



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA

ISSN 2525-5975

Nº 01: Abril - Setembro 2016





Aqui eles fizeram história.
Faça você a sua.



Mestrados e Doutorados no Mercosul



SEDE INTERNACIONAL

Rua Senador Furtado, 18 Praça da Bandeira
Rio de Janeiro - RJ - Brasil - CEP 20270-020
Tel/Fax: (21) 2567-7411 - Cel: (21) 98596-4934



SEDE ASSUNÇÃO

14 de Mayo esq Gral Diaz
Asunción Seuper Centro - s / 329
Centro - Asunción

www.ideiaeduc.com.br / E-mail: posgraduacao@ideiaeduc.com.br



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA

<http://www.revistaideario.com.br>



Revista Ideário

Revista Científica do Instituto Ideia

Nº 01: Abril - Setembro 2016

CONTATOS

PROFESSOR RICARDO DE BONIS

E-mail: revistaideario@ideiaeduc.com.br

PARA SUBMISSÃO DE ARTIGOS

Os trabalhos deverão ser enviados para o endereço:
revistaideario@ideiaeduc.com.br

VEJA O SITE DA REVISTA

<http://www.revistaideario.com.br>



REVISTA IDEÁRIO

CORPO EDITORIAL

Conselho Editorial

DIOSNEL CENTURIÓN

(Doctor en Comunicación Internacional por la Macquarie University, Sydney - Australia)

PROFº DR. CARLOS ESTEPHANIO

(Doutor em Educação pela Universidad Americana de Asunción)

RICARDO DE BONIS

(Doutor em Administração pela Universidad Americana de Asunción e Mestre pela UFRJ)

ROBERTO WAGNER SCHERR

(Doutor em Educação pela Universidad Americana de Asunción)

PERIODICIDADE

SEMESTRAL: Abril e Outubro

IDIOMA

A revista aceita artigos em português e espanhol, as línguas oficiais do MERCOSUL

EDITOR

Revista editada pelo IDEIA –
Instituto de Desenvolvimento Educacional
IberoAmericano.
(www.ideiaeduc.com.br)

Sede: Rua Senador Furtado, nº 18 – Praça da Bandeira
(Maracanã) – Rio de Janeiro – RJ – Brasil
CEP 20.270-020

PROJETO GRÁFICO / EDITORAÇÃO

ADILCEMAR DE SOUZA

PUBLICAÇÃO ONLINE

Na Internet

<http://www.revistaideario.com.br>



ideário
Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA

Nº 01: Abril - Setembro 2016

O **INSTITUTO IDEIA** - Detentora da marca Revista Ideário, não se responsabiliza por informações contidas nos artigos assinados. Não é permitida a reprodução de textos ou imagens sem autorização de seus autores.



BRASIL

Rio de Janeiro - RJ
Tel/Fax: (21) 2567-7441
E-mail: posgraduacao@ideiaeduc.com.br



PARAGUAI

14 de Mayo esq Gral Diaz
Asunción Super Centro
s/ 329 - Centro - Asunción



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



**INSTITUTO
IDEIA**

SUMÁRIO



- 007** | **EDITORIAL**
Por Celso Afonso Pinto
- 009** | **APRESENTAÇÃO**
Por Dr. Ricardo De Bonis
- 013** | **ARTIGO - EDUCAÇÃO**
ANALFABETISMO FUNCIONAL: UMA REALIDADE PREOCUPANTE
Flávia Regina Leite, Maria Magdalena Simmer Cadei
- 021** | **ARTIGO - EDUCAÇÃO**
RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA PÚBLICA DURANTE A DITADURA MILITAR NO BRASIL
Rita Barreto de Sales Oliveira
- 033** | **ARTIGO - EDUCAÇÃO**
A CIDADE DE ALTO HORIZONTE PÓS-MINERADORA MARACÁ: ESTUDO DE CASO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO SUSTENTÁVEL DA CIDADE
Márcia Maria de Jesus Martins
- 039** | **ARTIGO - EDUCAÇÃO**
EDUCAÇÃO DE SURDOS E A FORMAÇÃO DOCENTE
Roseli Nogueira da Silva Mendes, Lúcio Flávio Gonçalves Teodoro
- 051** | **ARTIGO - EDUCAÇÃO**
CONTRIBUIÇÕES DE UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA A PARTIR DOS TEMAS TRANSVERSAIS
Nilo Pinto da Silva Filho
- 073** | **ARTIGO - EDUCAÇÃO**
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SEGURANÇA DO TRABALHO PARA PREVENÇÃO DE ACIDENTE TÍPICO
Jorge Luiz Barbarioli, Guilherme Lima Barbarioli, Wanderson Lyrio Bermudes
- 087** | **ARTIGO - EDUCAÇÃO**
A SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VIANA - ES
Waldecir Santos
- 099** | **ARTIGO - EDUCAÇÃO**
APRENDER E BRICAR É SÓ COMEÇAR
Carliana de Moura Dutra
- 109** | **ARTIGO - SAÚDE**
PREVALÊNCIA DE PACIENTES PORTADORES DE HIPERTENSÃO AUTO-REFERIDA NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ESPECIALIDADES MÉDICAS DE IBIPORÁ - PR (CREMI)
Cintia Aparecida Marques Martins Novais, Valeska Regina Soares Marques Almeida, Jose Menezes Ribeiro Junior, Liege de Fatima Ribeiro, Karla Camila Correia da Silva
- 117** | **ARTIGO - SAÚDE**
A POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE INTEGRAL LGBT NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (SUS), BRASIL
Francieli Gonçalves Garcia, Danielle Silva Batista, Maria Clélia dos Santos
- 133** | **ARTIGO - SAÚDE**
MÉTODOS ATUAIS DE INVESTIGAÇÃO POR IMAGEM EM NEUROPSICOLOGIA E NEUROPSIQUIATRIA
Carmelindo Maliska, Ricardo de Bonis
- 151** | **ARTIGO - DIREITO**
REDUÇÃO DA MAIOR IDADE PENAL: FALHA DA SEGURANÇA PÚBLICA OU DA EDUCAÇÃO?
Francelino Alves Henriques, José Mauricio Diascanio
- 167** | **ARTIGO - DIREITO**
DECISÕES JUDICIAIS QUE CONCEDEM O FORNECIMENTO DE MEDICAMENTOS SEM O DEVIDO REGISTRO NA ANVISA: COMENTÁRIOS E REPERCUSSÕES
Peter Floyd Spencer Borges de Severus Bonatti e Buiatti
- 193** | **ARTIGO - ADMINISTRAÇÃO**
PROPOSTA DE SISTEMA DE INFORMAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA PARA PROFISSIONAIS DAS DIVERSAS ÁREAS DA SAÚDE DE RECIFE-PE
Paulinielle Cordeiro da Silva, Marcus Vinicius Sandoval Paixão
- 201** | **ARTIGO - ADMINISTRAÇÃO**
VALORACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR EN LAS ESTRATEGIAS DE MARKETING POR PARTE DE EMPRESARIOS PARAGUAYOS EN LA CIUDAD DE ASUNCIÓN
Crispín Aquino, Martha Elisa Cuenca
- 209** | **CONVIDADO**
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: ELUCIDAÇÕES CONCEITUAIS E ARTICULAÇÕES NA PRÁTICA EDUCACIONAL
Marcos Pereira dos Santos
- 229** | **REVISÃO DA LITERATURA**
DEEP WEB – A INTERNET QUE NÃO ESTÁ NO GOOGLE
- 233** | **BIBLIOTECÁRIO**
ANÁLISE DOS RESULTADOS
- 237** | **NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

SUMÁRIO

EDITORIAL





A EDUCAÇÃO E AS EVOLUÇÕES DO TRABALHO

O presente Editorial sugere uma reflexão nas relações entre o “**Trabalho**” e a “**Educação**”, como elementos transformadores das organizações corporativas e da sociedade, na evolução do tempo e como elementos relevantes para o desenvolvimento da sociedade. As evoluções do trabalho nas eras, artesanal, industrial, globalizada ou tecnológica e futura ao longo do tempo, tem uma relação direta entre essas evoluções e as novas metodologias e tecnologias aplicadas ao trabalho através da educação.

As contribuições da Educação na evolução do trabalho ao longo do tempo é indiscutível e nos leva a uma reflexão crítica do que significa a educação no contexto do trabalho. A virada do processo de produção artesanal para o início da “grande corrida” da era industrial automatizada “revolução industrial-1918”, foi o marco inicial das transformações no trabalho até os dias de hoje.

A educação é de fundamental relevância para o bem-estar de uma nação e para determinar o seu índice de desenvolvimento. Não são poucos os estudos que destacam o investimento em capital intelectual humano como fator preponderantemente responsável pela consecução de maiores níveis de produtividade entre os países. Em estudos sobre os fatores que mais afetam as condições de igualdade no mercado de trabalho, Langoni (1973) afirma que, “A educação é considerada como fator que explica a desigualdade de salários e oportunidades.”

O século XX se destaca pela invenção dos computadores e da Internet como poderosos instrumentos de transformação no trabalho e na educação, principalmente na educação de formação profissional, onde as ferramentas físicas passaram a ser substituídas por ferramentas virtuais e aumenta a necessidade de profissionais mais especialistas.

No Brasil entre 1960 e 1970, em função do falta acentuada de trabalhadores qualificados para cobrir uma demanda existente e associando-se a isso o aumento do processo de industrialização, se acentuaram ainda mais as desigualdades salariais.

No século XXI com a crise mundial se acentuando no ano de 2008, a pouca oferta de postos de trabalho, leva a uma necessidade cada vez maior de uma formação mais filosófica e conceitual ou seja mais academicista.

Concluí-se que independente de todos os fatores, sociais e econômicos que possam interferir no trabalho, a educação sempre foi e possivelmente será o fator determinante para as evoluções do trabalho e as oportunidades oferecidas por estas evoluções.

Celso Afonso Pinto

*Doutor em Ciências da Educação
Diretor do Instituto IDEIA*

APRESENTAÇÃO





APRESENTAÇÃO

Prezados Leitores, nessa edição da Revista IDEÁRIO, além dos artigos abrangendo as áreas já conhecidas dos nossos leitores, destaco a resenha do Livro DEEP WEB.

Esse livro é fruto de estudo do Dr. Renato Nogueira Perez Avila, e tem como maior mérito o conteúdo escrito, produto de suas investigações. E o segundo maior mérito, é ter um livro recomendado pelo MIT (Massachusetts Institute of Technology), uma das mais renomadas instituições de pesquisa do mundo. Vale a pela ler.

A revista com abrangência nos países parte do MERCOSUL, continua em sua missão de divulgar os estudos científicos desenvolvidos por alunos, professores e convidados, que desenvolvem suas pesquisas em um dos países membros.

Destaco a importância dos nossos leitores divulgarem a nossa revista nos seus grupos de estudos, de trabalho, etc. Com o aumento do número de acesso ao site da revista, conseguiremos a sonhada indexação.

Agradecemos aos autores pelo envio dos artigos e também pelas mensagens de incentivo, que temos recebido a cada edição publicada.

O corpo editorial se sente feliz pela publicação de mais uma edição.

Ricardo De Bonis

PhD, MBA, DDS

Coordenador do Instituto IDEIA

Responsável pela produção da Revista

ARTIGOS

EDUCAÇÃO





ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



**INSTITUTO
IDEIA**

ANALFABETISMO FUNCIONAL: UMA REALIDADE PREOCUPANTE

FLÁVIA REGINA LEITE (flaviamoby@hotmail.com) – Graduada em Educação Física, Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Americana, atualmente trabalha como coordenadora da formação cultural no Colégio São Francisco de Assis de Anápolis-Go. Residente na Rua Bernardo Sayão 328, Bairro Maracananzinho, Anápolis, Goiás.

MARIA MAGDALENA SIMMER CADEI (cadei@yahoo.com.br) – Graduada em Pedagogia e Direito, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Americana, atualmente trabalha como Assessora Técnica do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Residente na Rua Joaquim Barbosa, Bairro Tijuca, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RESUMO: O presente texto analisa o índice de analfabetismo funcional no Brasil como sendo um desafio a ser enfrentado, não somente pela escola de ensino básico e superior, mas, ainda, pelas empresas. Segundo o Ministério da Educação há cerca de 15 milhões de analfabetos funcionais no Brasil. E, esta estatística torna-se muito mais abrangente quando levamos em consideração que apenas escrever o próprio nome não é suficiente diante da sociedade capitalista e da filosofia do liberalismo pós-moderno.

PALAVRAS-CHAVE: Analfabeto, Analfabetismo Funcional, Sociedade.

RESUMEN: En este trabajo se analiza la tasa de analfabetismo funcional en Brasil como un reto que hay que afrontar, no sólo por la escuela de educación básica y superior, sino también por las empresas. Según el Ministerio de Educación hay cerca de 15 millones de analfabetos funcionales en Brasil. Y, esta estadística se convierte en mucho más amplio si tenemos en cuenta sólo escribir el nombre no es suficiente en la cara de la sociedad capitalista y la filosofía del liberalismo postmoderno.

PALABRAS CLAVES: Analfabetos, Analfabetismo Funcional, La Sociedad.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo mostrar que o analfabetismo funcional constitui um problema silencioso e perverso que traz conseqüências preocupantes, principalmente, no que diz respeito ao desempenho no trabalho.

O analfabeto funcional, em geral, sabe ler, contar, escrever frases simples, mas não é capaz de interpretar textos e colocar idéias no papel.

Há diversos conceitos para classificar o analfabeto funcional. E, para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é o indivíduo com menos de quatro anos de estudo completos.

Assim, são pessoas que frequentam ou frequentaram a escola, e mesmo, sendo "alfabetizadas" não conseguem compreender textos curtos. Bons livros, artigos e crônicas, nem pensar!

Conforme analisa Ana Lúcia Lima, diretora executiva do Instituto Paulo Montenegro (IPM), "de certa forma, eu avalio que é um problema maior do que o analfabetismo absoluto, porque este vem sendo reduzido. Mas o analfabetismo funcional só cresce".

Segundo dados do INAF (Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional) este problema, no Brasil, atinge por volta de 68% da população economicamente ativa. E, no mundo todo há entre 800 a 900 milhões deles. Taxas que assustam e atingem pessoas com poucos anos de escolarização, pessoas com

formação universitária e ainda, pessoas que exercem funções-chave em empresas e instituições, tanto privadas quanto públicas.

A prefeitura do Rio de Janeiro, em 2009, quis saber quantas crianças estão na escola e não aprendem e avaliou estudantes de quarto, quinto e sexto anos. Dos 210 mil alunos, 25 mil foram considerados analfabetos funcionais. "Eu esperava um resultado com problemas, mas superou as minhas expectativas negativas", admitiu Cláudia Costin, secretária municipal Educação do Rio de Janeiro.

As conseqüências pela falta da habilidade de leitura compreensiva, da escrita e de cálculo provoca conseqüências como a queda de produtividade das empresas, visto a dificuldade do entendimento de avisos de perigo, instruções de higiene e de segurança do trabalho, manuais e orientações sobre processo produtivo, normas técnicas da qualidade de serviços, enfim, procedimentos normais de trabalho. Pois segundo afirma Botelho (2007) essas deficiências representam o "Calcanhar de Aquiles" de muitas organizações, independente do porte ou ramo de atividade. Apontando ainda, como "única saída para a empresa que sofrem as conseqüências deste fato, educar e treinar para a qualidade, considerando que "qualidade é investimento e o custo da qualidade é a despesa do trabalho errado, incompleto, sem profissionalismo. É o custo do "analfabetismo funcional".

2. O TERMO ANALFABETISMO FUNCIONAL

Até pouco tempo, os conceitos de analfabeto se referia – aquele que não sabe ler e escrever; o de analfabetismo ao estado ou condição de quem não sabe ler e escrever e, o termo alfabetização como o processo de ensinar a ler e a escrever. Progressivamente, foi-se revelando uma tendência de qualificar e detalhar mais esses conceitos, ampliando seu significado. Assim, tanto na mídia quanto na literatura educacional, intensificam-se as discussões sobre o analfabetismo funcional, multiplicam-se as críticas de uma alfabetização que, embora ensine a ler e a escrever, não habilita os indivíduos a fazer uso da leitura e da escrita nem lhes facilita o acesso ao material escrito. Depois de muito tempo, usando o termo analfabetismo, onde se caracteriza pela negação, passamos a considerar o uso de outro termo para fazer referência a uma nova realidade: aquele indivíduo que, mesmo tendo garantido o seu ingresso na escola, não aprendeu.

Foi na década de 30, durante a Segunda Guerra que o exército norte-americano para indicar a incapacidade de entender instruções escritas necessárias utilizou o termo alfabetismo funcional, surgindo assim o presente termo. Desde então, o termo analfabetismo funcional têm sido utilizado para explicar a incapacidade de pessoas utilizarem a leitura e a escrita, além de realizar cálculos básicos, em atividades da vida diária que requerem tais habilidades.

A UNESCO ao empregar o termo analfabetismo funcional baseia-se na definição de alfabetização adotada em 1978, visando padronizar estáticas e influenciar políticas educativas, levando o termo a ter evidência. No debate ideológico em torno do tema, o sentido do qualificativo funcional foi interpretado tanto como uma restrição da alfabetização a fins pragmáticos, especialmente relacionados à qualificação profissional, quanto como sua aproximação aos interesses de setores sociais pobres ou oprimidos e a projetos de transformação social. Devido a ambigüidade do conceito, sua mensuração e análise precisam estar sempre referenciadas a contextos específicos.

3. REALIDADE INTRIGANTE E ATUAL

Os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), produzido pelo Instituto Paulo Montenegro, referente ao ano de 2009, apenas 27% da população entre 15 e 64 anos é plenamente alfabetizada. O levantamento ainda aponta que 52% dos brasileiros que estudam até a 4ª série conseguem atingir, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo, onde estão classificadas pessoas com capacidade de ler e entender textos curtos, realizar operações de matemática simples, mas incapazes de fazer uma redação relatando como foi seu dia, ou de interpretar um artigo de jornal. Entre os alunos do ensino médio, apenas 41% apresentaram o nível pleno de alfabetização. E, não que possa chamar mais atenção, 29% dos estudantes que ingressam no ensino superior não dominam leitura e escrita.

O Brasil, na última década, praticamente universalizou o acesso ao ensino fundamental (98%) de jovens entre 7 e 14 anos, reduzindo a taxa de analfabetismo, conforme registro da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios), de 11,5%, em 2004, para 9,7%, em 2009. A mesma pesquisa revela que a taxa de analfabetismo funcional diminuiu de 24%, em 2004, para 20% em 2009, na população de 15 anos ou mais de idade.

Para Moraes (2009), não é difícil nos depararmos com pessoas que mesmo sendo “alfabetizadas” não conseguem compreender mensagens simples, como uma carta, um aviso, um anúncio de jornal. Compreensão envolve muito mais que decodificação.

Segundo a Declaração Mundial sobre Educação para todos, mais de 960 milhões de adultos são analfabetos, sendo que mais de 1/3 dos adultos do mundo não tem acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudar na adaptação às mudanças sociais e culturais.

De acordo com essa declaração, a analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados e em desenvolvimentos. No Brasil, se considerarmos os dados acima 68% são considerados analfabetos funcionais e 7% considerados analfabetos absolutos, sem qualquer habilidade de leitura ou escrita. Logo, apenas 1 entre 4 brasileiros consegue ler, escrever e utilizar essas habilidades para continuar aprendendo.

Entre as causas do problema, muitas são as variáveis, como por exemplo, o cansaço

depois da longa jornada de trabalho diária, o desemprego, a falta de auto-estima dos alunos, pais analfabetos que, sem estímulo, não vêem perspectivas em mandar seus filhos à escola, falta de escolas próximas à moradia e a distância entre as cidades e a zona rural. Estes fatores acabam contribuindo para que os próprios estudantes se acomodem em trabalhos braçais, que não exigem domínio da leitura.

Mas como resolver essa situação? Como reduzir números tão alarmantes? Educar sempre foi o caminho. E, alfabetizar com melhor qualidade. No entanto, essa é a questão: qualidade e não quantidade. Infelizmente, hoje vemos que o Brasil optou pela quantidade a qualquer custo. E o resultado disso é uma enorme quantidade de analfabetos funcionais com diploma.

Ao compararmos os jovens de ontem aos de hoje, é notório uma grande quantidade de informações e conhecimento, bem como capacidade de raciocínio que os jovens de hoje possuem. Logo, como explicar a enorme dificuldade que estes mesmos jovens, em sua maioria, apresentam quando são solicitados a expor esse conhecimento de forma lógica, coerente e concisa através da linguagem verbal, seja na forma oral ou escrita?

Há muito tempo que o conhecimento não tem mais a linguagem verbal como principal veículo de circulação. O conhecimento que circula pela linguagem visual é bastante fragmentado e raramente está organizado de forma lógica e coerente. Normalmente, são informações soltas, desvinculadas do contexto e sem qualquer critério de ordenação.

