprio contexto institucional e princípios gerais do ensino” (NONO, MIZUKAMI, 2001, p. 8).

De acordo com Nono e Mizukami (2001), o uso de casos de ensino de maneira adequada pode propiciar aos professores e futuros professores situações que consigam “relacionar a teoria com a prática; encontrar saídas e resolver problemas em situações dilemáticas; interpretar situações a partir de múltiplas perspectivas; tomar decisões; reconhecer riscos e vantagens presentes em cada forma de agir; identificar e testar princípios teóricos em situações reais de sala de aula” (NONO, MIZUKAMI,



2001, p. 8).

Ao documentar seus conhecimentos, as docentes estarão dando grande auxílio ao processo de valorização da profissão docente, na medida em que seus conhecimentos passarão a ser reconhecidos publicamente. Ao mostrar ao público os conflitos da docência, explicitarão sua complexidade e a necessidade, cada vez maior, de que tenham condições permanentes de participar de programas de formação continuada (NONO, MIZUKAMI, 2002, p. 4).

Dessa maneira a utilização de casos de ensino desde a formação inicial, possibilita o contato com essa estratégia como também permite a continuidade da proposta, uma vez que durante a graduação os estudantes podem se beneficiar da leitura e reflexão sobre os casos e ao se tornarem professores aprendem a relatar suas situações dilemáticas como casos de ensino, contribuindo para que outras pessoas possam refletir acerca daquele dado da realidade que estão apresentando ali. A elaboração de novos casos de ensino permite que se construam novos conhecimentos analisando e refletindo sobre outras perspectivas de profissionais da mesma área.

d) Participação em programas de iniciação à docência como o Pibid e Residência Pedagógica e em outras iniciativas onde se tenha contato com a realidade escolar.

A participação em programas de iniciação à docência como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) e em outras iniciativas que os formandos possuem contato com a realidade escolar, também é considerada uma alternativa adicional que pode contribuir com a imersão do acadêmico nas escolas, estando o mesmo em uma situação de aprendiz, podendo adquirir aspectos relacionados a sua futura carreira sem a pressão e o compromisso de já estar atuando dentro dela, sendo um analisador e observador do que acontece, tendo o seu olhar acadêmico mais aguçado sobre os assuntos.

O PIBID é uma das iniciativas em políticas públicas no Brasil que busca

aproximar os diferentes espaços de formação e promover a inserção dos alunos de licenciatura em escolas públicas, ainda durante a formação inicial. Essa prática estreita as relações entre teoria e prática, sugerindo novas possibilidades de formação, com maior articulação entre os espaços de aprendizado da docência (AMBROSETTI et al, 2013, p. 153).

Os objetivos do PIBID são

[...] incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de



educadores e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, consequentemente, seu IDEB (BRASIL, 2010).

Ambrosetti et al. (2013) fizeram uma análise de acadêmicos que ingressaram no programa, a partir dessa análise constataram que os educandos escolheram participar do PIBID por perceberem que existiria a possibilidade de suprir uma lacuna existente em sua formação, que seria a dimensão prática e o conhecimento da realidade escolar, evidenciando que para os formandos pesquisados, “as oportunidades de inserção no campo profissional durante o curso são insuficientes para o enfrentamento dos desafios do exercício da docência” (AMBROSETTI et al, 2013, p. 162), mostrando mais uma vez a existência do distanciamento da realidade escolar com o que aprendemos na formação inicial.

Os ingressos do programa PIBID notam essas lacunas e esses distanciamentos do curso com a realidade escolar devido ao seu trajeto acadêmico. Mesmo sendo acadêmicos que estudaram em escolas públicas, quando voltaram para as instituições por meio desses programas, adquiriram uma nova perspectiva sobre o que é a escola e como ela se concebe, então o seu olhar está mais aguçado, percebendo pontos que antes não perceberiam.

Outra situação importante no PIBID está relacionada com a importância de o supervisor do estudante ser um professor em atuação e que tenha os seus objetivos claros e específicos podendo contribuir para a formação do mesmo.

Nesse processo de aproximação, o papel do professor supervisor, ou seja, do professor que atua na escola básica e recebe o estudante, é fundamental. É ele quem apoia e orienta o aluno não apenas para desenvolver as atividades pedagógicas previstas, mas no aprendizado das posturas, rotinas e normas institucionais, nem sempre claras para o ingressante no espaço escolar (AMBROSETTI et al, 2013, p. 165).

Através desse contato com os professores em atuação, “os alunos passam a reconhecer os professores de educação básica como sujeitos portadores de saberes e o espaço escolar como contexto de formação e fonte de conhecimento, que pode e deve articular-se com os conhecimentos acadêmicos”. (AMBROSETTI et al, 2013, p. 166)

Já o Programa Residência Pedagógica é uma iniciativa voltada para a formação inicial de professores que oportuniza aos alunos dos cursos de licenciatura “a vivência da profissão, de forma dinâmica, com uma duração de 440h de práxis pedagógica, conhecendo a escola com mais precisão, desenvolvendo habilidades de um professor reflexivo e atuante” (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020, p. 2). O programa

parte do princípio da imersão dos alunos, durante dezoito meses consecutivos, em



todas as atividades desenvolvidas na escola que lhe é designada, com a participação ativa do professor preceptor. Nesta imersão, o estudante participa da rotina da escola parceira, inclusive das atividades extrassala promovidas pela escola, a partir do plano de atividade elaborado em conjunto (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020, p. 5).