O problema começa a se evidenciar quando a criança inicia sua vida escolar e tende a se agravar com o passar dos anos, à medida que ela precisa ir conquistando o seu espaço no mundo competitivo que a cerca, o qual seleciona os indivíduos pela avaliação de seu domínio da linguagem verbal, evidenciada através da capacidade de argumentação e de organização lógica dos pensamentos.

A ausência do hábito de leitura e a realidade tecnológica moderna, deixa-os despreparados para um processo seletivo, seja para o ingresso na universidade, ou para o mercado de trabalho. A importância de ler e entender corretamente um texto, de criar argumentos consistentes em defesa de idéias e projetos é fator determinante para o sucesso profissional.

O analfabetismo funcional chega até mesmo às empresas, preocupadas com a produtividade dos seus funcionários. O Instituto Paulo Montenegro está lançando, em parceria com o Instituto Ethos, o livro "O compromisso das empresas na erradicação do analfabetismo".

O combate ao analfabetismo funcional começa pela tomada de consciência do problema, passa pela determinação de substituir parte do tempo que se fica diante do computador por um rotineiro hábito de leitura e que resulta em um trabalho diferenciado, em caso de educadores indicarem leituras e atividades que visem não apenas à apreensão de informações técnicas, mas principalmente à solução ou amenização dessa deficiência básica de leitura, compreensão e produção de texto.

Despertar o interesse e a curiosidade para a história do livro através de comentários em aula e tomar o cuidado de selecionar obras com assuntos relacionados a obras com assuntos relacionados ao mundo de referência destes jovens são formas práticas e eficientes de conseguir maior adesão à leitura.

O governo federal tem comemorado o ingresso de 96,4% das crianças com idades entre 07 e 14 anos no Ensino Fundamental e 83% dos adolescentes entre 15 e 17 anos no Ensino Médio. Essa estatística poderia ser motivo de alegria se não fosse a realidade que entre os alunos que cursam a 4ª série do ensino público, 55% não sabem ler nem escrever. Ou seja, 33 milhões de crianças são analfabetas funcionais.

O analfabetismo funcional é silencioso e traz sérios prejuízos ao país. Além de desestimular a criança que está na escola, ele reduz a empregabilidade e as oportunidades de inclusão social, principalmente entre os mais pobres. Não se trata de pessoas que nunca entraram numa sala de aula. Elas sabem ler, escrever e contar; mas não conseguem compreender a palavra escrita.

Numa visão mais ampla, o analfabetismo funcional tem forte impacto na produtividade e na competitividade nacional. Uma pesquisa feita por um doutorando da USP, no ano passado, calcula em US\$ 6 bilhões anuais à queda de produtividade nas empresas, provocada pelas deficiências básicas dos empregados.

Segundo o professor-doutor da USP, Issao Minami, a principal causa desse problema é a descontinuidade da educação.

O baixo índice de escolaridade e a má qualidade do ensino impossibilitam as pessoas de apreenderem e aperfeiçoarem as técnicas da escrita e da leitura, ferramentas que permitiriam o aprendizado contínuo após a conclusão do ensino formal.

4. CONCLUSÃO

Quando o assunto é a alfabetização podemos pensar como um dos fatores agravantes a má distribuição da renda, pois o poder aquisitivo e o acesso à educação de qualidade caminham juntos, diferenças regionais relevantes, falta de equilíbrio entre dinheiro e trabalho, sistema de trabalho informal, desemprego, diferenças entre zona urbana e zona rural, dentre inúmeros outros.

É certo que já avançamos muito, mas o Brasil optou pela quantidade a qualquer custo. E o resultado disso é a enorme quantidade de analfabetos funcionais com diploma.

É de grande importância ressaltar que a leitura e a escrita são atividades fundamentais para o desenvolvimento e formação de qualquer indivíduo, pois dentro e fora da escola e por toda vida, o domínio ou não de ambas facilitará ou não o crescimento intelectual.

Importante ressaltar a melhoria de cursos de formação dos docentes, remuneração adequada, capacitação continuada, etc. Dá trabalho, é verdade, mas o investimento na qualidade da educação como única forma capaz de reverter esse quadro educacional brasileiro tão triste!!

O grande desafio à sociedade brasileira de assegurar as oportunidades de acesso a uma educação com mais qualidade e significado para os jovens, que ofereça condições efetivas para, através dela, desenvolverem-se como indivíduos aptos a exercerem com autonomia seus direitos e responsabilidades.

5. REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo. 41ª ed. Cortez. 2001. NAKASATO, Vanessa S. Analfabetismo Funcional prejudica o desenvolvimento do país.

ANALFABETISMO FUNCIONAL DESAFIA EDUCADORES. Disponível em:

<http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/0>. Acesso: 22.07.2011

PAULO Montenegro, Instituto. **Baixa escolaridade e aprendizagens insuficientes ainda impedem muitos jovens de buscar o ensino superior, mesmo nas principais capitais do país**.

http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.10.01.00.00&num=84&tp=especial&ver=por. Acesso em 24.07.2011

6. NOTAS BIOGRÁFICAS

Flávia Regina Leite

Flávia Regina Leite, Graduada em Educação Física, Especialista em Metodologia do Ensino Superior e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Americana, atualmente trabalha como coordenadora da formação cultural no Colégio São Francisco de Assis de Anápolis-Go. Residente na Rua Bernardo Sayão 328, Bairro Maracananzinho, Anápolis, Goiás.

M. Magdalena S.Cadei

M.Magdalena S.Cadei, Graduada em Pedagogia e Direito, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Americana, atualmente trabalha como Assessora Técnica do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Residente na Rua Joaquim Barbosa, Bairro Tijuca, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



**INSTITUTO
IDEIA**

RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA PÚBLICA DURANTE A DITADURA MILITAR NO BRASIL

RITA BARRETO DE SALES OLIVEIRA (ritabarretoss@yahoo.com.br) – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Licenciada em Letras pelo CEUB – Centro de Ensino Unificado de Brasília (1984). Mestre em Ciência da Informação pela UnB – Universidade de Brasília (2008). Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Americana, Assunção – Paraguai (2014).

RESUMO: O propósito deste artigo é refletir sobre a educação brasileira durante a vigência da ditadura militar (1964-1985). Sua metodologia é a pesquisa bibliográfica. Neste, adotou-se o pressuposto segundo o qual as reformas educacionais implementadas após 1964 ficaram marcadas pelo modelo de modernização autoritária do capitalismo brasileiro vigente a partir de 1964. Os resultados apontam que a propaganda cujo lema era o “Brasil, Grande Potência”, suscitado pela eficiência técnica adotada na forma de administrar o Estado, teve os seus corolários ideológicos no âmbito da própria política educacional levada à prática após a reforma universitária de 1968 e a reforma da educação de 1º e 2º graus de 1971. Dessa forma, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação, o qual surgiu com as reformas da ditadura militar, foi marcado pela ideologia tecnocrática, que pregava uma concepção pedagógica autoritária e produtivista na relação entre educação e mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação brasileira. Período de ditadura militar. Reformas educacionais.

RESUMEN: El propósito de este artículo es reflexionar sobre la educación brasileña durante el período de la dictadura militar (1964-1985). Su metodología es la investigación bibliográfica. Tomó la hipótesis según la cual las reformas educativas implementadas después de 1964 fueron marcadas por el modelo de modernización autoritaria del capitalismo brasileño adoptado desde 1964. Los resultados indicaron que la propaganda cuyo lema era "Brasil, Gran Potencia", provocada por la técnica de eficiencia adoptada como la forma de administrar el estado tenía sus corolarios dentro de la política educativa ideológica que se llevó a la práctica después de la reforma universitaria de 1968 y la reforma de la educación de primeros y segundo grados de 1971. Por lo tanto, se concluye que el Sistema Educativo Nacional, que se presentó con las reformas de la dictadura militar estuvo marcado por la ideología tecnocrática, que predicaba un diseño pedagógico autoritario y productivista en la relación entre la educación y el mundo del trabajo.

PALABRAS CLAVES: Educación brasileña. Período de la dictadura militar. Reformas educativas.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo faz uma reflexão sobre a educação brasileira no período civil-militar (1964-1985), conhecido como ditadura militar ou período de exceção. Segundo Piletti (1987), esse foi um tempo em que a arbitrariedade do governo no que diz respeito à relação Escola-Estado foi muito grande, sendo que

os avanços populares também foram contidos na área da educação. Numerosas escolas foram invadidas pela polícia, muitos professores e estudantes foram presos e exilados e todas as escolas passaram a ser observadas por agentes dos órgãos de informação do governo, sob o controle do Serviço Nacional de Informações –SNI (PILETTI, 1987, p.201).

Pela narração acima, percebe-se que a educação foi duramente atingida pela ideologia do Estado. Nessa linha de pensamento, Althusser (1999) se refere às condições responsáveis pela reprodução social nas formações sociais capitalistas, encontradas no papel exercido pelas ideologias. Esse autor afirma que a reprodução das relações de produção é asseverada pelo exercício do poder do Estado, através de seus aparelhos repressor e ideológico, destacando que o aparelho ideológico de Estado mais importante e dominante é a escola, o sistema de ensino, porque recebe todas as crianças de todas as classes e grupos sociais e coloca em suas cabeças, durante anos, deliberados saberes explícitos e implícitos revestidos pela ideologia dominante, embora poucas pessoas se importem com esse fato. Dessa forma,

nenhum outro aparelho ideológico de Estado possui uma adesão tão numerosa e por tanto tempo exposta aos seus efeitos.

Também para Sposito (1990), o Estado utiliza a escola como forma de dominar a população. Essa autora afirma que embora as propostas de reformas educacionais das décadas de 1920 e 1930 fossem conservadoras, elas defenderam a presença da comunidade na escola. Esta defesa se limitava à população pobre, com o objetivo de adquirir hábitos saudáveis de higiene, saúde e de moral e cívica. A partir das décadas seguintes, a presença dos pais na escola

foi considerada tão importante para o regime autoritário, que passou a ser compulsória a partir da década de 70, mediante a regulamentação e a obrigatoriedade da criação de alguns canais, como as Associações de Pais e Mestres, tuteladas por regras burocráticas, ou seja, estabelecendo uma condição de “cidadania sob controle” (SPOSITO, 1990, s/p).

Dessa forma, o Estado autoritário mantinha o controle político e cultural de setores menos privilegiados da sociedade. Esse controle confirmou-se com o Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968. Jélvez (1990) afiança que o referido Ato Institucional abafou de forma categórica os movimentos estudantis e interrompeu o direito dos cidadãos de decidirem o seu próprio destino, tanto no plano pessoal quanto no político-social. O Decreto-Lei 477, de fevereiro de 1969, oriundo do AI-5 nas suas portarias 149-A e 3524, dirigiu-se a todo corpo docente, discente e administrativo das escolas, coibindo qualquer manifestação de caráter político ou de contestação no interior

das universidades. A normatização planejada desse decreto se instituiu na ação mais repressiva, ameaçadora e controladora do pensar e do agir político, ideológico e cultural dos professores e estudantes.

2. A EDUCAÇÃO NO PERÍODO CONHECIDO COMO ESTADO DE EXCEÇÃO

Oliveira (2008) afiança que os estudos da década de 1960 são muito ricos em pensamento geopolítico, o qual, nesse período, esteve orientado para o destino de grandeza do Brasil. A partir do golpe militar que deu início ao Estado de Exceção, os estudiosos de geopolítica acreditavam que era chegada a hora de o Brasil reivindicar seu lugar entre as nações mais poderosas do mundo. Assim, a geopolítica incidiu principalmente no desenvolvimento de um projeto “Brasil, Grande Potência”, que se apregoava como uma estratégia geopolítica e militar com uma límpida dimensão espacial.

Ora, o pensamento geopolítico¹ brota com base no Estado capitalista, seus valores e suas relações de poder. Já a política, observada somente sob o prisma do Estado, é realmente arquitetada como estratégia, como guerra permanente, a qual necessita de alguns programas, sobretudo os golpes em longo prazo, a coordenação, uma garantia de que sua soberania permaneça acima das pressões sociais ou de governantes (OLIVEIRA, 2008).

Para Moreira (2011), o período histórico conhecido como Estado de Exceção possui uma pedagogia com conteúdo ideológico constituído por várias atitudes políticas dentre as quais se destacam:

A influência do positivismo, o progresso, a ciência, a indústria, como vetores para o desenvolvimento do país;

O novo nacionalismo, um sentimento coletivo, ou seja, uma ideologia social, a qual procurava agregar consciências em busca de uma saída para um Brasil grande, colossal que necessitava de integração ao capital estrangeiro para seu desenvolvimento; A forte influência do positivismo ilustrado, que determinava uma ação pedagógica voltada para a conquista das consciências pela modificação dos costumes e da mentalidade como condição prévia à reforma social, e, por consequência, a intervenção do Estado na economia;

O imperativo de se construir um discurso ideológico determinante dos valores da sociedade civil e militar: a Ideologia de Segurança Nacional;

A intervenção ampliada do Estado na economia, dando suporte à acumulação do capital e estabelecendo as condições gerais de produção e reprodução do capital ao investir em infraestrutura e em qualificação da força de trabalho;

¹ Esse pensamento visa ser o porta-voz dos interesses e da estratégia do Estado, daquilo que este tem de permanente mesmo com as frequentes mudanças de governo (OLIVEIRA, 2008).

O uso de Atos Institucionais, AI-1¹, AI-2², AI-3, AI-4 e AI-5³, como estratégia de implantação e implementação das ações do Estado de Exceção para extinguir quaisquer opositores ao regime.

Piletti (1987) assevera que a partir de 1964, a educação brasileira, da mesma maneira que os outros âmbitos da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que foi instalado no país. Muitas reformas foram executadas em todos os níveis de ensino, impostas pelo governo de cima para baixo, sem a participação dos maiores interessados, alunos, professores e outros setores da sociedade. Os resultados podem ser vistos na quase totalidade das escolas: elevados índices de repetência e evasão escolar, deficiência de recursos materiais e humanos nas escolas, professores

mal remunerados e sem motivação para trabalhar, elevadas taxas de analfabetismo.

Não bastasse isso, a gestão do Aparelho Estatal foi realizada de maneira semelhante a uma linha de produção de mercadorias, assumindo uma forma tecnocrata ou propositivo-racional. Isso favoreceu o surgimento das reformas educacionais que, *a posteriori*, a partir de 1975, com a crise política, econômica e de legitimidade do Regime Militar, ensejou uma forma consensual regulada na busca de uma melhor redistribuição da renda e incentivo de maior participação popular (PAULINO, 2006).

Assim, a escola vai reproduzir o que interessa ao Estado reproduzir. Guimarães (2004) chama a atenção para o que ele apelida de “armadilha paradigmática”, a qual se refere à reprodução dos paradigmas⁴ constituintes da sociedade

¹ Contudo, a promulgação do Ato Institucional nº1 (AI-1), em 9 de abril de 1964, dava início à era dos Atos Institucionais, que só terminaria em 1978, demonstrando como o legalismo golpista era artificial. O AI-1, elaborado por Francisco Campos (o redator da Constituição fascista do Estado Novo em 1937), deveria vigorar até 31 de janeiro de 1966. Estabelecia uma série de medidas da sociedade e dos poderes públicos por parte do Executivo (ou seja, o governo federal), tais como: o poder de cassar direitos políticos dos cidadãos, decretar estado de sítio [...] (NAPOLITANO, 1998, p.16).

² O AI-2 estabeleceu a continuação das premissas da Doutrina de Segurança Nacional que propunha a paz social como elemento condicionante do desenvolvimento. Além da manutenção das medidas do primeiro ato, o AI-2 possibilitou ao Executivo a competência das questões orçamentárias e de regulamentação das Forças Armadas: exclusividade para decretar ou prorrogar o “estado de sítio”, direito de baixar atos complementares, decretos-leis e recesso do Congresso Nacional, Assembleia Legislativa e Câmara dos Vereadores (DOCKHORN, 2002, p.45).

³ O Ato Institucional nº5, de 13 de dezembro de 1968, tira do cidadão brasileiro todas as garantias individuais, quer pública, quer privada, assim como concede ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo. O Decreto-Lei 477 aplica-se exclusivamente ao corpo docente, discente e administrativo das escolas e coíbe toda e qualquer manifestação de caráter político ou de protesto no âmbito das Universidades (ROMANELLI, 1978, p. 226).

⁴ Apesar da polissemia encontrada na história da Ciência Social entre conceitos como paradigmas, visões de mundo, ideologia (principalmente o último já discutido intensamente por Marx, Mannheim, entre tantos outros), reconheço uma aproximação, com sutis diferenciações, entre estes. A identidade comum é de serem produtos (e produtores) de uma construção histórica socialmente determinada (e determinante) e que, pelas relações de poder constituintes (e constituídas) da (na) realidade social, refletem posições sociais predominantes de certos grupos e classes sociais. Opto pelo conceito de paradigma, entendido como em Morin (1997) “estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso”, por

moderna nos atos educativos, que sempre repete limitação na compreensão e incapacidade na discussão.

Desse modo, a ditadura civil-militar que animou o Brasil entre 1964 e 1984 foi caracterizada pela disposição da economia nacional ao padrão de desenvolvimento capitalista em vigor nos anos 1960 e 1970. Esse alinhamento se manifestou em autoritarismo do Estado, expresso nos Atos Institucionais já citados, censura de toda ordem, repressão, torturas, inesgotável perseguição a opositores, sob a vigência da Doutrina de Segurança Nacional. Despontou também um modelo econômico altamente concentrador de renda – o qual rompeu com certo equilíbrio existente entre o modelo político de tendências populistas e o modelo econômico de expansão da indústria que vigoraram no período anterior ao golpe civil-militar – além de um conjunto de reformas políticas e institucionais que apontou para a reconstrução da nação e a restauração da ordem (MOREIRA, 2011).

Ferreira Jr. e Bittar (2008) aprofundam que o projeto “Brasil, país do futuro”, abarcado no processo de modernização autoritária das relações capitalistas de produção, ecoou, como resultado das demandas científicas e tecnológicas que a

sociedade urbano-industrial determinava, tanto na esfera da reforma universitária de 1968 quanto na reforma da educação básica que instituiu o sistema nacional de 1º e 2º graus, em 1971. Para esses autores, a cronologia dos acontecimentos é reveladora da lógica economicista que presidia

os objetivos propugnados pelos governos dos gerais-presidentes: primeiramente, os planejamentos econômicos, nos quais estavam estabelecidas as diretrizes que vinculavam organicamente economia e educação, e depois a materialização dessas diretivas no âmbito das reformas educacionais. A sucessão dos fatos seguiu a seguinte linha do tempo: Plano de Ação Econômica do Governo (1964-1966), Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), Programa Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970), Reforma Universitária (1968) e Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus (1971). Ou seja: no contexto da estratégia de crescimento acelerado e autoritário do capitalismo brasileiro, adotada durante a ditadura militar, a educação seguia a lógica dos interesses econômicos (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, s/p).

O Estado de Exceção que ocorreu durante o período da Ditadura Civil-Militar refletiu na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica

acreditar que esse possa mais livremente, sem tantos preconceitos advindos das discussões sobre “luta de classes” (que muitas vezes levou a uma leitura de exclusão de ação e reação de uma parte sobre a outra), apontar para a perspectiva da crise ambiental como uma crise civilizatória, o que não significa negar as discussões sobre “luta de classes” e nem deixar de perceber as ideologias que perpassam as “estruturas de pensamento”, até mesmo porque associado às reflexões sobre paradigmas interajo com a discussão sobre o embate hegemônico na construção da realidade socioambiental. Venho denominando de “movimento coletivo conjunto”, o que pode ficar parecendo redundante o “coletivo conjunto”, mas tenho com isso a intenção de reforçar a ideia de que não se constitui simplesmente de um movimento que agrupa forças individualizadas de forma aditiva e sim, um movimento complexo de ação conjunta que produz sinergia, conforme descrevo em Guimarães (2004).

de governo, pois houve prisão e demissão de professores; invasão de universidades; prisão, ferimento e morte de estudantes nos confrontos com a polícia; silenciamento de estudantes por causa da proibição de funcionamento da União Nacional dos Estudantes- UNE; a promulgação do *Decreto-Lei 477/69*, o qual silenciou alunos e professores; assim como a declaração do então Ministro da Justiça: “estudantes tinham que estudar” e “não podiam fazer quaisquer manifestações”. Esta era a pedagogia de um regime totalitário, como o que ocorreu na Itália, com o Fascismo, na Alemanha, com o Nazismo, e em outros países latino-americanos. Contudo, o governo deu impulso ao Ensino Superior pela expansão do número de universidades, ao mesmo tempo em que tentava acabar definitivamente com o analfabetismo por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF, levando-se em conta as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região, embora não tenha conseguido fazê-lo. E, para revogar com os excedentes, aqueles que tiravam notas suficientes para serem aprovados, porém não conseguiam vaga para estudar nas universidades, criou-se o vestibular classificatório (MOREIRA, 2011).

O autor acima afirma ainda que, de todo modo, a ditadura necessitava de suporte técnico e financeiro para levar a cabo seus empreendimentos. Então foi buscar, nos Estados Unidos, uma solução. Dessa forma, apoiou-se na *United States Agency for International Development – USAID*. Assim, os acordos foram voltados exclusivamente para determinadas áreas do ensino, impondo à sociedade um pacote completo de um instrumento doutrinário ideológico.

Ghiraldelli (2000) comenta que, entre junho de 1964 e janeiro de 1968, foram firmados doze acordos entre o MEC e a USAID,¹ o que levou a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos. A ótica de tais acordos era a mesma vociferada em tom científico pelo ministro do Planejamento do governo Castelo Branco, em 1968, no fórum do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)².

Veiga (1989) afirma que se fazia necessário formar rapidamente professores, para que os mesmos formassem mais trabalhadores, imprescindíveis à crescente industrialização brasileira. Dessa forma, como recursos imediatos para prover essas carências foram criados os Cursos de Licenciaturas Curtas e a atualização de

¹ A justificativa desses acordos consiste no fato de que a política externa do Brasil estava alinhada à dos EUA. Assim, a Aliança para o Progresso, foi um programa dos Estados Unidos da América, efetuado entre 1961 e 1970, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico mediante a colaboração financeira e técnica em toda a América Latina, para inibir o surgimento de outro país com as características de Cuba (alinhado ao Bloco Soviético) (SILVA, 2010).

² O ministro Roberto Campos, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico”, procurou demonstrar a necessidade de atrelar a escola ao mercado de trabalho. Sugeriu, então, um vestibular mais rigoroso para aquelas áreas de 3º grau não atendentes às demandas do mercado. Para ele, toda a agitação estudantil daqueles anos era devida a um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, “não exigindo praticamente trabalhos de laboratório” deixava “vácuos de lazer”, que estariam sendo preenchidos com “aventuras políticas” (GHIRALDELLI, 2000, p. 169).

oriundos do Ensino Médio (2º grau) com mais um ano de especialização para desempenhar a função de formadores de mão de obra nas denominadas escolas polivalentes.

Segundo Ghiraldelli (2000), o relatório elaborado pelo MEC-USAID e os da Comissão Meira Matos e do Grupo de Trabalho de Reforma Universitária – GTRU – ofereciam abordagens diferentes no que se refere ao ensino de 1º e 2º graus. O relatório MEC-USAID tinha a finalidade de integrar a universidade na vida econômica nacional, a fim de capacitá-la a atender a demanda de mão de obra, enquanto os relatórios Meira Matos e GTRU defendiam a reformulação do Ensino Médio por causa dos problemas que existiam na universidade.

Cunha (1977) assevera que no país inteiro, a educação começou a operar sob a égide das reformas educacionais ocorridas a partir da aprovação das Leis nº 5.540/68 de reforma do Ensino Superior e a nº 5.692/71, de reforma do 1º e 2º graus, que mudaram a antiga Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61.

Veiga (2000) afiança que por causa da influência dos educadores americanos, foi implantada a disciplina “Currículos e Propagandas”, nos cursos de Pedagogia, o que gerou a superposição de conteúdos da nova disciplina com a Didática, através do Parecer nº 252/69 e da Resolução nº 2/69 do Conselho Federal de Educação. Assim, o período compreendido entre 1960 e 1968 foi marcado

pela crise da Pedagogia Nova e articulação da tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata. O pressuposto que embasou esta pedagogia está na neutralidade

científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Buscou-se a objetivação do trabalho pedagógico da mesma maneira que ocorreu na do trabalho fabril. Instalou-se na escola a divisão do trabalho sob a justificativa de produtividade, propiciando a fragmentação do processo e com isso, acentuando-se as distâncias entre quem planeja e quem executa (VEIGA, 1989, p.35).

Paro (1996) afirma que, no que se refere à gestão escolar, nessa conjuntura, a direção das escolas era cargo de confiança do governo, sendo que as escolas públicas tinham seus provimentos concretizados por nomeação do governador ou do prefeito, a partir de indicações feitas por lideranças político-partidárias das respectivas regiões.

Tal prática clientelista se refletia em relações de poder nas escolas, comprovadas nas ações dos diretores, os quais atuavam como intermediários das relações entre as instâncias superiores da administração do ensino e seus subordinados.

Assim, foi no período mais cruel da ditadura militar que foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1971. Para Ghiraldelli (2000), esta é responsável pela aplicação dos ideais do Estado de maneira autoritária, o que resulta em um novo bloco a dirigir a ideologia dominante.

Aranha (1996) afirma que com a criação do Conselho Federal de Educação – CFE e dos Conselhos Estaduais de Educação – CEE, ambos permitindo a representação das escolas particulares, a repressão tornou-se inevitável, assim como o jogo de influências para obter recursos financeiros necessários

para a compra, construção ou reforma de prédios escolares, instalações etc. Isso contribuiu para manter a situação de injustiça numa sociedade em que metade da população de idade escolar se encontrava fora da escola.

Já nos últimos anos da repressão militar iniciou-se o aparecimento de sinais de insatisfação da população, assim como a organização e o aumento de oposições ao regime militar. As medidas repressivas do governo Geisel contribuíram para que a sociedade civil se organizasse contra a mesma. A essa organização, juntaram-se a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, a Associação Brasileira de Imprensa – AIB e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, que incentivaram movimentos de protestos pedindo a redemocratização do Brasil (TRINDADE, 1993).

Aos poucos, o processo de abertura política foi estabelecido pelo governo. Por um lado, o Presidente abrandava a ação do sistema governamental, extinguindo a censura à imprensa (1975), abolindo o Ato Institucional Nº 5 (1978) e restabelecendo o habeas-corpus no país (também em 1978). Por outro, algumas medidas reacionárias ainda eram tomadas, como a promulgação da Lei Falcão, em 24 de junho de 1976, a qual impedia o debate político nos meios de comunicação. Tal decisão foi tomada por causa do expressivo crescimento da oposição nas eleições de 1974 (ROSA, 2006).

Rosa (2006) afirma que, em 1979, os opositores do governo estavam mais fortalecidos e a economia do Brasil enfrentava uma recessão, havendo alto índice

de desemprego. O presidente João Baptista Figueiredo dá continuidade ao vagaroso processo de redemocratização brasileira, iniciado por Geisel, decretando a Lei da Anistia, e, dessa forma, redimindo as pessoas condenadas por terem se posicionado contra o sistema do governo.

Na década de 1980, com a comprovação do fracasso da implantação da reforma da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e da Lei nº 7.044/82, as escolas foram dispensadas da obrigatoriedade de profissionalização, e debates foram ativados pelo retorno da Filosofia (ARANHA, 1996).

Por volta de 1982, a Ditadura Militar sinalizava uma forte crise do sistema. A conjuntura política de crescimento econômico do Ministro Delfim Netto terminara nos fins de 1981, apresentando uma inflação de 100% anuais e dívida externa aumentando. Acrescente-se a isso dois acontecimentos que vinham desestruturar ainda mais o regime militar: o falecimento do coordenador político partidário do governo, o ministro da Justiça Petrônio Portela (1980), e a demissão do chefe da Casa Civil, general Golbery do Couto e Silva (1981) (NAPOLITANO, 1998).

Em 1984, a realização comparativamente bem sucedida de um conjunto de manifestações populares por eleições diretas nas capitais e nos municípios interioranos, levando às ruas mais de 400 mil pessoas em janeiro e cerca de 700 mil em fevereiro, incentivou outros grupos sociais e políticos a se mobilizarem (BERTONCELO, 2009).

O autor supracitado afirma que no ano seguinte, o partido de Tancredo – Sarney ganha as eleições com grande diferença contra Paulo Maluf, com uma promessa de Nova República, encerrando o ciclo dos militares no poder, dando início a uma “transição democrática”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentou-se o contexto educacional no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), analisando a trajetória da educação. Sendo assim, buscou-se fazer uma rápida retrospectiva da história educacional juntamente à situação política e social no aludido período. Na pesquisa realizada, relataram-se vários episódios: a edição dos Atos Institucionais AI-1, AI-2, AI-3, AI-4 e AI-5, a aliança entre Brasil e Estados Unidos, manifestada no acordo MEC-USAID, a instituição da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, a criação do Conselho de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, a decadência do regime militar, a Campanha das “Diretas Já” e a promessa de uma Nova República.

Esse período ficou conhecido como um período de exceção, e foi intensamente caracterizado por várias restrições impostas à sociedade brasileira, como, por exemplo, a anulação dos direitos civis. A Ditadura Civil-Militar impôs à sociedade brasileira, gradativamente, os Atos Institucionais, reprimindo, cada vez mais, movimentos e manifestações sociais, atemorizando a população através de prisões, sequestros, torturas e assassinatos.

Durante os anos 1960 ocorreram inúmeras mudanças nos direitos sociais. Foi nesse período que os presidentes-militares, juntamente com os Estados Unidos, fecharam parceria entre MEC e USAID, totalizando doze acordos, que influenciaram nas leis, reestruturando o sistema educacional, nascendo, assim, uma linha de gestão autoritária e domesticadora, a educação tecnicista, a qual adaptou o ensino ao sistema empresarial tecnocrata.

Somente em 1978, ano em que o Presidente Geisel iniciou a abertura política e revogou o Ato Institucional Nº5, a sociedade brasileira começou a vislumbrar uma liberdade há muito desconhecida, aparecendo, portanto, a possibilidade de mudanças no sistema educacional.

Ao final desta pesquisa, enfatiza-se que a educação, no âmbito nacional, é resultado de inúmeras ações que lhe são direcionadas. Ao ser usada como ferramenta da ideologia estatal, restaram à educação brasileira, como herança, as diferentes deficiências relacionadas a seus atos e erros do passado.

ANEXO

ANEXO A¹

1º - 26 de junho de 1964 – Acordo MEC/USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário. Visava ao contrato, por 2 anos, de 6 assessores americanos;

2º - 31 de março de 1965 – Acordo MEC-CONTAP-USAID para melhoria do Ensino Médio. Envolveu assessoria técnica americana para planejamento do ensino, e o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos;

¹ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1978.

3º - 29 de dezembro de 1965 – Acordo MEC-USAID para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal de primeiro acordo para o ensino primário;

4º - 5 de maio de 1966 – Acordo do Ministério da Agricultura – CONTAP-UDAID, para treinamento de técnicos rurais;

5º - 24 de junho de 1966 – Acordo MEC-CONTAP-USAID, de Assessoria para a expansão e aperfeiçoamento do Quadro de Professores do Ensino Médio no Brasil, Envolvia assessoria no Brasil. Envolvia assessoria americana, treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos e proposta de reformulação das Faculdades de Filosofia do Brasil.

6º - 30 de junho de 1966 – Acordo MEC-USAID de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária. Em vista da reação geral, esse acordo foi revisto 10 meses depois.

7º - 30 de dezembro de 1966 – Acordos MEC-INEP-CONTAP-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do Ensino Primário. Nesse acordo aparece, pela primeira vez, seu objetivo, o de “elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior”. Envolve igualmente, assessoria americana e treinamento de brasileiros.

8º - 30 de dezembro de 1966 – Acordo MEC-SUDENE-CONTAP-USAID, para criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco;

9º - 6 de janeiro de 1967 – Acordo MEC-SNEL-USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais. Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e o SNEL incumbiram apenas responsabilidades de execução, mas os técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação de livro, até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos.

10º - Acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituídos por Assessoria do Planejamento do Ensino Superior, vigente até 30 de junho de 1969. Nesse acordo, a tática da justificativa foi mudada e houve determinação de uma ação mais ativa do MEC nos programas, o que, na realidade, não aconteceu. A estrutura do antigo acordo permanecia, no entanto;

11º - 27 de novembro de 1967 – Acordos MEC-CONTAP-USAID de Cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais;

12º - 17 de janeiro de 1968 – Acordos MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para o desenvolvimento do Ensino Médio (Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos). Envolvia e ampliava a mesma cooperação assinalada nos acordos anteriores e reafirmava a necessidade de “melhor coordenação entre os sistemas estaduais de educação elementar e média”.

4. REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BERTONCELO, Edson Ricardo Emiliano. **“Eu quero votar para presidente”: uma análise sobre a Campanha das Diretas**. Lua Nova, São Paulo, 2009.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- DOCKHORN, Gilvan Veiga. **Quando a ordem é segurança e o progresso é desenvolvimento (1964-1974)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**. Caderno Cedes, Campinas, v. 8, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 set. 2012.
- GHIRALDELLI, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortes, 2000.
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- JÉLVEZ, Júlío Alejandro Quezada. **Grêmios Estudantil: a força (enfraquecida) do estudante**. Revista de Educação AEC. Brasília, ano 19, n. 74, jan./mar. 1990.
- MOREIRA, Elizeu Vieira. **História da educação brasileira na ditadura civil-militar (1964-1985)**. Artigonal. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/historia-da-educacao-brasileira-na-ditadura-civil-militar-1964-1985-4369491.html>>. Acesso em: 16 set. 2012.
- NAPOLITANO, Marcos. **O regime militar brasileiro: 1964-1985**. São Paulo: Atual, 1998.
- OLIVEIRA, Adriano Moura de. **A Grande Potência: o projeto Brasil Potência no interior do pensamento geopolítico brasileiro**. Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP-USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. CD-ROM.
- PARO, Vitor Henrique. **Eleições de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 77, n. 186, mai/ago, 1996. p. 376-395.
- PAULINO, Ana Flávia Borges. **A educação no Estado militar**. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/176AnaBorgesPaulino_e_WanderPereira.pdf>. Acesso em: 17 set. 2012.
- PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis:Vozes, 1978.

ROSA, Juliano de Melo. **As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, 2006.

SILVA, José Nivaldo da. **Os acordos MEC-USAID e as reformas educacionais no período da ditadura militar, 31 de julho de 2010**. LajedoHoje.com.br. Disponível em:<<http://www.lajedohoje.com.br/opiniaio/os-acordos-mec-usaid-e-as-reformas-educacionais-no-periodo-da-ditadura-militar>>. Acesso em: 16 set. 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. **Educação, Gestão democrática e participação popular**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 15, n. 1, jan./jun. 1990.

TRINDADE, Virgínia. **História: assim caminha a humanidade**. Belo Horizonte: Brasil,1993.

VEIGA, Ilma Passos (Coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1989.

5. NOTA BIOGRÁFICA

Rita Barreto De Sales Oliveira

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1981, atuando desde 2006 no Ensino Especial. Licenciada em Letras pelo CEUB – Centro de Ensino Unificado de Brasília (1984). Mestre em Ciência da Informação pela UnB - Universidade de Brasília (2008). Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Americana, Assunção – Paraguai (2014). Endereço: Quadra 6, Casa 18, SetorD, Valparaíso I, Valparaíso de Goiás, Goiás CEP: 72876-430.

A CIDADE DE ALTO HORIZONTE PÓS-MINERADORA MARACÁ: ESTUDO DE CASO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO SUSTENTÁVEL DA CIDADE

MÁRCIA MARIA DE JESUS MARTINS (marciareginaldo@yahoo.com.br) – Graduada em História – Universidade Estadual de Goiás (UEG), Pedagogia – Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), especialista em História e Geografia do Brasil - (Centro Universitário de Anápolis), Psicopedagogia – (Faculdade católica de Anápolis), Mestrado (Universidade Americana PY) doutoranda (Universidade Americana PY). Estatutária da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Secretaria Municipal da Educação de Alto Horizonte.

RESUMO: O tema sustentabilidade tem sido difundido entre as sociedades contemporâneas de forma ampla e irrestrita. O município de Alto Horizonte no estado de Goiás, tem sido palco de grande investimento financeiro em virtude da implantação da Mineração Maracá do grupo canadense Yamana Gold, que tem explorado minério de cobre e ouro naquela região.

Há um fluxo considerável de moradores no município, com advento da mineradora a rotatividade dos educandos chama a atenção, e conseqüentemente a abordagem do tema/consciência sustentável. O incentivo à ações de sustentabilidade, além de ser um processo de mudança e formação de valores, também é um preparo para o exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade. Educação. Consciência.

RESUMEN: El tema de la sostenibilidad se ha difundido entre las sociedades contemporáneas de forma amplia e irrestricta. El municipio de Alto Horizonte, en el estado de Goiás, sigue siendo escenario de grandes inversiones financieras debido a la implantación de la Mineración Maracá del grupo canadiense Yamana Gold, que tiene más explotado el mineral de cobre y oro en aquella región. Hay un flujo considerable de los residentes en el condado, con el advenimiento de la mineradora, la rotatividad de alumnos llama la atención, y conseqüentemente la abordan el tema / conciencia sostenible. El incentivo a las acciones de sostenibilidad, además de ser un proceso de cambio y de formación de valores, también es una preparación para el ejercicio de la ciudadanía.

PALABRAS CLAVES: Sostentabilidad. Educacion. Conocimiento.

1. INTRODUÇÃO

O grande desafio na atualidade para qualquer cidade do planeta é na promoção de ações voltadas para a sustentabilidade. Vários países do mundo, através de conferências, seminários, projetos, etc. estão convidando não somente seus gestores, mas também a população num sentido geral, a desenvolver ações que promovem a sustentabilidade e o bem estar-social.

O termo sustentabilidade se tornou tão amplo, que quando se estuda esse assunto, não está se referindo apenas ao meio ambiente, mas a questões sociais, ambientais, econômicas, culturais e educacionais.

A partir de 2004, a Mineradora Maracá, do grupo canadense Yamana Gold se instalou na cidade de Alto Horizonte, impulsionando seu desenvolvimento econômico e social, promovendo a cidade a maior exportadora de Minério do Estado de Goiás.

No entanto, só a instalação da mineradora não garantiu sustentabilidade para cidade, muito menos, o desenvolvimento sócioeconômico da população.

O envolvimento dos moradores e outros setores da sociedade organizada junto ao governo local é condição indispensável para lidar com os desafios básicos do desenvolvimento, tais como moradia, desemprego, lixo, água e poluição do ar, para citar apenas alguns e pode mobilizar novos recursos para a solução destes problemas e criar uma cultura participativa, transparente, responsável e comprometida com processos permanentes de sensibilização e capacitação. (AGENDA 21, 2012).

Nesse sentido, é necessário um conjunto de ações envolvendo a sociedade e os gestores públicos, tanto federal, quanto estadual e municipal para garantir a promoção de mudanças de comportamento do individual para o coletivo e a internalização de novos hábitos de consumo mais saudáveis, o uso racional do espaço urbano, entre outras formas de preservação e desenvolvimento da cidade.

A partir do pensamento de que a escola é uma das responsáveis pelo desenvolvimento sócioeconômico da cidade de Alto Horizonte, uma pequena cidade do estado de Goiás, a proposta de estudo considera o apoio dado pelas escolas, como efetivo para o desenvolvimento sustentável, necessário para a formação de um pensamento sustentável entre os cidadãos dessa cidade.

A implementação de estratégias para este fim deve partir da investigação e análise crítica da condição atual de desenvolvimento das cidades, a partir de indicadores que devem refletir o contexto específico em que se inserem e a escola é um instrumento importante nesse processo de reflexão e desenvolvimento de estratégias visando as transformações que as cidades necessitam para tornarem-se autossustentáveis.

Para Rodrigues (2009, p.77) sustentabilidade significa “sobrevivência, perenidade dos empreendimentos humanos e do planeta.”

Já para Cabestré (2008, p.21) sustentabilidade seria a “relação entre os sistemas econômicos e os sistemas ecológicos na qual a vida humana continuaria

indefinidamente e os efeitos das atividades humanas permaneceriam dentro de limites sem destruir a diversidade, complexidade e funções do sistema ecológico de suporte da vida.”

Oliveira Filho (2004) considera a “gestão ambiental e desenvolvimento sustentável, como sinônimo de sustentabilidade do negócio.”

Para Tomazzoni (2007, p.33) “sustentabilidade significa desenvolvimento econômico. Desenvolvimento seria sinônimo de sustentabilidade social que depende de ações coordenadas de cooperação para reverter o quadro de concentração de renda em determinadas regiões.”

Nas palavras de Schweigert (2007, p.56) a interpretação da sustentabilidade se vincula a efeitos sociais desejados, as funções práticas que o discurso pretende tornar realidade objetiva. Para este autor, “a sustentabilidade é vista como algo bom, desejável, consensual. Sustentabilidade também pode ser considerada nova ordem de eficiência econômica que beneficia todos os cidadãos, em vez de beneficiar poucos em detrimento de muitos.”

Para Encarnação (2007, p.29) “a sustentabilidade fomenta uma visão de desenvolvimento que suplanta o reducionismo, o desenvolvimento sustentável representa para o homem e para a natureza uma garantia de sobrevivência.”