Freitas, Freitas e Almeida (2020), realizaram uma pesquisa em que buscaram responder sobre “quais as contribuições do PRP para a formação pedagógica?” No decorrer do seu artigo os autores falam, portanto, sobre a importância de os educandos terem contato com a prática através de programas de iniciação à docência, que esses programas podem favorecer “a construção de bases teóricas que fortaleça uma ação futura”, de maneira que o programa propicie “o embasamento teórico e prático, para desempenhar papéis distintos dentro do campo educacional”, fazendo com que “a conexão entre os saberes aprendidos no processo formativo torna cada vez mais eficiente esta dimensão, do saber fazer” (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020, p. 7).

Os autores apontam que “a aproximação entre universidade e escola durante todo o processo de residência, permite a concretização do programa, sendo a parceria entre ambos o ponto crucial para a construção de ambientes formativos complementares” (FREITAS; FREITAS, ALMEIDA, 2020, p. 9).

A partir dos programas apresentados acima, acredita-se que os acadêmicos que possuem experiências mais próximas das salas de aula, dos professores em exercício e da escola podem ter a aprendizagem da docência desenvolvida melhor, porque esse educando está inserido no contexto em que futuramente atuará, já vivenciando presencialmente situações próximas ao seu futuro contexto de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo deste trabalho, que tinha como intuito identificar quais iniciativas poderiam ser realizadas durante a formação inicial para contribuir com o ingresso na carreira docente de forma mais satisfatória bem como apontar os conhecimentos necessários para o exercício da profissão diante das necessidades formativas apontadas por professores iniciantes, compreendemos que o se tornar professor envolve um processo de desenvolvimento ao longo de toda a vida, para além apenas da formação inicial.

Sendo assim, ainda que haja uma preparação inicial formal de qualidade para a docência – por melhor que seja o curso ou universidade – apenas ela não bastará para preparar para grande parte dos desafios da carreira docente; contudo, uma formação inicial bem-feita parece contribuir muito para que o início da carreira seja mais tranquilo.

A partir do estudo realizado, concluiu-se que o curso de formação inicial para a docência é



essencial, mas que sozinho não consegue suprir todas as necessidades formativas que o professor iniciante poderá ter. Dessa maneira indica-se uma reestruturação que tenha como objetivo alcançar a implementação ou criação de disciplinas dentro dos cursos que abordam assuntos relacionados às fases da carreira docente, apontando sobre os conhecimentos pedagógicos necessários, os seus desafios, as suas imprevisibilidades, entre outros aspectos.

Também indicamos que os estágios obrigatórios curriculares poderiam ser melhores vivenciados se fossem mais aproximados para a realidade do contexto escolar fazendo com que os educandos presenciem reais situações em que se articulam a teoria e a prática, mostrando que os mesmos são indissociáveis para o exercício da profissão.

Dentro dessa perspectiva de aproximação do estudo com a realidade, defendemos também o uso de casos de ensino que possam trazer situações vivenciadas por professores atuantes, para que através delas os formandos possam refletir sobre possíveis soluções e também possam analisar soluções que outros profissionais da mesma área teriam a respeito do mesmo caso.

Seguindo na mesma linha de pensamento, trouxemos também as possíveis contribuições que os programas de iniciação para a docência poderiam trazer para os futuros egressos do curso, acreditando que os acadêmicos que possuem experiências mais próximas das salas de aula, dos professores em exercício e da escola podem ter a aprendizagem da docência desenvolvida melhor.

A partir de todos os aspectos apresentados acima, acreditamos que a partir da proximidade com o contexto escolar, a atividade de “[...] analisar, questionar, examinar e explorar o que se faz e suas consequências são ações que possibilitam ao docente maior compreensão a respeito dos contextos em que atua, das variáveis intervenientes, dos alunos e de seus próprios processos de decisão, entre outras coisas” (REALI; REYES, 2009, p. 21), algo que deve ser permanente na profissão.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa B. et all. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes**. Educação em Perspectiva. Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

FREITAS, Mônica C. de. FREITAS, Bruno M. de. ALMEIDA, Danusa M. **Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.



FREITAS, M.N.C. **Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 155-172, 2003.

HUBERMAN, Michael. **O clico de vida profissional dos professores.** In. Vidas de professores. p. 31-61 Org. Antonio Nóvoa. Porto Editora. 1993

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente - São Paulo. 2011.

MARCELO GARCIA. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência:** um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes:** o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2011.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: **Reunião Anual da ANPED**, 24, Caxambu. 2001.

NUNES, J. B. C. **Aprendendo a ensinar:** um estudo desde a perspectiva da socialização docente. ANPED, Caxambu, CD Rom, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poíesis.** Vol 3, N. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo. **Reflexões sobre o fazer docente.** 1. ed. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2009. v. 300. 98p.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher.** Washington, v.15, n.2, febr. p.4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Revista **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73. Dezembro/2000.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurelio. (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente.** Madrid: Nárcea, 1988, p. 39-68.