Os defensores da sustentabilidade ligada ao Desenvolvimento são:

Barbieri (2008, p.13) conceituou a sustentabilidade como:

Sustentabilidade estende-se além da responsabilidade social, que determina ações que a empresa toma com relação apenas ao contexto no qual está inserida, porém, ambos os termos estão relacionados com a ética da empresa. As instituições estão deixando de usar o termo responsabilidade social apenas como uma postura frente à sociedade.

Miashiro (2007, p.26) informou que a responsabilidade social é uma das condições para garantir sustentabilidade das instituições. “Os conceitos de governança corporativa e responsabilidade social estão integrados na medida em que se procura estabelecer padrões de conduta da empresa com seus colaboradores.”

Para Graziade (2008, p.19) as ações de responsabilidade socioambiental devem considerar os pressupostos do paradigma de sustentabilidade. Portanto, “a responsabilidade social caracteriza-se pelas atitudes e atividades baseadas em valores éticos e morais para minimizar os impactos negativos que as organizações causam ao ambiente.”

A revisão da literatura mostrou também que há vários outros enfoques para as dimensões da sustentabilidade, são elas:

- a) Sachs (1994) social, ambiental, econômica, geográfica e cultural;**
- b) Darolt (2000) sociocultural, técnico-agronômica, econômica, ecológica e político- Institucional;**
- c) Costabeber (1989) aspectos econômicos, sociológicos, ecológicos, geográficos e tecnológicos;**

d) Carvalho (1999) econômica, social, ambiental, política, cultural e institucional;

e) Carmano e Muller (1993), multidimensional: justiça social, viabilidade econômica, sustentabilidade ambiental, democracia, solidariedade e ética.

Diniz da Silva (2010) considera que em termos econômicos, a sustentabilidade prevê que as organizações têm que ser economicamente viáveis, face ao seu papel na sociedade e que deve ser cumprido levando em consideração o aspecto da rentabilidade, dando retorno ao investimento realizado pelo capital privado.

Neste sentido, pode associar-se sustentabilidade à vida humana, à cultura e ao meio ambiente, enfim a tudo que está em torno do indivíduo e da sociedade contemporânea na perspectiva de sua perpetuação.

A partir de meados do século passado até o início deste milênio, as cidades se transformaram em enormes centros de concentração humana e em gigantescas áreas de ocupação, comumente denominadas de megalópoles. O desmedido crescimento da população, unido à ausência de intervenção e planejamento do Poder Público, veio a causar grandes problemas sociais, de modo que, considerável parcela da população não tem acesso à infraestrutura e aos serviços urbanos.

O crescimento desorientado das cidades aumenta dramaticamente a degradação ambiental, a ponto de trazer

sérios questionamentos quanto à racionalidade do sistema social, dos valores, dos modos de produção e dos conhecimentos que até então imperavam.

O ponto de partida para a consolidação da expressão “cidades sustentáveis” deu-se na conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento realizado no Rio de Janeiro em 1992, seguida da Segunda Conferência das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos – Habitat II, realizado em 1996 na cidade de Istambul, na Turquia.

Na ocasião da Rio-92 aprovou-se um documento denominado Agenda 21, que estabelece um pacto pela mudança do padrão de desenvolvimento global para o século XXI.

Documento do Ministério do Meio Ambiente (1997, p.213) explicou que:

A falta de material didático para orientar o trabalho de educação ambiental nas escolas, sendo que os materiais disponíveis em geral, estão distantes da realidade em que são utilizados e apresentam caráter apenas informativo e principalmente ecológico, não incluindo os temas sociais, econômicos e culturais, reforçando as visões reducionistas da questão ambiental. A ausência de uma visão integrada que contemple a formação ambiental dos discentes e a inclusão das questões éticas e epistemológicas necessárias para um processo de construção de conhecimento em educação ambiental. A ausência de conceitos e práticas da educação ambiental nos diversos níveis e modalidades de ensino reforça as lacunas na fundamentação teórica dos pressupostos que a sustentam.

Sterling (2009) em análise mais genérica sobre a educação e a sustentabilidade, concorda que, no momento atual, um extremo instrumentalismo domina suas políticas e práticas. Esse instrumentalismo se manifesta num modelo pragmático de educação orientado pelas demandas da economia que tende a priorizar a profissionalização para o mercado de trabalho e valores relacionados à eficiência, controle de qualidade e competitividade.

Nesse sentido, a ideia de aprendizado, em sentido amplo, adquire assim uma importância central no debate contemporâneo da sustentabilidade. O tipo de vida, educação e sociedade que teremos no futuro vão depender da qualidade, profundidade e extensão dos processos de aprendizado que formos capazes de criar e exercitar individual e socialmente.

A educação e os educadores, em especial, que concentram as tarefas de conceber e pôr em prática os modelos de ensino e aprendizagem sociais têm uma responsabilidade singular nesse processo.

3. BIBLIOGRAFIA

AGENDA 21. Documento gerador do encontro sobre meio ambiente realizado no Brasil. Rio de Janeiro, 1992.

BARBIERE, Luciana. **Sustentável Mata Atlântica: A exploração de seus recursos florestais.** 2.ed. São Paulo: Senac, 2008.

RODRIGUES, Américo. **Estudos sobre o meio ambiente sustentável.** São Paulo: Rocco, 2009.

CABESTRÉ, Caio Rodrigues. **O que é sustentabilidade?** 12.ed. Campinas: Papyrus, 2009.

OLIVEIRA FILHO, Armando. **Meio ambiente, ecologia e saúde.** 4.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento sustentável deve ser uma consequência do desenvolvimento social, econômico e da preservação ambiental. A cidade de Alto Horizonte tem se destacado no norte goiano, como uma cidade em desenvolvimento, principalmente após a instalação da empresa mineradora Maracá do grupo Yamana Gold.

Sem dúvida nenhuma, a escola é uma das grandes apoiadoras destas ações, mas sem a contribuição da iniciativa privada e do poder público, sozinha a escola jamais conseguirá estimular ações de sustentabilidade entre seus alunos e até mesmo entre a sociedade.

Quanto as ações das escolas do município de Alto Horizonte, para promoção das transformações socioeconômicas e de sustentabilidade dos cidadãos, a pesquisa mostra que há uma incipiente iniciativa para o desenvolvimento de projetos de sustentabilidade.

TOMAZZONI, Marcos. **Desenvolvimento ecologicamente autossustentável: Conceitos, princípios e implicações.** Brasília: Humanidades, 2007.

SCHWERGERT, José Carlos. **Introdução ao controle ambiental.** São Paulo: Signus editora, 2007.

ENCARNAÇÃO, Rodnei. **Sustentabilidade ambiental: Banco de ideias na CP para soluções ambientais.** São Paulo, 2007.

MIASHIRO, José Eli. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI.** 3.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

GRAZIADE, Alonso. **Meio ambiente no Brasil: avanços e obstáculos pós-Rio 92.** 2.ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2008.

SACHS, Vagno. **Sociedade e meio ambiente: A educação ambiental em debate.** São Paulo: Cortez, 1994.

DAROLT, Paulo. **Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento: novos desafios para a pesquisa ambiental.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTABEBER, Franz. **O problema do desenvolvimento sustentável.** NAEA, Núcleo de Estudos Amazônicos, UFPA, dez, 1989.

CARVALHO, Dália. **Responsabilidade ambiental das empresas brasileiras: Realidade ou discurso?** São Paulo, Fundação Joaquim Nabuco, set. 1989.

CARMANO, Eugênio. **A gestão dos recursos hídricos sob a perspectiva ambiental.** Revista Ciência e Ambiente III, jan/jun., 1993.

DINIZ DA SILVA, Rubens. **Em direção ao novo paradigma de gestão ambiental.** Revista de administração de empresas, São Paulo, v.32, nº 02, abr/jun., 2010.

_____. Meio Ambiente. **Relatório ambiental brasileiro.** Rio de Janeiro: PUC, 1997.

STERLING, Gustavo Ferreira. **Educação e Sustentabilidade: Possibilidade e falácias de um discurso.** 12.ed. Campinas: Papirus, 2009.

4. NOTA BIOGRÁFICA

Márcia Maria de Jesus Martins

Graduada em História – Universidade Estadual de Goiás (UEG), Pedagogia – Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), especialista em História e Geografia do Brasil - (Centro Universitário de Anápolis), Psicopedagogia – (Faculdade católica de Anápolis), Mestrado (Universidade Americana PY) doutoranda (Universidade Americana PY). Estatutária da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Secretaria Municipal da Educação de Alto Horizonte.

EDUCAÇÃO DE SURDOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

ROSELI NOGUEIRA DA SILVA MENDES (roseli.doutorado@gmail.com) – Mestre em Ciências da Educação (IDEIA/Columbia), Graduada em Pedagogia e História (UNITAU – UNAR), Professora Universitária na UNIP – Supervisora do PNAIC pela UNESP.

LÚCIO FLÁVIO GONÇALVES TEODORO (lucio.ufes@gmail.com) – Mestre em Ciências da Educação (IDEIA/Columbia), Graduado em Licenciatura em Química (FAESA), Professor de Química do Ensino Fundamental II e Médio Regular na rede estadual e privada nos municípios de Vila Velha e Vitória – ES.

RESUMO: Este estudo tem por finalidade observar como é desenvolvida a formação dos docentes quanto à educação de surdos do Brasil, tendo em vista a perspectiva da inclusão de alunos surdos nas Escolas Regulares. É possível identificar a falta ou pouca oferta de formação e capacitação para professores nos centros de formação ou pelo governo. O artigo demonstra a necessidade de inserção dos surdos na vida escolar e no mercado de trabalho e a contribuição com o reconhecimento da língua de sinais e ao acesso e ou a permanência dos surdos na sociedade para ter qualidade de vida. A fundamentação teórica pauta-se em Capra (2002), Falcão (2011), Gadotti (2000), Moraes (2008), Maturana e Varela (2001), Paulo Freire (1997), Sasaki (2006), Tardif (2002) e Torre e Moraes (2008). A formação inicial, ainda precária no que diz respeito às questões como: diferença, cultura e identidade, não prepara o professor para atender o aluno surdo. Sendo assim, este estudo aponta a necessidade de fortalecer a formação inicial e constante do educador, seja por mudanças imediatas ou mudanças no currículo na secretaria de educação ou em instituições de formação. Por fim, durante o artigo foi possível investigar e constatar a relação entre a educação especial e a formação docente que se origina no início da formação dos educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem – Autonomia–Respeito – Surdo.

RESUMEN: Este estudio pretende evaluar cómo se ha desarrollado la formación de profesores en la educación de los sordos en Brasil, ante la perspectiva de la inclusión de estudiantes sordos en escuelas regulares. Es posible identificar la ausencia o poca oferta de la educación y la formación de profesores en centros de formación o por el gobierno. El artículo demuestra la necesidad de integración de las personas sordas en la vida escolar y en el mercado de trabajo y la contribución al reconocimiento de la lengua de signos y el acceso y la permanencia o de las personas sordas en la sociedad para tener calidad de vida. El fundamento teórico es guiado por Capra (2002), Falcao (2011), Gadotti (2000), Moraes (2008), Maturana y Varela (2001), Paulo Freire (1997), Sasaki (2006), Tardif (2002) y Torre y Moraes (2008). La formación inicial, todavía precaria con respecto a cuestiones tales como la diferencia, la cultura y la identidad, no prepara a los maestros para atender a estudiantes sordos. Por lo tanto, este estudio señala la necesidad de fortalecer la formación inicial y permanente de los maestros, ya sea por cambios inmediatos o cambios en el plan de estudios en las instituciones del departamento de educación o formación. Por último, en el artículo fue posible investigar y establecer la relación entre la educación especial y la formación docente que se origina en el comienzo de la formación de los educadores.

PALABRAS CLAVES: Aprender - Autonomía - Respeto - La sordera.

1. INTRODUÇÃO

Em tempos de transição e de crise mundial de valores, significado e qualidade de vida em que se estrutura a atualidade frente a um mundo globalizado e tecnológico, é necessário formar decisões a respeito de modificações qualitativas em todas as áreas do conhecimento, numa concepção humanista e acolhedora com semelhanças e diferenças na humanidade. O fundamento é de tornarem mais livres, reflexivos, críticos, sensíveis, criativos, conscientes do papel pessoal e social, das responsabilidades coletivas com o outro, autoconscientes do seu existir, em uma relação com a natureza e com todos os sistemas vivos. A educação humana, em todas as dimensões, demonstra um único caminho para a reconstrução qualitativa. Entretanto, ainda necessita aprender e explorar a convivência, com respeito e tolerância, é possível delimitar novos significados ao cotidiano da formação escolar básica até ao nível profissional que cabe a todos os indivíduos, ouvintes, surdos e cegos em plena convivência, autônoma, solidária, independente e socialmente responsável. Os pressupostos do Programa Educação para todos marcaram todas as relações da vida nas quais está abrangido o homem contemporâneo, tanto no âmbito nacional como internacional na parte dos países membros da Organização das Nações Unidas, com o reconhecimento da DECLARAÇÃO DE SALAMANCA¹ (UNESCO, 1994). A declaração representa um marco diferente na procura, de minimizar as

desigualdades sociais, fundamentalmente por defender a escola regular como sendo o melhor espaço de aprendizagem para todas as pessoas, inclusive indivíduos que apresentem necessidades de atendimentos especiais devido às condições individuais e as características específicas, sensoriais, físicas e mentais que não significam incapacidade nem dependência. Ainda, diante de políticas públicas mundiais, nas quais permeou a CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA² (UNESCO, 2006), perante a escassez de literatura e pesquisas que justifiquem o modelo da educação inclusiva e acessível no Brasil e, essencialmente, a finalidade de conhecer a qualificação dos educadores em como trabalhar com a educação dos surdos e no domínio ou manejo da língua de sinais do país, o presente artigo tem como foco as reflexões quanto à realidade escolar que ora está decomposta entre a educação regular e a educação especial, e assim poder cooperar com a efetiva ação da construção e da integração como um atributo social humanitário Nacional, no MERCOSUL e no mundo. Observar através da fala dos profissionais da educação como é desenvolvida a organização escolar quanto à educação dos surdos e à formação docente na concepção inclusiva no Brasil acabou sendo uma proposta desafiadora e que passa a respeitar os princípios dos direitos humanos. No entanto, é necessária, emergente e contemporânea. Não pretendendo, encontrar uma verdade

¹ É uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial.

² A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência constitui um marco histórico na garantia e promoção dos direitos humanos de todos os cidadãos e em particular das Pessoas com Deficiência.

absoluta, porém uma verdade presente e vivida pelos educadores e indivíduos, os quais se propuseram a compartilhar emoções, conhecimentos, informações e sentimentos de prazer, frustração, saudades e lembranças; com base no respeito e na solidariedade sistêmica. Na realidade, estabeleceram laços de confiança entre o pesquisador e os indivíduos do estudo. Ao procurar as perspectivas dos educadores com relação à formação dos docentes e a educação dos surdos – tornou-se importante investigar, desvendar os fatores referentes ao modelo educacional do país, conhecendo como está caracterizada a organização pedagógica e a formação de professores na educação dos surdos, entender até que ponto as perspectivas implícitas no discurso dos profissionais são as coerentes com os princípios nacionais e mundiais ao modelo de acessibilidade e ao identificar os pontos que são diferentes dos educadores entrevistados diferenciam e caracteriza a diversidade, a especificidade do processo de ensino e aprendizagem para com os surdos.

2. METODOLOGIA

O estudo “A Educação de Surdos e a Formação Docente” tem como finalidade observar como é desenvolvida a formação dos educadores na educação de surdos do Brasil. O campo de estudo contempla diversas escolas: Especial, Regulares e Inclusivas. Com as pesquisas, é possível perceber a escassez e desatualização dos dados qualitativos e quantitativos tanto do Ministério da Educação, como de organizações e instituições educacionais. É evidente a falta ou pouca oferta de formação e capacitação

para educadores nos centros de formação ou pelo governo. Os fatores de dificuldade financeira e a necessidade de oferta dos cursos de capacitação foram lembrados pelos docentes que apontaram desconhecer o ato de educar e se comunicar com as pessoas surdas. Os dados descaracterizam a efetivação da educação escolar inclusiva. A pesquisa indica a necessidade de levantar dados nacionais quantitativos e qualitativos quanto ao lugar de inserção dos surdos na vida escolar e no mercado de trabalho e a contribuição com o reconhecimento da língua de sinais e ao acesso e permanência dos surdos na sociedade para obter melhor qualidade de vida.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para Paulo Freire (1997), o aprendizado do professor enriquece o ato de aprender e o ato de ensinar que não se dá, através da correção que o aprendiz faz de erros cometidos. O aprendizado do educador ao ensinar acontece na medida em que o educador, humilde, aberto, que reveja suas posições; e que busca se envolver com a curiosidade dos alunos e os diversos caminhos que podem percorrer. O mecanismo de ensinar e aprender acontece de tal modo que quem ensina aprende, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e porque observando a forma como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando, o professor ajuda a descobrir incertezas, acertos ou equívocos. Para Freire, a responsabilidade, compromisso e a ética estão norteando o processo educacional.

Ou seja, o verdadeiro processo de aprendizagem modifica os alunos em reais indivíduos da construção do saber ensinado, ao lado dos professores, igualmente indivíduos do processo uma vez que a tarefa docente não é somente ensinar os conteúdos, porém ensinar a pensar certo (FREIRE, 1996 apud FALCÃO, 2011, p. 294).

Porém para a tomada de consciência do docente é preciso pensar, não no sentido de equiparar à diferença de outros grupos, na tentativa de acabar com o direito de ser diferente, ou seja, normalizar os surdos, nem no sentido de falar que sofrem as mesmas limitações e restrições que estão submetidos a outros grupos dominados, oprimidos, minoritários, porém firmar um reconhecimento político sobre a surdez e dos surdos com múltiplas faces das identidades, língua, cognição e gênero.

O educador inclusivo reconhece um papel decisivo e questionador de promover o ensino segundo a complexidade da diversidade. O ato de ensinar não é mais considerado como uma pura transmissão de conhecimento. Para que o ato de ensinar se forme com a finalidade principal, é necessário que o desejo de aprender seja ativado, precedido ou ao mesmo tempo em que o ato de apreender o conteúdo ou o pela curiosidade e investigação já que a adquirir a sensibilidade relativa às diversidades entre os educandos forma uma das principais características do trabalho docente. A sensibilidade requer do profissional um investimento contínuo e em longo prazo, assim como a condição de estar constantemente revisando o repertório de saberes conquistado por meio das

experiências (TARDIF, 2002), com os estudos curriculares e disciplinares contemporâneos que envolvem o acolhimento e incluem os distintos com suas diferenças e aptidões.

Dessa maneira, a sociedade do conhecimento se modifica em uma rede cujo tecido apresenta uma ramificação como uma árvore sem hierarquias e, sem propriedade, em unidades criativas e dinâmicas, em conectividade, intercâmbio, consulta entre as instituições e pessoas que articula os contatos e vínculos (GADOTTI, 2000; MATURANA & VARELA, 2001).

Com essa relação interpessoal com o saber, todos passam a ser educandos e educadores, com o desejo e a responsabilidade de conceber um espaço de convivência, de aceitação do outro e de modificações compartilhadas e dinâmicas (MATURANA, 1990). Devido a essa cumplicidade não basta somente ter o envolvimento, a participação pura, porém é imprescindível que estejam o educador e o educando, ouvintes e surdos, carregados de sentimentos e de cooperação com trocas de experiências, com cumplicidade singular de vivências e cognição.

CAPRA (2002) compreende que a cognição não representa um mundo que existe independente, não obstante antecedente a uma contínua produção de um mundo através do processo de experiência. A integração do sistema vivo com o ambiente são inclusões cognitivas, e o próprio processo de viver é um processo de cognição.

Como a cognição está relacionada à vida, construir um processo mais amplo do que a própria consciência. Uma vivência

experimentada e consciente se expressa quando a cognição alcança níveis de complexidade. A consciência primeira origina-se quando os processos cognitivos são acompanhados por uma vivência básica de sensação, percepção e emoção. Já a segunda consciência é do tipo reflexivo e superior, atua como a autoconsciência, fazendo referência à noção de si, criada por um indivíduo que reflete e pensa que investiga, que elabora valores, crenças, objetivos, armazena imagens mentais e estratégias, que faz surgir conceitos, cultura, linguagens e as relações organizadas como fenômeno social (CAPRA, 2002, p. 54-55).

De outra forma, não é somente a formação humana na esfera da educação básica escolar sem a representação de cidadania crítica e social se não houver apropriação da emoção, dos sentimentos, dos valores, dos interesses, das necessidades e das responsabilidades para agir de maneira autônoma, consciente, com liberdade na procura pela felicidade pessoal e coletiva diante das responsabilidades sociais e com o compromisso com uma vida melhor. A formação da consciência pedagógica, de que todos os seres são cognitivos e que viver nada mais é do que cognição, conhecendo e aprendendo, é um processo de indivíduos que experimentam e organizam o conhecimento nas relações (MATURANA, 1990 apud VASCONCELOS, 2003).

Ao compreender a lógica do raciocínio de cada criança ouvinte e surda, o professor inclusivo admite uma tarefa intelectual de relacionar o conhecimento ao mundo real e experimentado por cada indivíduo aprendiz e segundo suas vivências. Quando a criança é

surda, a tarefa não se completa sem que exista uma comunicação em sinais na dualidade: professor e aluno, ambos, autores do processo. É necessário excluir a ruptura que havia entre a teoria e a prática escolar na concepção de ser inclusiva por cingir os indivíduos do processo e o objeto de investigação ao interligar o sujeito ao conhecimento (MATURANA, 1997 apud MORAES, 2008), para ligar a teoria e a prática, conhecimentos, ações, valores e relações.

A educação de pessoas surdas e ouvintes devem ser concebidas na qualificação técnica, na capacidade pessoal e profissional em tratar com as modalidades de ensino como parte de processos permanentes de formação e experiências, de análises e reconstituição.

Na educação de surdos, a comunicação é indicada e o caminho do ensino deve ser diferente para uma aprendizagem efetiva e significativa com vivências, saberes curriculares, disciplinares em língua de sinais e na escrita da língua oficial do país. Para uma escola ter o caráter de inclusiva, é preciso adequar a estrutural e afetivamente à realidade do aluno que, representa parte da diversidade humana. Na educação de indivíduos surdos pode filtrar em três níveis de adaptação e modificação para conceber um ambiente verdadeiro e inclusivo:

1. o caráter do método da informação e da educação;
2. a condição do aprendiz diferente pela língua de sinais;
3. atitude que reflete diretamente no entendimento do potencial intelectual do aluno (SASSAKI, 2006).

O educador que admite uma prática padronizada e insensível as variáveis cognitivas terá insucesso e será frustrado por não reconhecer o processo da cognição visual das estratégias e das alternativas propostas. Vale salientar que a grande parte das crianças surdas chega à escola com vícios de linguagem. A surdez é vinculada a limitação cognitiva e interpretativa do mundo. Havendo distintas necessidades que definem novas estratégias a serem ofertadas pela escola e a sociedade dos surdos, o que pode auxiliar o desenvolvimento psicossocial, podendo afastar, o estigma de deficiência. (GÓES, 1996 apud FALCÃO, 2011).

A formação do conhecimento com o indivíduo surdo dá trabalho, pois requer atenção e procura de alternativas cognitivas individualizadas e isto não construído sem formação profissional, sem dedicação, sem significado dos saberes com a participação e compartilhamento dos alunos da aprendizagem com a ajuda da cognição visual, do diálogo em língua de sinais e da aprendizagem escrita da língua oficial. Quando surdos são incluídos em salas de aula regulares, alguns professores desistem do ofício, outros repassam a responsabilidade para os intérpretes devido ao medo de errar, alguns entram em choque e rejeitam a ideia da integração dos surdos em classes, pois precisam estudar e aprender outra língua e de outra maneira ensinar representando outros valores e necessidades que são apresentadas de modo diferente do modelo tradicional que marginaliza e gera um entendimento fragmentado e superficial dos saberes pelo olhar não significativo e nem investigativo o que reforça o discurso de

TORRE & MORAES (2008) quanto à fragmentação do conhecimento:

“às vezes imperam as formas, os conteúdos, a burocracia a despeito do próprio sentido da formação, traduzida em crescimento pessoal, desenvolvimento da consciência comunitária, valores ético profissionais, convivência e cidadania’ (p. 46)”.

As crianças surdas necessitam de estimulados para desenvolver uma estrutura mental e visual que de significado aos fenômenos multi sensoriais, com a finalidade explícita e intencional à cognição visual. É preciso aproximar e dar apoio, acompanhamento individualizado com recursos e junto a metodologias alternativas que favorece a aquisição, e o instrumento da descrição visual sinalizada atendendo a esse princípio cognitivo, segundo a necessidade e especificidade intelectual, crítica, mental, e reflexivas para que os surdos apreendam a aprender e possam ensinar como aprendem.

Uma relação mais produtiva ocorre quando a família com surdos tornar-se participante e dialógica em língua de sinais, que compartilha com a criança surda e a escola os saberes e valores que partilha e fortalece o sentimento da vida e do desejo de aprender com as relações e experiências. O entendimento que a aprendizagem do surdo se dá, pelo modo natural do simples olhar. Não é possível afirmar que, da mesma maneira os ouvintes aprendem naturalmente a língua falada e escutada em todos os espaços, acontece do mesmo modo com os surdos ao aprenderem a língua de sinais oficial. E como solução elucidada que somente é possível se os sinais fizerem parte do cotidiano dos surdos nas relações com a

família e com a sociedade, o que não fornece uma realidade pois, as famílias desconhecem a existência da língua de sinais como ferramenta comunicacional e dialógica.

Para que a criança surda possa ser um indivíduo da sua própria formação e aprendizado, é necessário interagir com o educador que sinaliza independente se surdo ou ouvinte, para que o professor e o aluno percebam como autores do processo de aprendizagem que integram com o conhecimento. O educador começa a entender e valorizar o próprio processo de aprendizado do educando como de valor essencial para desencadear a procura, por interesse e a motivação do aluno construindo e atribuindo significado ao conhecimento. Cada uma das vivências experimentadas pelo aluno é fonte de riquezas cognitivas que precisa ser explorada diante da interconexão e interdependência das relações com o mundo. Ao estabelecer uma relação freireana entre os indivíduos da aprendizagem, procura-se configurar, inventar o cotidiano familiar e escolar de cada criança surda, partindo da perspectiva de que o indivíduo “aprender a aprender, aprendendo”, modificando, transformando, atribuindo significado completo ao modelo teorizado e conteúdo em experiências e cognição (MATURANA, 1990).

A falta de informação e de formação inicial e permanente dos profissionais em educação inclusiva, na concepção de atender à especificação cognitiva e linguística às pessoas surdas origina-se em torno da relação do professor com o aluno surdo, conflitos e alguns constrangimentos. Acontecendo uma confusa e por vezes

fragmentado o entendimento dos conteúdos curriculares por parte dos educandos e, por parte dos educadores uma falsa percepção de ensino sem que exista, a necessidade de aprendizagem significativa (FALCÃO, 2011).

Salientando que para o aluno surdo ser inserido e conseguir compartilhar as mesmas oportunidades, experiências e aprendizagens em espaço com as mesmas condições de ensino e aprendizagem dos demais se trata de um desafio para o professor, pois além de dominar outra língua e compor o cotidiano com estratégias pedagógicas distintas, inserindo uma criança surda, a um nível profundo em sala de aula, a dinâmica de formação requer adaptação de todo o processo educacional, desde os recursos às estratégias usadas, não somente das duas línguas, porém todos os métodos diferenciados e desconhecidos por muitos dos professores da Educação Especial e por todos os docentes da Educação Regular, pois não tiveram acesso aos saberes nem na formação, nem em momentos de capacitação, o que finaliza por se construir uma prática espontânea e com pouca fundamentação teórica, não obstante precisam estar abertos a novas práticas e novas relações.

Portanto, a importância de focar no processo de aprendizado, mais do que a instrução e a transmissão dos conteúdos, recorda que atualmente é mais importante a forma como se sabe do que o quanto se sabe. É preciso que o indivíduo aprendiz, independente se surdo ou ouvinte, aprenda a aprender o que se mostrou pela capacidade de pensar, analisar, observar e tomar consciência do que sabe, dispor de mudar os próprios conceitos, procurando novas

informações, substituindo antigas por teorias transitórias, adquirindo os novos conhecimentos que vêm sendo requisitados pelas alterações no mundo, resultado da rápida evolução das tecnologias da informação (MORAES, 2008).

Com isso, é possível considerar que como o processo de construção e estruturação dos campos conceituais da mente de cada sujeito surdo ou ouvinte, a complexidade inovadora de modelos de ensino e de aprendizagem significativos, assim como a dinâmica. Mas não acontece por osmose, adivinhação, ou por um processo espontâneo de um olhar sem motivação, sem intenção, desejo, interesse, necessidade de investigação ou com a finalidade de tornar em algo significativamente apreendido.

Com a surdez, não se está frente a uma incapacidade intelectual e nem cognitiva. De fato há uma deficiência sensorial que acaba resultando em uma limitação e falta da percepção para estímulos sonoros é neste momento que tudo se torna razão para a adequação descritiva sinalizada que garanta a aprendizagem significativa de valores, princípios, conceitos e regras de convivência social para uma vida pessoal e profissional produtiva.

4. CONCLUSÃO

A eliminar as diferenças e aumentar a cumplicidade favorece uma sociedade inclusiva e isto acontece apreendendo a respeitar os distintos e a conviver com as diferenças, pois todos se beneficiam com a educação inclusiva em uma sociedade de todos pela mudança da obrigação em direito

e a oportunidade coletiva. A educação inclusiva não é configurada pela exclusão de uns por outros, mas um modelo de sociedade acessível não é feito somente com infraestrutura, quebrando as barreiras físicas, arquitetônicas e comunicacionais. É necessário construir e atribuir significado, com mudanças de atitudes e valores, com investimentos em recursos humanos, e nesse processo, tanto o educador quanto a família são peças essenciais no sentido de descortinar à humanidade no contexto de uma nova sociedade inclusiva. A concepção de que a surdez é uma doença e que pessoas surdas são por consequências “mudas” está presente e enraizada no discurso dos educadores como um estigma e um preconceito. É necessário informar e construir uma comunidade escolar no sentido de eliminar os estigmas que tem impacto e propor como um novo modelo de sociedade inclusiva. Compreendendo que a formação de professores na concepção inclusiva, plena e para todos conste na base das políticas educacionais da nação brasileira. Porém, é preciso que estejam tanto a educação dos surdos como a formação em língua de sinais presente nos espaços de formação de professores que reorganiza a sociedade sendo que, tanto os ouvintes quanto os surdos, cidadãos colaborativos, ajudem para o desenvolvimento nacional. Concluindo, que seja feito um levantamento estatístico nacional referindo-se aos alunos surdos ingressos e egressos no sistema, com origem, trajetória escolar e progresso acadêmico, que os dados sejam formados, atualizados e disponibilizados à população com a finalidade de implantar e programar as políticas públicas coerentes com a realidade.

Haja vista, que atualize e acompanhe o cadastro dos docentes, valorizando todas as ações e saberes dos educadores que possuem vivências com os surdos para que auxiliem na contribuição da estruturação e da formação em prol da configuração de um modelo de educação continuada em grande escala para todos os educadores, como atributo, riqueza histórica, cultural, política e educacional, que compartilha entre todos vivenciam e saberes, podendo contribuir com as novas teorias e saberes coletivos. É possível concluir assim que, o uso de tecnologias da informação e comunicação em todos os ambientes escolares na concepção de construção os espaços de formação inclusiva e à distância universalizando o modelo da formação pedagógica e que permite a troca de experiências com o melhor controle e avaliação das ações em tempo real. Assim como, ampliar o Dicionário em Língua de Sinais com a catalogação e registro em formato de vídeo dos sinais utilizados nas escolas, em cada área do conhecimento, para favorecer o acesso aos saberes com ações pedagógicas de grandes significados em todos os espaços com surdos, desde os escolares aos familiares, na saúde e no trabalho. Concluo ser necessário estabelecer parcerias nacionais e internacionais colaborativas, para contribuir com a qualidade da formação dos educadores com a educação de surdos e com a educação inclusiva, partindo de discussões e trocas de experiências o que vem a ajudar a reestruturar a educação por um olhar mais democrático e humanizado, ultrapassando fronteiras físicas em defesa da participação e inclusão de todos. A educação para a saúde é um componente básico para a qualidade da

formação escolar. Os profissionais que trabalham com a saúde da população, desde os assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, médicos, dentistas, precisam estar conscientes da responsabilidade com o diagnóstico precoce assim como a prevenção das doenças que levam à surdez. Assim abre-se um leque de informação e oportunidades, desde a formação dos profissionais com características inclusivas, aprendendo a comunicar e trabalhar com as famílias e com os pacientes surdos, aos fatores técnicos e epidemiológicos, oferecendo assim um atendimento especializado e de estimulação à cognição visual de maneira precoce às crianças surdas, e à orientação familiar quanto à identificação dos sinais e dos sintomas comuns da surdez assim como lidar com uma criança surda nos afazeres e na educação do lar que visa à organização do diálogo e a afetiva em defesa da cultura familiar com saúde. Por fim, importante concluir que seja necessário construir uma proposta disciplinar e formativa com os profissionais que atuam na educação de surdos e na educação inclusiva, desde os centros de formação inicial, aos encontros de capacitação e educação continuada, que reconhece a necessidade e a importância de trabalhar com a educação escolar para a vida inclusiva, incluindo a educação de todos com a participação efetiva e democrática. Promovendo o acesso e a formação disciplinar, que considera as potencialidades, oportunidades, inteligências e habilidades a serem trabalhadas e desenvolvidas. Para isto, é necessário criar disciplinas, estruturar o planejamento curricular centrado não somente nas questões disciplinares e de conteúdo, mas no

tipo de aprendizado de cada um, que autoconsciente do papel social, cultural e humano tornando seguro e capaz, mesmo

com as diferenças, em aplicar os saberes formados nas experiências e trocas, para a sua qualidade de vida.

5. BIBLIOGRAFIA

CAPRA, F. **Sabedoria incomum**. São Paulo: Cultrix. 1988.

_____. **Conexões ocultas: ciências para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix. 2002.

FALCÃO, L. A. B. Surdez, **Cognição Visual e Libras: estabelecendo novos diálogos**. 2 ed. rev. e ampl. Recife: Ed. do Autor. 2011.

_____. **Aprendendo a Libras e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos**. 2 ed. Recife: Ed. do Autor, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP. 2004.

_____. **Professor sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água. 1997.

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

GADOTTI, M. (Org.) **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

MATURANA, H. **O que é ensinar?... Quem é um professor?** 1990. Disponível em: <<http://somaie.vilabol.uol.com.br/maturana2.html>> Acesso em: 21 fev. 2011.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos. Autopoiese: A organização do vivo**. 3 ed. Tradução: Juan AcuñaLlorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 6ª ed. São Paulo: Palas Athena. 2001.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação. Fundamentos ontológicos e epistemológicos, problemas e práticas**. In TORRE, S.; PUJOL, M. A. & MORAES, M. C. (Orgs.). *Transdisciplinaridade e Ecoformação: Um novo olhar sobre a educação*. 2008. Triom. São Paulo. p. 61-86.

_____. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

_____. **Sentir, pensar e educar.** (2001) Disponível em:

<http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentir_pensar_educar.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2011.

_____. **O paradigma educacional emergente. Implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas.** Aberto, Brasília, ano 16, n.70. abr./jun. (1996). Texto online. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1053/955>>.

Acesso em: 20 mar. 2011.

MORAES, M. C., VALENTE, J. A. **Como Pesquisar em Educação a Partir da Complexidade e da Transdisciplinaridade?** São Paulo. Ed. Paulus, 2008. MORAES, R. & GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva.* 2 ed. rev. Ijuí: Ed. Ijuí. 2011.

ROSA, M. V. F. P. C & ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados,** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

_____. **Processos de empregabilidade de pessoas com deficiência.** Revista Nacional de Tecnologia Assistiva, 1999. Disponível em:

<<http://www.revista.nacionalta.org.br/pagina.php?ida=11>>. Acesso em: 22 maio 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes. 2002.

VASCONCELOS, **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.**

Campinas: Papirus. 2003.

6. NOTAS BIOGRÁFICAS

Roseli Nogueira da Silva Mendes

Graduada em Pedagogia e História (UNITAU – UNAR), Pós Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional – Neuropsicologia - (Faculdade BAGOZZI) – Direito Educacional (Faculdade São Luís) Sociologia (FALC) Deficiência Intelectual (FALC) LIBRAS (ITECNE), especialista Metodologia e Didático do Ensino Superior (Faculdade BAGOZZI) - Mestre em Ciências da Educação (IDEIA/Columbia), Doutoranda em Ciências da Educação (IDEIA/Columbia) - Professora de História e Sociologia na rede estadual no município de Caçapava-SP – Professora da EJA I na rede municipal de Caçapava – SP – Professora Universitária na UNIP – Supervisora do PNAIC pela UNESP.

Lúcio Flávio Gonçalves Teodoro

Graduado em Licenciatura em Química (FAESA), Pós Graduado em Química (UFLA) – Ensino de Química (UCAM) - Mestre em Ciências da Educação (IDEIA/Columbia), Doutorando em Ciências da Educação (IDEIA/Columbia) - Professor de Química do Ensino Fundamental II e Médio Regular na rede estadual e privada nos municípios de Vila Velha e Vitória - ES – Professor da EJA Ensino Médio na rede municipal de Vila Velha – ES.



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



**INSTITUTO
IDEIA**

CONTRIBUIÇÕES DE UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA A PARTIR DOS TEMAS TRANSVERSAIS

NILO PINTO DA SILVA FILHO (nilopintosilva@yahoo.com.br) - Doutor em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Pós-Graduado em Administração Escolar, Licenciado em Matemática, Capitão-Tenente do Corpo de Fuzileiros Navais (Marinha do Brasil) e Bacharel em Ciências do Mar. Prof. Do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM), Especialista em Administração Escolar (Instituto Isabel), Licenciado em Matemática (Faculdade Celso Lisboa) e Graduado em Ciências Navais (Escola Naval).

RESUMO: Este artigo tem como objetivo destacar as principais características das concepções de ensino/aprendizagem da Matemática a partir dos Temas Transversais. A proposta do artigo é evidenciar que a aplicação dos Temas Transversais favorece a aprendizagem significativa da Matemática. O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica. A coleta das informações foi realizada através da análise das diferentes idéias trazidas pela bibliografia que tratam a temática apresentada. Conclui-se que a partir da utilização dos Temas Transversais, há maior eficácia no processo ensino-aprendizagem da Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem, Matemática e Temas Transversais.

RESUMEN: Este artículo pretende destacar las principales características de las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, desde los temas transversales. La propuesta de este artículo es demostrar que la aplicación de los temas transversales favorece el aprendizaje significativo de las matemáticas. El presente estudio es una búsqueda en la literatura. La recolección de la información se realiza mediante el análisis de diferentes ideas, aportadas por la bibliografía sobre el tema presentado. Se concluye que el efecto de la utilización de los temas transversales, existe una mayor eficacia en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza y Aprendizaje. Matemática. Temas Transversales.

1. INTRODUÇÃO

É possível considerar que nos últimos vinte anos houve grandes avanços na produção de conhecimento, ocorreram diversas transformações não só políticas como também econômicas nas sociedades mundiais, por terem surgido diversas inovações tecnológicas que permitiram a socialização universal da informação a tal ponto que hoje é possível saber quase imediatamente, o que ocorre em qualquer local do planeta.

Neste contexto de rapidez de difusão de informações, a educação institucionalizada atualizada e disponibilizada dos saberes deve estar ao alcance de todos os indivíduos, passando-os da condição de coadjuvante para protagonista, tendo como aliada a tecnologia.

Sobre isso, Lima Júnior (2007, p. 73) diz que: “Nossas escolas, podem e devem investir na nova eficiência e competência, baseadas numa lógica do virtualizante, contribuindo para que os indivíduos participem ativa e criticamente da dinâmica social”.

Trabalhar com a novidade, incerteza, irracionalidade e complexidade inerentes a mudanças determinadas pela sociedade da informação, vem ocasionando o surgimento de novos padrões comportamentais com reflexos nas futuras gerações.

Sobre isso, sentencia Toffler (1995, p.123), que “A nova civilização aponta para novas constituições de família; novas formas de amar, viver e trabalhar, trazendo novos conflitos políticos e promovendo uma modificação de consciência”.

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica, a coleta das informações foi realizada através do levantamento e análise de idéias diferentes trazidas por artigos e livros que tratam a temática apresentada. Para Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é feita a partir de material já publicado, principalmente livros, artigos de periódicos e de material disponibilizado na Internet.

O artigo tem como objetivo geral evidenciar que a aplicação dos Temas Transversais favorece a aprendizagem significativa da Matemática. Para refletir e compreender os alicerces desta relação, é necessário tecer considerações sobre os Pilares da Educação e os Saberes de Morin (segunda seção), Transversalidade e Transdisciplinaridade (terceira seção) e Matemática (quarta seção).

Na quinta seção, última do presente artigo, são procedidas as considerações finais, onde conclui-se que a partir da utilização dos Temas Transversais, há maior eficácia no processo Ensino-Aprendizagem da Matemática.

2. PILARES DA EDUCAÇÃO E OS SABERES DE MORIN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) têm como foco principal a educação enquanto formadora de cidadãos capazes de interferir no mundo em que vivem, melhorando-o. Para esse intento, a escola necessita estar imbuída do propósito de propiciar a aquisição de conhecimentos e instrumentalizar as suas práticas. Ou seja, o conhecimento precisa estar contextualizado e ter uma aplicabilidade. A escola deve,

portanto, englobar questões sociais e problemas cotidianos do educando, para que tenha os seus objetivos atingidos.

Em relação à interface entre a Matemática e as demais disciplinas curriculares pode-se observar um crescimento na produção de conhecimento numa perspectiva articulada, de modo a constituir saberes apropriados e dotados de significado. Na tentativa de caracterizar melhor as diferentes formas de aproximação e trocas entre saberes e disciplinas, alguns educadores organizaram determinados conceitos delineando os modos de interação disciplinar.

Surgem, assim, termos como Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Polidisciplinaridade, Metadisciplinaridade e Pandisciplinaridade.

Em 1998, a UNESCO editou e divulgou o documento intitulado “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, que representou um relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. As teses dessa importante coletânea passaram a integrar os eixos norteadores da política educacional.

Os quatro pilares citados no documento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, passaram a orientar ações permanentes que visam à formação do educando como pessoa e como cidadão, objetivo final da educação.

Assim Delors esclarece que:

Aprender a conhecer - Combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a

possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias (...). Aprender a fazer - Para adquirir de maneira mais ampla, competências que tornem o indivíduo apto a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe (...). Aprender a viver juntos - Desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências (...). Aprender a ser - para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. (DELORS, 1999, p.89).

Acerca disso, pode-se dizer que “Aprender a Conhecer”, refere-se à expressão “Aprender a Aprender” para que o indivíduo possa se beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. Como o conhecimento é múltiplo e evolui infinita e eternamente, sabe-se que o conhecimento em todas as direções é, de um certo modo, ilimitado.

Um espírito verdadeiramente formado necessita de uma cultura geral ampla que possibilite o trabalho em profundidade com um determinado número de assuntos. A especialização, enquanto busca, não deve excluir a cultura geral. Esses dois aspectos devem ser cultivados durante toda a vida estudantil.

“Aprender a Fazer” pode ser visto como dar oportunidades a adolescentes, de forma espontânea ou fruto do contexto local de acesso alternadamente ao ensino e ao trabalho. O desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões tornam-se processos essenciais, na medida em que criam as condições necessárias para o enfrentamento de novas situações que se

colocam. Afinal, é fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.

Logo, percebe-se que não basta refletir sobre as relações entre ser e fazer, pois é preciso também analisar a inter-relação do ter com o ser. O ter conhecimento comporta um valor importante, constituindo-se meio e instrumento para ir adiante, aperfeiçoando e realizando o ser professor e o ser estudante dentro de um processo de troca e interação de seus sentidos e significados num certo contexto histórico.

Apesar de o “Aprender a Conhecer” e o “Aprender a Fazer” serem praticamente indissociáveis, podemos inferir que o segundo pilar está mais estreitamente ligado à questão da formação profissional.

Nas sociedades assalariadas que se desenvolveram num modelo industrial, a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-se cada vez mais corriqueira e acentuou o caráter cognitivo das tarefas, visto que para funcionarem dependem muito mais de ajustes ou programação do que da força braçal humana.

O futuro dessas sociedades depende, então, da sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações. As aprendizagens devem evoluir e não podem mais serem consideradas como simples transmissão de práticas rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é desprezível.

O “Aprender a Viver Juntos”, significaria realizar projetos comuns e preparar-se para administrar conflitos, respeitando os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. No mundo atual, a violência se opõe à esperança de alguns no progresso da humanidade, cuja história aponta que sempre houve conflitos, mas, na atualidade, esse problema acha-se bastante ampliado por conta do altíssimo potencial de autodestruição criado pela tecnologia bélica, supomos.

Atesta-se isso quando o noticiário diário aponta para nações que mal possuem meios de alimentar suficientemente sua população, que não fabricam equipamentos simples que seriam úteis ao seu povo, mas que fizeram grandes investimentos para produzir seu arsenal de destruição em massa, para ameaçar países vizinhos, esgotando os recursos que poderiam ter sido utilizados de forma benéfica em proveito da resolução dos problemas internos de suas sociedades.

Tais ameaças, na maior parte das vezes, são consequências do ódio movido pelas diferenças de cor, etnia, religião, convicções políticas ou regimes de governo.

A educação deve possibilitar a descoberta progressiva do outro e, posteriormente, estimular a participação em projetos, fazendo-os tender para objetivos comuns como abordagem eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes, num exercício constante de cidadania.

O “Aprender a Ser” implicaria em não se negligenciar na educação, nenhuma das potencialidades inerentes a cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para se comunicar.

Entendemos que numa perspectiva holística da educação, ela pode e deve contribuir para o desenvolvimento total do ser humano tanto no espírito, quanto no corpo, na inteligência, na sensibilidade, no sentido estético, na responsabilidade pessoal e na espiritualidade (MORIN, 2000).

Todo ser humano deve ser preparado pela educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a que possa decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias favoráveis ou adversas da vida adulta.

Convém pois, oferecer aos jovens, em todas as ocasiões possíveis, situações de descoberta e experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social – que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou as suas contemporâneas.

Nas últimas décadas do século vinte, ocorreram, em escala mundial, mudanças profundas tais como o avanço da tecnologia de informação, a globalização econômica e o fim da polarização ideológica entre capitalismo e comunismo nas relações internacionais.

Foi diante desse cenário que o sociólogo francês Edgar Morin observou a necessidade de uma maior urgência no campo das idéias na elaboração de uma nova concepção do próprio conhecimento. Assim no lugar da especialização, da simplificação e

da fragmentação de saberes, Morin propôs o conceito de Complexidade.

Prioriza o educador, a complexidade da educação, discorrendo principalmente sobre os pressupostos e saberes que ele denomina como os “Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”:

as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; e ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Enfatiza a problemática da fragmentação das disciplinas e dos currículos, dificultando a Interdisciplinaridade na educação. (MORIN, 2002, p.22)

Para Morin (2002), os saberes tradicionais foram submetidos a um processo reducionista que acarretou a perda das noções de multiplicidade e diversidade. A simplificação, de acordo com o autor, está a serviço de uma falsa racionalidade, que passa por cima da desordem e das contradições existentes em todos os fenômenos e nas relações entre eles.

Morin vislumbra o desenvolvimento de uma educação que desempenha a inter-relação do indivíduo/espécie/sociedade de forma indissociável, pois, ao mesmo tempo, resgata a identidade do sujeito, fazendo-o numa profunda relação com os outros e o planeta.

Assim, uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas elas produzem um todo organizado que retorna sua atuação sobre os próprios indivíduos, como seres humanos, produzindo neles

comportamentos que não seriam levados a cabo se não dispusessem da educação, da linguagem e da cultura.

Assim, para se conhecer e se transformar, o ser humano depende da variedade de condições que a realidade lhe oferece e do estoque de idéias existentes para que faça, de maneira autônoma, as suas escolhas. Temos aí três conceitos fundamentais: o de autonomia, o de liberdade e o de dependência.

A formulação do conhecimento torna-se uma ocasião de alargamento ativo do aprendizado do estudante, de sua prática, que pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva.

A prática pedagógica precisa ter dinâmica própria, que lhe permita o exercício do pensamento reflexivo, conduza a uma visão política de cidadania e que seja capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a interação, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa.

Corroborando esta visão, Anastasiou confirma que uma das funções do professor é de:

provocar, instigar, valer-se dos alunos para elaborar uma ligação com o objeto de aprendizagem que, em algum estágio, consinta em uma carência deles, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes na sua formação. Isso só acontecerá num momento propício à integração, um certo “clima de compartilhar”, tendo como ingredientes especiais à abertura a problematização e a discordância adequada aos procedimentos de pensamento crítico e crescimento. (ANASTASIOU, 2004, p.72)

A idéia abrangente da complexidade como palavra é tomada em seu sentido etimológico latino, como “aquilo que é tecido em conjunto”. O pensamento complexo, segundo Morin, tem como fundamento formulações surgidas no campo das ciências exatas e naturais, como as teorias da informação e dos sistemas e a cibernética, que evidenciaram a necessidade de superar as fronteiras entre as disciplinas.

Assim, a incerteza e as contradições fazem parte da vida e da condição humana e, ao mesmo tempo, a solidariedade e a ética representam o caminho para a religação dos seres e dos saberes.

Por conta disso, a Organização das Nações Unidas (ONU) pediu a Morin uma relação dos temas que não poderiam faltar para formar o cidadão do século XXI.

Assim, Morin produziu o texto “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, em que são listados os seguintes temas:

Saber 1: As cegueiras do conhecimento – o erro e a ilusão – reflexão e percepção; Saber 2: Princípios do conhecimento pertinente – construção e (des)construção; Saber 3: Ensinar a condição humana – teatro do improviso; Saber 4: Ensinar a identidade terrena – com a vida nas mãos; Saber 5: Enfrentar as incertezas – simulação de imprevistos; Saber 6: Ensinar a compreensão – roda da compreensão; Saber 7: A ética do gênero humano – integração. (MORIN, 2001, p.12-13)

A lista dos saberes começa com o estudo do próprio conhecimento. Afinal, educação deve enfrentar o problema que todo conhecimento comporta – o risco do

erro e da ilusão, sendo imprescindível fazer conhecer o que é conhecer, ou seja, estudar as características psíquicas e culturais que constituem o conhecimento humano.

Segundo Morin (2002): “A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja em algum grau ameaçado pelo erro e pela ilusão (MORIN, 2002, p.19).

Entende-se, então, que o processo de conhecer não é mero reflexo das coisas ou do mundo externo, pois todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos.

O segundo ponto é a pertinência dos conteúdos, para que levem a “aprender problemas globais e fundamentais”. Compreende-se que há uma inadequação cada vez maior e mais grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas e as realidades ou problemas da realidade global, complexa e multidimensional.

O desenvolvimento disciplinar, ao dividir os trabalhos das ciências pode ter sido eficaz por algum tempo. Porém, a longo prazo, gerou uma hiperespecialização, impedindo, muitas vezes, que se veja o global, pois, dividindo o saber em parcelas e fragmentando os problemas, a reflexão e a compreensão do todo ficam comprometidos.

Morin (2002), afirma que: “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em um contexto para que adquiram sentidos” (MORIN, 2002, p. 65).

Vemos agora o estudo da condição humana, entendida como unidade complexa da natureza dos indivíduos, que deveria ser o objeto essencial de todo o ensino, mas esse propósito encontra-se impossibilitado pela desintegração das disciplinas. Há uma unidade da identidade comum aos humanos, a sua diversidade e a complexidade da natureza humana.

Visando ultrapassar a fragmentação, a educação deve se reportar ao conhecimento da consciência do destino da espécie humana, individual, social e historicamente, considerando todos os aspectos entrelaçados e inseparáveis.

Morin (2002) também declara que: “O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (MORIN, 2002, p. 15). Ensinar a identidade terrena é o quarto ponto e refere-se a abordar as relações humanas de um ponto de vista global.

Tal saber nos leva a uma profunda reflexão sobre a relação do homem com o planeta. É preciso compreender o caráter humano no mundo humano e como evoluiu a questão da sobrevivência dos seres humanos no planeta Terra.

Morin (2002), no mesmo sentido, afirma que: “Todos os seres humanos partilham um destino comum” (MORIN, 2002, p. 16).

O Meio Ambiente é o espelho da constante transformação da sociedade humana e da natureza. Praticamos um consumismo desenfreado ao vivermos de aparências buscando freneticamente o lucro,

comprando o que podemos e o que não podemos, às custas do esgotamento dos recursos do planeta, provocando derrubadas de árvores, poluição do ar, do solo e da água e a extinção das espécies.

O tópico seguinte é enfrentar as incertezas com base nos aportes recentes das ciências. É preciso que nos situemos diante da imprevisibilidade e das incertezas sobre os acontecimentos que estão por vir. Sob esta ótica, é papel fundamental da educação preparar nossas mentes para o inesperado e o seu consequente enfrentamento.

O aprendizado da compreensão, pede uma reforma de mentalidades para superar males como o racismo. Uma das missões espirituais da educação parece ser a de ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade moral e intelectual da humanidade.

Sobre isso, Morin (2002, p.95) diz que: “Compreender inclui um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”.

Finalmente, uma ética global, baseada na consciência do ser humano como indivíduo e parte da sociedade e da espécie. Esse último saber diz respeito à ética do ser humano, consistindo numa decisão consciente e esclarecida de assumir a condição de indivíduo, espécie e sociedade na complexidade que ela encerra. Morin (2002, p.106) conclui que: “A antropoética compreende, assim, a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária.

Os Saberes de Morin e os Pilares da UNESCO parecem desejar conduzir o Ensino e a Aprendizagem em escala mundial para uma crescente colaboração entre as disciplinas.

3. TRANSVERSALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Transversalidade é um conceito que surgiu nos meandros dos movimentos de renovação pedagógica. Os estudiosos notaram a necessidade de uma redefinição do que seria Aprendizagem. Para tanto, teriam que rever e refazer análises dos conteúdos relevantes a se apresentar aos alunos. Segundo Menezes & Santos (2002, p.283), Transversalidade é “um termo que, na educação, é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas”.

No âmbito dos PCNs, a Transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade).

Para colocar em prática a Transversalidade, surge a Transdisciplinaridade, nos mesmos PCNs, através dos Temas Transversais que vem a expressar conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania, colocando em prioridade questões de relevância e que

devem ser abordados com urgência para a sociedade contemporânea.

Tais “Temas Transversais” que correspondem a questões importantes, prementes e presentes sob várias formas na vida cotidiana são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

Em resumo, a Transdisciplinaridade é uma abordagem científica que visa a unidade do conhecimento buscando estimular uma nova compreensão da realidade que articula os elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade.

Os Temas Transversais são um conjunto de assuntos que se caracterizam por aparecem transversalizados em áreas determinadas do currículo, constituindo-se na necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola. São temas que envolvem um aprender sobre a realidade, provocando uma imersão nesse contexto e buscando interferir para transformar essa realidade.

Os critérios utilizados para a sua constituição se relacionam à urgência social e à abrangência nacional, à possibilidade de ensino e aprendizagem na Educação Básica e no favorecimento à compreensão do ensino/aprendizagem, assim como da realidade e da participação social. Fazendo uma associação de idéias, os Temas Transversais constituem formas convincentes de implementar a aplicação e a consideração dos pilares da Educação da UNESCO e os Saberes de Morin como vitais para uma Educação plena e eficiente.

Educadores no mundo todo, organizados, defenderam e conquistaram a inclusão dos chamados “Temas Transversais” nas grades curriculares, entendendo-se que deveriam ser desenvolvidos atravessando os tópicos atinentes ao ensino tradicional.

Esses temas exigem uma abordagem particularmente ampla e diversificada. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e educadores em seu cotidiano. Tais temas são discutidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação a intervenção no âmbito social mais amplo quanto a atuação pessoal.

São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões.

Essas questões também são de caráter cultural, ambiental, político e social, e têm a intenção de trabalhar valores que propiciem a formação de um cidadão que almeja uma sociedade justa e levar à prática a concepção de formação integral da pessoa.

No Brasil, a relevância dos Temas Transversais e a concepção de colocá-los como eixos estruturadores são defendidas por Moraes (2003). Conforme ressalta o autor, “são questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam não

só transformações sociais, como também, atitudes pessoais” (MORAES, 2003, p. 202).

O autor dá a eles o tratamento de Temas Transversais / Político-Sociais, porque envolvem questões de interesse da sociedade brasileira que necessitam ser trabalhadas em sala de aula.

Dessa forma, entende-se que os Temas Transversais trabalhados como Temas Político-Sociais e como eixos estruturadores do currículo na educação básica, contribuem para uma formação em valores que propicie à humanização do homem, e consequentemente o seu trabalho na sociedade seja no sentido de torná-la igualitária e justa.

Diante desse contexto, optou-se por integrá-las no currículo por meio do que se chama transversalidade, ou seja, segundo os PCNs:

pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas relacionando-os às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar. (BRASIL, 1998, p.27)

Essa concepção pressupõe educadores imbuídos de um verdadeiro espírito crítico, aberto para a cooperação, o intercâmbio entre as diferentes disciplinas, o constante questionamento ao saber arbitrário e desvinculado da realidade. Sob outra ótica, exige a prática de pesquisa, a troca e sistematização de ideias, a construção do conhecimento, em um processo de indagação e busca permanente.

Trata-se, então, do redimensionamento epistemológico das disciplinas científicas e da reformulação total das estruturas pedagógicas de ensino, de forma a possibilitar que as diferentes disciplinas se interajam em um processo de intensiva reflexão.

Skinner (1988), de forma otimista, fala que está ocorrendo um retorno à Grande Teoria nas Ciências Humanas, demonstrada pela preocupação de quase todas as Ciências Sociais, com a questão da racionalidade humana e com o estudo dos problemas sociais mais prementes e mais atuais:

Nestes campos, uma das principais preocupações passou a ser a de tentar responder satisfatoriamente aos céticos, irracionalistas, protagonistas do programa forte da Sociologia do Conhecimento, e a todos os muitos outros expoentes de ameaças aparentemente relativistas para os alicerces das Ciências Humanas. (SKINNER, 1988, p.27)

A sociedade atual passa por um processo aparente de autodestruição, que acontece pela velocidade imposta pela globalização no tocante a informação, a necessidade abstrata de consumo e pela inquietação dos grupos em estarem fazendo parte destas aldeias globais.

Dentro desse cenário, a educação do futuro deve analisar os conteúdos e expressões das diversas culturas, trabalhar a diversidade sem exclusão e garantir que meios de comunicação serão espaços de atualização e continuidade da educação ao invés de serem seus substitutos. Para atingir todos esses alvos, Gadotti (2000) sugere a

Transdisciplinaridade, que particularmente só encontra sentido quando:

pelo menos uma única idéia está interligada ao sistema de disciplinas, a exemplo da ciência quando trata da ecologia – que convida outros conhecimentos para serem parceiros de uma relação maior, esclarecendo com a ajuda da botânica e da zoologia o que antes ficaria limitado a descobertas com explicações fragmentadas. (GADOTTI, 2000, p.75)

O que a Transdisciplinaridade propõe na educação do futuro é desfragmentar, desorganizar e encontrar como resultado da complexidade várias respostas e destas respostas a compreensão que cada processo oferece em si, gerando sempre novos desafios e pela compreensão destes a continuidade do ciclo de perguntas e respostas alimentando o sistema.

A aprendizagem do ser é urgente e necessita de apreciação e ação contundentes, afinal constantemente lemos e ouvimos notícias sobre o derretimento das calotas polares e o conseqüente aumento do nível dos mares, espécies de animais e vegetais em grave risco de extinção. Tudo isso soa como um pedido premente de socorro para a espécie que mais impacto causa ao seu próprio habitat: os próprios seres humanos.

Mas, o que parece claro na relação sustentabilidade e capitalismo é uma incompatibilidade de princípios. Como pode haver sustentabilidade numa economia regida apenas pelo lucro, pela acumulação e exploração de mão-de-obra? Ampliando a discussão a questão sustentável coloca em pauta não apenas o crescimento acelerado, mas, também a forma de produção capitalista.

Estas questões só passam a fazer sentido a partir da economia solidária.

Gadotti afirma que “a utopia do desenvolvimento sustentável é certamente contraditória e parece não servir para grandes coisas, mas ela nos prestará um bom serviço, desde já, se nos guiar para uma sociedade do futuro na construção da solidariedade” (GADOTTI, 2000, p.84).

Lembrando que o documento denominado “Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, elaborado pelo Grupo de Trabalho das Organizações Não-Governamentais, reunido para este fim, no Rio de Janeiro, de 3 a 14 de junho de 1992, preconiza que:

A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade; A educação ambiental é individual e coletiva e tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações; A educação ambiental deve desenvolver uma perspectiva holística; A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas. (BRASIL, 1992, p.12)

Para responder às constantes críticas ao conceito de desenvolvimento sustentável, elaborou-se o conceito de Ecodesenvolvimento que parte dos princípios de satisfação das necessidades básicas da população; da elaboração de um sistema social que garanta emprego, segurança social e respeito a outras culturas e programas de educação; da

participação da população envolvida; da solidariedade com as gerações futuras e da preservação dos recursos naturais e do meio ambiente.

Na visão da Pedagogia Histórico-Crítica, a escola é instituição social mediadora entre o conhecimento significativo e o aluno que busca se apropriar do conhecimento clássico. Sua função é socializar o conhecimento acumulado historicamente.

Trabalhando com Temas Político-Sociais, é possível desenvolver nos alunos condições para que almejem a transformação da sociedade. Saviani coloca que “instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente” (SAVIANI, 1999, p.55)

Nesse sentido, os Temas Transversais podem proporcionar um vínculo entre o científico e o cotidiano. A intervenção pedagógica é capaz de provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente, afinal o bom ensino é aquele que estimula o jovem a atingir um nível de compreensão ou habilidade que ainda não domina completamente. Todo o aprendizado amplia o universo mental do estudante, mas não implica em desenvolvimento.

Todavia, sabe-se que a velocidade de informação, a inovação constante – e também inquietante – dos meios e a propagação global de todos os acontecimentos, se desenvolveram com extrema rapidez, mas a Educação e a Pedagogia não avançaram tanto a esse ponto.

Quanto à organização dos conteúdos a serem trabalhados na transversalidade, nos Parâmetros Curriculares, há quatro propostas embutidas:

- *Os temas não constituem novas áreas, o que pressupõe um tratamento integrado nas diferentes áreas;*
- *A transversalidade obriga a escola a refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, o que visa garantir que a perspectiva político-social se expresse no direcionar do trabalho pedagógico, influenciando a seleção de conteúdos e orientações didáticas;*
- *A perspectiva transversal denota uma transformação da prática pedagógica, pois tira do confinamento dos professores às atividades formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação dos estudantes, com os temas transversais permeando toda a prática educativa;*
- *A inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas.*

Dessa forma, nos PCNs (2001), a Ética, o Meio Ambiente, a Pluralidade Cultural, a Saúde, a Orientação Sexual, o Trabalho e o Consumo são apresentados como um conjunto de temas a serem desenvolvidos em sala de aula, sendo a Ética o eixo norteador que leva à reflexão crítica e à Construção da Cidadania.

A Ética é o tema transversal nuclear inserido em todas as disciplinas e que impregna todos os demais temas transversais, contribuindo para a concretização do ensino e da aprendizagem.

Devemos não apenas nos preocupar em quantidade e qualidade com o campo

intelectual, mas também focar as outras dimensões formativas. Do contrário estaremos formando jovens individualistas, interessados apenas na sobrevivência econômica, consumistas, sem sentimentos de solidariedade e com pouco contato com o mundo através dos diversos grupos sociais. Afinal vive-se numa sociedade de competição.

No quadro abaixo, pode-se citar alguns exemplos de assuntos característicos de cada Tema Transversal.

Tema Transversal	Tema Transversal
Trabalho e Consumo	Relações de Trabalho, Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos e Cidadania.
Saúde	Cuidados com a Saúde e a vida coletiva.
Pluralidade Cultural	Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania.
Ética	Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade.
Orientação Sexual	Corpo, Sexualidade, Relações de gênero e Prevenções das Doenças Sexualmente Transmissíveis(DST).
Meio Ambiente	Os Ciclos da natureza, Sociedade e Meio Ambiente e Conservação ambiental

Quadro 1: Temas Transversais e Assuntos Abordados

Fonte: Extrato dos PCN

4. MATEMÁTICA

A Matemática é um dos conhecimentos construídos pela humanidade. É coadjuvante no desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, tais como a Agricultura, a Economia, a Medicina, a Física, a Biologia, a Informática, a Música, a Meteorologia, o Comércio, as Comunicações e muitas outras, sendo considerada também como uma linguagem auxiliar dessas ciências.

Estando a Matemática impregnada em quase todas as atividades da vida real, ela permite às pessoas codificar, ordenar, criar e analisar índices ou taxas, avaliar e interpretar dosagens, etc. Por conta de sua universalidade de quantificar e de expressar, deve ser entendida como linguagem que incorpora uma característica única que é a de fornecer instrumentos que favoreçam a compreensão de vários fenômenos.

A Matemática também desenvolve os processos de construção e validação de conceitos, elaboração e refutação de argumentações, e as habilidades de generalizar, relacionar e concluir contribuindo para o estabelecimento de relações e para a interpretação de fenômenos e informações.

Como relata Pais (1982): “Albert Einstein, certa vez disse em tom de auto-pergunta: Como pode a Matemática, sendo produto do pensamento humano, independente da experiência, se adaptar tão admiravelmente aos objetos da realidade?” (PAIS, 1982, p.35).

As competências formadas por essa disciplina, portanto, não se limitam a descrever uma situação, mas abrangem a elaboração de modelos, propondo soluções. O que se espera é que o desenvolvimento da Matemática incorpore habilidades globais para o desenvolvimento do instruído, mas também compartilhe com as outras disciplinas a responsabilidade de desenvolver habilidades de raciocínio e expressão de pensamento. Esse trabalho feito de forma coordenada permitirá que o estudante desenvolva as competências que são esperadas.

Professores de Matemática reclamam comumente do desinteresse da maioria dos estudantes em aprender a disciplina desenvolvida de modo tradicionalmente estanque e da ineficácia desse método para a aquisição de conceitos e das dificuldades em associar os conteúdos matemáticos aos estudos de outras disciplinas.

A resposta para as causas da falta de interesse dos estudantes em relação ao ensino e aprendizagem da Matemática está na motivação. É ela que leva as pessoas a fazerem suas tarefas com empenho e prazer. Deve-se levar em conta que a Matemática necessita ser ensinada através da veiculação de problemas claramente relacionados com o cotidiano dos estudantes, tendo uma abordagem que, inicialmente é intuitiva, e gradativamente vai se tornando conceitual.

Assim, o raciocínio lógico se desenvolve, com autonomia e sem mecanicidades ou repetições desnecessárias. Dessa forma, o estudante terá consciência do porque do processo de resolução, e não

apenas pense que resolver problemas é algo onde meramente ocorre a aplicação de fórmulas matemáticas, com o intuito de obter um resultado que nada signifique para ele.

Como diz, ironicamente, Krulik (1980, p.3): "Por acaso ensinamos cálculos aritméticos, cálculos algébrico e algoritmos apenas porque são coisas interessantes por si mesmas?!". Então, percebemos ser da maior importância a Resolução de Problemas na Matemática, pelo seu papel motivador.

Polya (2006, p.18) enfatiza que "A resolução de problemas é a coluna vertebral da instrução matemática desde o papiro de Rhind".

Segundo Dante, a Resolução de Problemas:

Deve ter por meta fazer o aluno pensar; desenvolver o raciocínio lógico do aluno; ensinar o aluno a enfrentar situações novas; levar o aluno a conhecer as primeiras aplicações da Matemática; e tornar as aulas mais interessantes e motivadoras. (DANTE, 2010, p.32)

Ao ter como prioridade a construção do conhecimento pelo fazer e pensar, o papel da formulação e Resolução de Problemas é fundamental para auxiliar o estudante na apreensão dos significados. Por isso, é essencial que seja trabalhada em sala de aula uma grande diversidade de problemas, podendo inclusive, terem mais de uma solução, mais de uma forma de se chegar a elas ou mesmo não terem nenhuma solução.

Dante, no que se refere aos objetivos específicos do ensino de Matemática no Ensino Médio, considera que:

No contexto dos princípios norteadores e dos objetivos gerais, os objetivos específicos do ensino da matemática devem ser os de capacitar o estudante para compreender os conceitos, procedimentos e estratégias matemáticos e planejar soluções para os problemas novos, que exijam iniciativa e criatividade; aplicar conhecimentos matemáticos para compreender, interpretar e resolver situações-problema do cotidiano ou do mundo tecnológico e científico; desenvolver a capacidade de comunicação de idéias matemáticas por escrito ou oralmente, promovendo sua capacidade de argumentação; estabelecer relações, conexões e integração entre os diferentes campos da Matemática para resolver problemas, interpretando-os de várias maneiras e sob diferentes pontos de vista; interpretar e validar os resultados obtidos na solução de situações-problema; fazer arredondamentos e estimativas mentais de resultados aproximados. (DANTE, 2010, p.16)

Acreditamos que um processo de ensino-aprendizagem efetivo na Matemática seja capaz de desenvolver atitudes positivas, como autonomia, confiança em relação às suas capacidades, perseverança na resolução de problemas, gosto pelo trabalho cooperativo.

Ainda segundo Dante (2012, p.16), a Matemática é capaz de levar o estudante a: "analisar e interpretar criticamente dados provenientes de problemas matemáticos, de outras áreas do conhecimento e do cotidiano". Nesse contexto, será de suma importância a aplicação da Modelagem Matemática; temática que será abordada mais à frente.

Na análise de Polya (2006), a Resolução de Problemas é um processo que possui quatro etapas: “compreender o problema; relacionar os dados para estabelecer um plano de resolução; executar o plano; e fazer um retrospecto da resolução completa, revendo-a e discutindo-a” (POLYA, 2006, p.29).

A Resolução de Problemas tem como um dos objetivos suscitar o gosto pelo trabalho mental, desafiar a curiosidade e proporcionar ao estudante o sabor pela descoberta.

Neste sentido, os problemas podem estimular a curiosidade do aluno e fazê-lo se interessar pela Matemática, de modo que ao tentar resolvê-los o aluno adquire criatividade e aprimora o raciocínio, além de utilizar e ampliar o seu conhecimento matemático.

Enfim, a Resolução de Problemas tem o propósito de motivar. Pessoas motivadas executam qualquer atividade com esmero.

Com relação aos cuidados a serem aplicados à Resolução de Problemas, Gagné aponta para os seguintes fatos:

1. Deve haver contiguidade entre os princípios colocados lado a lado para atingir a solução e a situação estimuladora que constitui o problema, ou seja, os princípios componentes devem ser trazidos à mente ou reativados, em curto espaço de tempo; 2. Essa contiguidade se torna mais provável pela evocação imediata dos princípios mais relevantes; 3. As instruções verbais podem canalizar o pensamento em certas direções, podendo ser fornecidas pelo próprio aprendiz, no caso de auto-aprendizagem, podem ser

extensas e muito completas, porém nunca descrever a solução. (GAGNÉ, 1983, p.146)

De fato, quando essas condições estão presentes, parece haver íntima ligação entre a aptidão para resolver problemas e a resolução propriamente dita. Porém, é preciso entender que a mera repetição de procedimentos de resolução, em si, não indica aprendizagem.

O mercado editorial, infelizmente, está repleto de publicações em que a repetição é uma prática corriqueira, sugerindo que realizar inúmeros exercícios de fixação, significa aprendizagem eficaz.

Sobre isso, Gagné também diz:

É evidente que a capacidade estabelecida pela resolução do problema é algo que pode ser generalizado imediatamente e sem qualquer repetição a toda uma classe de problemas. A pessoa que aprende torna-se capaz de demonstrar que uma classe inteira de sentenças relativas à Matemática é verdadeira, ou de resolver toda uma série de problemas de certo tipo de situações problemáticas. (GAGNÉ, 1983, p.148)

Assim, a Contextualização ajuda a desenvolver no estudante a capacidade de relacionar o aprendido com o observado e a teoria com suas consequências e aplicações práticas, além de articular a Matemática com os temas atuais da ciência e da tecnologia, bem como a fazer conexões dentro da própria Matemática, que deve ser utilizada de forma interativa, com a prática, voltada para a realidade dos alunos. Entende-se que, assim, um número maior de alunos começará a se interessar mais pela disciplina.

A Modelagem Matemática é uma das possibilidades de trabalho com projetos nas aulas de Matemática e contemplando a idéia de que os projetos de Modelagem, em suas diferentes perspectivas, podem ampliar a competência crítica dos sujeitos envolvidos.

Diferentes autores se posicionam acerca de suas visões sobre Modelagem Matemática. Para Barbosa (2004), a Modelagem é “Um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a problematizar e investigar, por meio da Matemática, situações com referência na realidade” (BARBOSA, 2004, p.4).

Para Biembengut e Hein:

o processo que envolve a obtenção de um modelo, onde um conjunto de símbolos e relações matemáticas que procura traduzir, de alguma forma, um fenômeno em questão ou problema de situação real, denomina-se Modelo Matemático. (BIEMBENGUT; HEIN, 2000, p.12)

Como se pode observar, temos que a formulação e a Resolução de Problemas é proposta como atividade inerente à Modelagem.

As representações e o caráter social traduzido pela linguagem matemática, presente na realidade atual, são apresentadas sob a perspectiva da modelagem. Tais representações vinculadas à Modelagem Matemática enquanto sistema de ensino e aprendizagem pode ser vista como a valorização do pensamento crítico, ao mesmo tempo em que é alimentado pelas relações sociais, psicológicas e epistemológicas que as influencia.

Podemos concluir, deste modo, que a Modelagem Matemática se preocupa com o papel social da Matemática.

Queremos, com tudo isso, defender a presença da Modelagem Matemática, nas salas de aula, uma vez que ela pode assumir papéis sociais e democráticos necessários ao processo educativo.

A Modelagem Matemática pode ser empregada como uma reação aos movimentos educacionais e sociais pouco democráticos. Assim, a busca pelo desenvolvimento da ciência, especialmente a ciência matemática, representaria uma forma de democratização do ensino.

Freire insiste:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 2002, p.127)

Então, desta forma, escutando com atenção as necessidades reais da sociedade, é que nos apercebemos da importância do nosso papel político pedagógico. Acerca disso, Freire (2002) já dizia que “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode” (p.126).

Certamente, a Modelagem também não pode resolver tudo. No entanto, é imprescindível que a escola, tendo os educadores como mola propulsora a incitar e provocar a vontade de explorar do estudante.

Sobre isso, Freire completa:

É imprescindível, portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educado que o uso ingênuo da curiosidade altera sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. (...) Minha presença enquanto educador deve ser sentida pelos educandos, não com intuito de domesticá-los ou mostrar autoridade sobre os mesmos, mas, sobretudo estar atento as suas indagações e inibições. (FREIRE, 2002, p.140 e 153)

A Educação é frequentemente defendida como uma forma de exercício da cidadania. A definição expressa pela afirmação anterior surge com os movimentos de classes nos anos 90, delineando o aparecimento da democracia. É necessário, sobretudo, a intensificação da participação popular nas políticas públicas e educacionais. O ato de discussão serve para aprofundar a reflexão em torno da descentralização da ciência. A necessária reformulação nas políticas educacionais tem como objetivo superar a fragmentação do ensino.

Particularmente, o ensino da Matemática, da maneira como está posta nos currículos atuais, pouco ou nada contribui para o desenvolvimento social. Destaque-se a falta de articulação entre o conhecimento matemático e os diversos saberes próprios a outras áreas do conhecimento.

Convém sublinhar, que a Matemática enquanto ciência democrática, atualmente, ocupa um lugar de destaque, porém pouco problematizado. Um aspecto que parece ignorado, é o papel social que a Matemática

desempenha nos dias de hoje. Sobre isso, Morin considera que:

O conhecimento da Matemática, observada sobre o prisma social, só terá sentido se for democrático, no sentido de intensificar a relação indivíduo-sociedade. Cada indivíduo, deve se sentir parte integrante da sociedade a qual pertence, assumindo suas responsabilidades. (MORIN, 2001, p.23)

Entendamos, então, que a Matemática não é somente uma disciplina estanque, mas um espaço propício ao afloramento do diálogo e da igualdade, que torne possível o confronto de métodos e técnicas que contribuam para o desenvolvimento pessoal e intelectual.

Morin destaca que:

Cabe ao ser humano desenvolver, ao mesmo tempo, a ética e a autonomia pessoal (as nossas responsabilidades pessoais), além de desenvolver a participação social (as responsabilidades sociais), ou seja, a nossa participação no gênero humano, pois compartilhamos um destino comum. (MORIN, 2001, p.11)

Queremos, com isso, dizer que o indivíduo pode cultivar e optar pelo desenvolvimento pleno de valores e pelo acesso ao conhecimento matemático. Deste modo, é possível perceber atitudes que ameaçam a democratização da ciência, partilhando o conhecimento matemático com um número maior de pessoas.

A Modelagem Matemática põe em prática a arte de transformar problemas da realidade em problemas reais. Isso é algo que vem seduzindo um número crescente de adeptos, apropriando-se da linguagem

cotidiana que reside a preocupação com os problemas sociais.

Deve-se destacar que um projeto de Modelagem Matemática pode ser desenvolvido em diferentes níveis de ensino, desde o ensino fundamental ao ensino superior. O que muda na passagem de um nível a outro são os possíveis temas, o nível de aprofundamento dos conhecimentos ao investigar o tema e o nível de envolvimento dos estudantes nas diversas etapas.

Desta forma, a pesquisa de diferenciadas metodologias de ensino de Matemática encontra na Modelagem um meio para estabelecer a relação que se propõe a tentar explicar matematicamente os fenômenos presentes no cotidiano do ser humano.

Se o ensino da Matemática continuar fragmentado, impedirá o desenvolvimento da capacidade humana em contextualizar. As propostas de ensino devem buscar que os conhecimentos matemáticos sejam entendidos num contexto maior – a realidade dos educandos – e, a partir dela, situações do cotidiano possam ser problematizadas ganhando significados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa constituição garante a todos o livre acesso à Educação. Trata-se de um direito social, cujo exercício isolado não tem o poder de modificar a sociedade. No entanto, sem a Educação, o significado da civilização perde sentido, uma vez que o indivíduo se deseja ser sujeito da coletividade num processo formativo de compartilhamento de

informações, formando cidadãos autônomos em condições de desenvolver-se socialmente, culturalmente, afetivamente e cognitivamente.

A escola é espaço de realização humana, abrindo espaço para a produção, construção, crítica, reconstrução e elaboração, o que permite ir, de forma criativa e inovadora, muito além da mera aquisição de conteúdos programáticos, tão comum na escola dos tempos mais remotos.

É inegável que o elo existente no trinômio educação, tecnologia e cidadania é parte do processo formativo do ser humano sendo indissociável dos paradigmas emergentes típicos dos tempos atuais.

A compreensão, pelo professor, da existência da multiplicidade e da diversidade nas formas de aprendizagem com as quais o professor convive em seu trabalho diário e do seu papel de exemplo e de contínuo estimulador na busca de novas soluções para velhas proposições, se apresenta como uma condição favorável para a unificação dos binômios tradicional/inovador, real/virtual e escola/vida almejados para uma educação do século XXI.

Em qualquer trabalho a ser empreendido juntamente a estudantes, uma vez que o ser humano é condicionado ao meio onde ele está inserido e este influi na sua aprendizagem, pode-se e deve-se buscar a humanização e a conscientização do indivíduo acerca do seu papel histórico.

Deve-se ter em mente que, à frente de cada indivíduo, encontra-se um futuro problematizado, não determinista, e que, por

isso na aprendizagem é necessário haver a esperança de mudança, da construção de algo novo e significativo no seu contexto cultural.

Assim, na organização dos conteúdos, quanto mais flexível a organização dos mesmos, maior a consistência com a realidade do instruído em suas formas de organização e dinâmicas do viver e aprender. A busca por um ensino contextualizado, dinâmico, prático e transformador se apresenta como uma das formas de educação global.

Os estudantes, ao constatar a integralidade do conhecimento proporcionado por um ensino/aprendizagem calcado em Temas Transversais, percebem que o conhecimento na verdade, é único e indivisível, vislumbrando esse processo numa perspectiva

abrangente, baseado nas suas vivências e gerando autonomia.

A Matemática surge como disciplina relevante e imprescindível, interligada inevitavelmente a todos os ramos do conhecimento humano e que por necessitar ser aplicada pelos estudantes com vistas a resoluções de problemas da vida real, acaba por gerar uma aprendizagem contextualizada, a partir dos Temas Transversais.

Os Temas Transversais permitem provocar nos estudantes uma autovisualização como sujeitos inseridos numa sociedade comprometida com temas de alta relevância, urgentes e que buscam promover o bem comum. Assim, os Temas Transversais atuam como incentivadores do ensino da Matemática.

6. REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.; ALVES, L. **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Universille, 2004.

BARBOSA, J.C. Modelagem Matemática na sala de aula. In: **VIII encontro nacional de educação matemática**, 2004, Recife. Anais do VIII Enem, Recife: Sbem-PE, 2004. 1 CD-ROM.

BIEMBENGUT, M. e Hain, N. **Modelagem matemática no ensino**. São Paulo: Contexto, 2000.

BRASIL. Secretaria da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): **Matemática. Secretaria de Educação Fundamental**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DANTE, L. **Criatividade e resolução de problemas na prática educativa matemática**. Tese de Livre Docência. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro: UNESP, 1988.

_____. **Matemática, Contexto e Aplicações**. São Paulo: Ática, 2010.

DELORS, J. (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: MEC, 1999.

- FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- GAGNÉ, R. **Como se realiza a Aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 1983.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2002.
- KRULIK, S. **A resolução de problemas na matemática escolar**, 4ª ed., São Paulo, Atual, 1997.
- LIMA JUNIOR, A. S. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação: do dialético ao virtual**. Salvador: EDUNEB, 2007.
- MENEZES, E.; SANTOS, T. "Transversalidade" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.
- MORAES, M. Temas Transversais em Educação. **Ementa de disciplina do Curso de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP**. Bauru: 2003.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3.ed. Brasília: Cortez. 2001.
- _____. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma repensar o pensamento**. 6 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2002.
- PAIS, A. **"Stubble is the Lord": The Science and the Life of Albert Einstein**. Oxford: University Press, 1982.
- POLYA, G. **A Arte de Resolver Problemas**. Traduzido por Heitor Lisboa de Araujo. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32. ed., Campinas: Editora Autores Associados, 1999.
- SKINNER, Q. **El Retorno de La Gran Teoria em lãs Ciências Humanas**. Madri: Alianza, 1988.
- TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro. Editora Record, 1980.

7. NOTA BIOGRÁFICA

Nilo Pinto da Silva Filho

Nasceu e vive no Rio de Janeiro, onde trabalha. Estudou no Colégios Metropolitanos, no Colégio Estadual Francisco Campos, no Colégio Pedro II e no Colégio Naval. Graduiu-se como Bacharel em Ciências do Mar e como Oficial do Corpo de Fuzileiros Navais, com habilitação em Mecânica pela Escola Naval em 1983. Comandou o Pelotão de Comunicações do 2º Batalhão de Infantaria Humaitá, dos Fuzileiros Navais, de 1984 até 1987. Participou e concluiu em 1988, o Curso Especial para Oficiais de Comunicações da Escola de Comunicações do Exército. Graduiu-se também em Licenciatura em Matemática, pela Faculdade Celso Lisboa em 1988, um velho sonho acalentado desde 1981, quando revelou-se o talento para lecionar Matemática. Ainda em 1988, assumiu função de Encarregado da Escola de Comunicações Navais, onde permaneceu até 1990. Concluiu em 1991 o Curso de Aperfeiçoamento para Oficiais do Centro de Instrução Almirante Sylvio de Camargo. Em 1991, lecionou na Rede Particular de Ensino, no Curso Miguel Couto Pré-Vestibular, na disciplina de Matemática. Comandou de 1991 até 1993, a Companhia de Comunicações do Corpo de Fuzileiros Navais. Em 1993, foi aprovado em 2º lugar no Concurso para Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), na disciplina de Matemática, tendo começado suas atividades no Magistério Federal no mesmo ano, exercendo o cargo até o presente momento. Em 1994, reingressou como Professor de Matemática na Rede Particular de Ensino, no Ensino Médio, onde leciona até então. Foi aprovado em 1º lugar no Concurso para Professor do Colégio Naval, na disciplina de Matemática, tendo lecionado nessa instituição de 2004 a 2008. Em 2008, foi aprovado em 4º lugar, no Concurso para Professor do Colégio Pedro II, na disciplina de Matemática, tendo lecionado nessa instituição de 2009 a 2014. Ao longo dos anos, lecionou ou leciona nas seguintes instituições de Ensino Médio da rede particular: Colégio Notre Dame Ipanema, Colégio Bahiense Barra da Tijuca e Gávea, Colégio Israelita A. Liessin, Colégio Pentágono, Colégio Horizonte, Liceu Franco-Brasileiro e Colégio Cruzeiro Jacarepaguá. Em 2010 e 2013, respectivamente, apresentou suas Defesas de Dissertação de Mestrado e Tese de Doutorado em Ciências da Educação, na Universidade Americana de Assunção. De 2013 a 2015, lecionou as disciplinas de Cálculo no Instituto Infnet, nos cursos de Engenharia da Computação. Em 2015, após aprovação em concurso, assumiu o cargo de Professor de Cálculo, Geometria Analítica e Estatística na UNISUAM e permanece na mesma até os dias de hoje. No ano de 2016, criou o site e o blog de Matemática, cujos endereços eletrônicos são respectivamente, www.professornilo.mat.br e www.azimutematematico.com.br, onde busca passar a estudantes de diversos níveis escolares e professores de Matemática, em início de carreira, o legado profissional que adquiriu ao longo de todos os anos de experiência no magistério e fora dele. O professor Nilo já lecionou em algumas escolas onde foi estudante e pretende o mesmo feito nas escolas onde ainda não foi possível retornar. Sonha também ainda, em cursar um Pós-Doutorado em Educação Matemática, de preferência na Universidade de Coimbra, em Portugal, país que dentro em breve, representará sua segunda cidadania.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SEGURANÇA DO TRABALHO PARA PREVENÇÃO DE ACIDENTE TÍPICO

JORGE LUIZ BARBARIOLI (jbarbarioli@ifes.edu.br) - Mestre em Ciências da Educação em 2014. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES.

GUILHERME LIMA BARBARIOLI (barbarioli1@gmail.com) - Graduado em Engenharia de Controle e Automação no Instituto Federal de Educação – IFES em 2016, Bolsista no programa Federal Ciências Sem Fronteira, cursando engenharia por um ano na University of Manitoba – Winnipeg/Canadá.

WANDERSON LYRIO BERMUDES (wbermudes@ifes.edu.br) - Mestre em Tecnologia Ambiental em 2011. Graduado em Engenharia de Produção em 2005. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar o conhecimento acadêmico e profissional sobre os conceitos básicos de acidentes e acidentes de trabalho, adquiridos pelos alunos do curso técnico em segurança do trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes – Campus Vitória, tendo em vista que a falta desses conhecimentos implica no cotidiano das empresas e sociedade, ressaltando a importância da formação adequada do profissional de segurança do trabalho para a prevenção de acidentes, em especial os acidentes típicos visando à promoção da saúde e a integridade física do trabalhador e o bem estar social.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Curso técnico de Segurança do Trabalho. Acidentes de trabalho. Acidentes típicos.

RESUMEN: Este estudio tuvo como objetivo analizar la formación de los (las) alunos (as) de la carrera técnica de Seguridad del Trabajo, del Instituto Federal de Espírito Santo – Ifes, teniendo en cuenta los aspectos de la prevención de accidentes típicos. Como un estudio de caso exploratorio y descriptivo, la investigación siguió un procedimiento de análisis cuantitativo y cualitativo. La investigación se realizó en Ifes, con un muestreo de 98 estudiantes, con un 74,5% del sexo femenino y 25,5% del masculino. Se utilizó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas como instrumento principal. Se hizo un análisis descriptivo por medio de gráficos y tablas de frecuencia, cuyos resultados mostraron que el 67,4 % estudió previamente en escuelas públicas, mientras que el 22,4% en escuelas privadas; el rendimiento académico (nota) de 80,6% se consideró excelente. En cuanto a los instrumentos de evaluación adecuados a los objetivos de la asignatura relacionada con el curso, se consideró que el 54,1% de los profesores, a veces, los utilizan, mientras que el 39,8% los utiliza siempre, y el 6,1% no los utiliza. Respecto a los niveles de expectativa de inserción en el mercado laboral, el 57,2% la considera media, el 26,5% la tiene como excelente, el 10,2% la ve como baja, y el 6,1% optó por no responder. Acerca del prejuicio sobre el género femenino en las relaciones laborales, el 69,4% de los entrevistados afirmó que no lo hay, mientras que el 30,6 % declaró que existe este tipo de actitud. Considerando el conocimiento sobre el concepto de accidente típico, el 76,6% de las personas participantes afirmó desconocerlo, ya el 24,4% dijo que lo conoce. Con estos resultados, se concluye que la formación de los estudiantes presenta elementos para una reflexión inagotable sobre la formación de nuevos profesionales para la Seguridad y Salud Laboral de hoy, con nuevos significados y planteamientos direccionados para la vida cotidiana de los estudiantes y las empresas, centrándose en la prevención y la reducción de los accidentes típicos.

PALABRAS CLAVES: Formación. Curso Técnico de Seguridad Laboral. Accidentes de trabajo. Accidentes típicos.

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo científico tem por objetivo, demonstrar a importância da formação do profissional de segurança do trabalho na promoção e prevenção de acidentes, em especial os acidentes típicos, através de uma cultura prevencionista e eliminação dos riscos. “Os riscos estão presentes em toda história da humanidade, desde a origem das relações de trabalho, seguidos dos riscos de guerra, de alagamentos, secas, terremotos, animais ferozes e dentre outros” (BECK, 2006, apud KOSIBA, 2011, p. 62).

De forma global, as mudanças vêm ocorrendo nos contextos social, econômico, político e tecnológico e, desde os anos 1980, vêm intensificando-se com transformações nas organizações e no contexto das relações de trabalho, nos quais os problemas de SST (Segurança e Saúde no Trabalho) estão inseridos, obrigando as organizações a rever seus modelos de gestão tradicionais, uma vez que estes se mostraram insuficientes para responder aos novos desafios trazidos por essas mudanças, o que tem provocado novos rumos para a formação educacional do profissional de segurança e saúde do trabalho (BARREIROS, 2002).

É evidente que mudanças substanciais estão ocorrendo no mundo do trabalho – velocidade das transformações tecnológicas, avanço no processo de industrialização, crescente internacionalização das relações econômicas, mundo globalizado, competitivo e invadido por tecnologias complexas, cenário onde se constata a cruel realidade dos acidentes de trabalho da indústria de forma

geral –, mas há um grande desafio da atualidade que acena para a imprescindível segurança e saúde do trabalho (id. *ibid.*). Nesse sentido, o profissional de segurança e saúde do trabalho precisa ter boa capacitação e ser valorizado no seu ambiente de trabalho para garantir o bem-estar dos trabalhadores através do fortalecimento da cultura prevencionista e a redução do número de acidentes de trabalho nas empresas, em especial dos acidentes típicos.

2. OBJETIVO

Atualmente, a formação profissional, além de considerar os aspectos acadêmicos, deverá preocupar-se com a constante evolução e a necessidade de resultados cada vez mais rápidos que levem o trabalhador a novas situações de risco e, sobretudo, que alterem seu comportamento mental, com aparecimento de tensões e estresse inerentes às atividades que desenvolve. A previsão de acidentes nos modelos clássicos já não é suficiente. Acidentes são precedidos por situações que, se não controladas de forma adequada, preparam o terreno para sua manifestação. Essa manifestação pode ser entendida como os incidentes (ou “quase acidentes” – ocorrências em que, por algum motivo, não houve perdas materiais ou lesões a pessoas) (PACHECO, 2014).

Nesse enfoque, Frank Bird apresentou o modelo piramidal para representar a evolução dos incidentes para os acidentes com graves danos humanos. Em média, 600 incidentes geram trinta acidentes com perdas materiais e dez com lesões humanas, das quais uma é grave. Estudos mais modernos

acrescentam à base da pirâmide de Bird outro nível de ocorrência, que causam potenciais dos incidentes. Seriam ações e procedimentos de pessoas de tal forma relevante, que poderiam causar incidentes, iniciando o processo de futuros acidentes. Essas ações foram denominadas “comportamentos críticos” (PACHECO, 2014).



Figura 01: Pirâmide de Bird ou de Acidentes

Fonte: Pacheco (2014)

Pesquisas têm demonstrado que ações tomadas em equipamentos e sistemas reduzem drasticamente o número de acidentes. O índice tende a permanecer num nível relativamente baixo, porém inquietante, quando não se atua efetivamente no comportamento dos operadores.

Nas mais diversas organizações as intervenções de prevenção nos componentes ambientais – instalações e equipamentos – têm sido introduzidas, elaborações de rígidos procedimentos de segurança que são implementadas, mas o problema com os comportamentos críticos individuais e em grupos permanecem. Palestras motivacionais, apresentadas em eventos específicos (SIPATs – Semana Interna de Prevenção de Acidente e afins) têm efeito de pouca duração. Isso

porque há comportamentos críticos que permanecem, mesmo após alertas (awareness) e há comportamentos sob comandos inconscientes sobre os quais o alerta só ocorre após sua consequência (unawareness). Uma ação gerencial mais efetiva sobre comportamentos se faz necessária (id. ibid.).

O gráfico abaixo mostra que, quando lidamos com máquinas e equipamentos e não existem procedimentos operacionais adequados para a execução das tarefas, o índice de acidentes é maior, tendendo a redução à medida que procedimentos operacionais são elaborados e implantados. Entretanto somente a adoção de procedimentos operacionais não é suficiente para que haja uma redução significativa do índice de acidentes, é necessário que também seja trabalhado o comportamento das pessoas envolvidas nos processos de produção, alterando formas de pensar e agir, ou seja, implementar o “comportamento seguro”, diminuindo cada vez mais os “comportamentos críticos”.

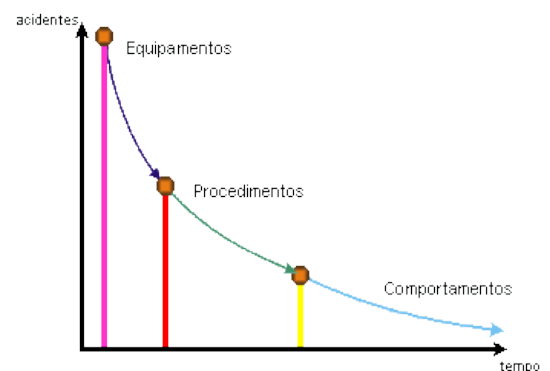


Figura 02: Processo de redução dos acidentes em função de procedimentos operacionais de trabalho e mudanças de comportamento das pessoas.

Fonte: Autor

É necessário incorporar aos processos empresariais atividades de relacionamento humano. É um trabalho que exige envolvimento de vários modelos ligados às ciências do comportamento e comunicação, nos campos da antropologia, psicologia e neurofisiologia. A Programação Neurolingüística possui instrumentos bastante efetivos para a redução de comportamentos críticos de risco no trabalho (id. *ibid.*).

3. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A relevância da pesquisa sobre a formação do profissional técnico de segurança do trabalho no cotidiano do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes surgiu pelo número de acidentes e doenças ocupacionais que têm ocorrido nas empresas e pela necessidade de profissionais capacitados para atuarem na prevenção e promoção da saúde do trabalhador, uma vez que as aplicações das normas regulamentadoras não impedem a grande quantidade de acidentes típicos, doenças ocupacionais e de trajeto que ocorrem com os indivíduos nas empresas. Essa questão é de profunda relevância para os estudantes que precisam de uma boa formação em segurança do trabalho, bem como do domínio de todos os instrumentos disponíveis para a busca incessante de queda significativa do número de acidentes do trabalho e doenças ocupacionais.

Nesse sentido, justifica-se este estudo a fim de levar os estudantes, trabalhadores e empresários a uma reflexão sobre a segurança do trabalho como uns dos meios

importantes para a diminuição dos índices de acidentes, sobremaneira os acidentes típicos. Ademais, ressaltar a importância da formação de profissionais do SESMT – Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e Medicina do Trabalho, que consta na NR-4, com a finalidade de promover a saúde e proteger a integridade física do trabalhador.

Os futuros profissionais de segurança do trabalho que passam por bancos escolares do Instituto Federal do Espírito Santo recebem constantemente informações de inovações tecnológicas inerentes ao mundo globalizado, o que, por consequência, provoca a esses estudantes a necessidade de reciclagem por parte das escolas para a adaptação aos novos métodos de trabalhos, equipamentos e materiais. Essa formação tem provocado várias discussões relacionadas ao seu cotidiano, uma vez que as relações de trabalho e o meio acadêmico têm se distanciando um do outro. O professor precisa identificar as necessidades especiais de seus alunos (considerando o seu cotidiano) e das empresas, as estratégias de ensino e os recursos pedagógicos, que são instrumentos fundamentais do professor para a eficiência de sua atuação.

Os pesquisadores têm mostrado as demandas trazidas pelos estudantes no sentido de oficializar sua formação profissional nas dimensões de seu cotidiano, levando a reflexão em torno da relação da juventude com a escola e os novos caminhos dos alunos nos últimos anos. Até os anos noventa do século passado, as pesquisas concentravam-se na instituição escolar, enfatizando-se aspectos estritamente

pedagógicos, sem levar em conta as múltiplas dimensões da experiência escolar, muito menos as experiências dos jovens fora e dentro da 20 escola, inexistindo pesquisas empíricas e teóricas capazes de absorver outras dimensões da experiência do aluno. Nos últimos anos, constata-se a incorporação de novas tecnologias e abordagens que contribuem para compreender mais amplamente os estudos em relação à escola e o meio social, incluindo a relação com o trabalho, vida social, família, bem-estar e saúde do aluno para sua formação profissional. Assim, as políticas educacionais têm procurado discutir a educação e os aspectos pedagógicos voltados para o cotidiano do indivíduo no mundo globalizado.

Academicamente, vale destacar que o debate sobre o cotidiano tem provocado reflexões sobre o que é importante para o aprendizado do aluno na vida acadêmica/profissional no interior da escola, o aprendizado cartesiano ou a globalização do conhecimento voltado para a diversidade da aprendizagem, levando o indivíduo a uma maior velocidade, confiabilidade e baixo custo de transmissão, armazenamento e processamento de enormes quantidades de conhecimentos codificados e de outros tipos de informação presente na sociedade.

Desde então, pesquisadores(as) da área da educação, de importantes centros universitários e institutos federais de ensino do país, têm debatido o tema aprendizagem no cotidiano do aluno e suas implicações para o processo educacional na área de segurança do trabalho.

Efetivamente, este artigo aborda o processo histórico da segurança do trabalho, a formação educacional do profissional de saúde e segurança do trabalho; bem como processo de ensino-aprendizagem do profissional de saúde e segurança do trabalho, conceitos fundamentais sobre acidentes, acidente típico, doenças ocupacionais, acidentes de trajeto, doenças ocupacionais. Já nas considerações finais foram expostas as vantagens a que o artigo se propõe e suas limitações para o tema em discussão, que vem sendo discutido há vários anos no processo de ensino-aprendizagem.

4. METODOLOGIA

Em primeira instância, é importante fazer a distinção conceitual entre acidente e acidente do trabalho: o acidente é todo evento não desejado que interfere/interrompe o andamento normal de uma atividade resultando em dano à pessoas, materiais e ao meio-ambiente.; já o acidente de trabalho é caracterizado por Chapanis (1962 apud COLETA, 1991), como sendo um evento inesperado e indesejável que surge diretamente da situação de trabalho, isto é, de um equipamento defeituoso ou de um desempenho inadequado de uma pessoa. Isto pode ou não causar danos pessoais e danificar o equipamento ou propriedade. Acidentes, entretanto, sempre interrompem a rotina normal de trabalho e estão associados com um aumento no atraso de tempo ou erro (Chapanis (1962 apud COLETA, 1991). Para o acidente de trabalho existem duas espécies: o acidente típico e as doenças ocupacionais. O acidente (acidente típico) e enfermidade

(doença ocupacional) são conceitos distintos porque aquele se caracteriza pela ocorrência de um fato súbito e externo ao trabalhador e a doença ocupacional vai normalmente instalando insidiosamente e se manifesta internamente, com tendência de agravamento.

➤ ACIDENTE TÍPICO

O acidente típico, também chamado de acidente do trabalho *stricto sensu*, é, nas palavras de Hertz Costa (2003, p. 74), o “acontecimento brusco, repentino, inesperado, externo e traumático, ocorrido durante o trabalho ou em razão dele, que agride a integridade física ou psíquica do trabalhador”.

A Lei 8.213/91 traz o conceito legal de acidente do trabalho típico:

“Art. 19. Acidente do trabalho é o que ocorre pelo exercício do trabalho a serviço da empresa ou pelo exercício do trabalho dos segurados referidos no inciso VII do art. 11 desta Lei, provocando lesão corporal ou perturbação funcional que causa a morte ou a perda ou redução, permanente ou temporária, da capacidade para o trabalho.”

Veja-se que o mencionado dispositivo legal é expresso com relação à necessidade de que o acidente decorra do “exercício do trabalho a serviço da empresa”. Deste modo, quer a Lei garantir que haja uma relação de causalidade entre a atividade do empregado e o sinistro (nexo de causalidade). Ainda, importante ressaltar que é fundamental à existência do acidente que haja lesão corporal ou perturbação funcional. “Quando ocorre

um evento sem que haja lesão ou perturbação física ou mental do trabalhador, não haverá, tecnicamente, acidente do trabalho.” (OLIVEIRA)

Assim, Cláudio Brandão conceitua o acidente-tipo da seguinte forma:

“Trata-se de um evento único, subitâneo, imprevisto, bem configurado no espaço e no tempo e de consequências geralmente imediatas, não sendo essencial a violência, podendo ocorrer sem provocar alarde ou impacto, ocasionando, meses ou anos depois de sua ocorrência, danos graves e até fatais, exigindo-se, apenas, o nexo de causalidade e a lesividade.”

Além do nexo de causalidade e da lesão ou perturbação funcional, faz-se necessária a morte, a perda ou a redução, permanente ou temporária, da capacidade para o trabalho para que seja caracterizado o acidente do trabalho. Sebastião Geraldo de Oliveira completa: “a incapacidade temporária não significa necessariamente afastamento do trabalho, pode ser mesmo apenas o tempo para realizar um pequeno curativo ou da visita a um hospital.” (BRANDÃO)

➤ DOENÇAS OCUPACIONAIS

As doenças ocupacionais subdividem-se em doenças profissionais e doenças do trabalho. As doenças profissionais consistem naquelas enfermidades vinculadas à profissão em si, e não à forma como a atividade é realizada. Nas doenças do trabalho o seu desencadeamento pode ocorrer em qualquer atividade, e não apenas nesta ou naquela profissão.

Para Humberto Theodoro Junior doenças profissionais são “consequências naturais de certas profissões desenvolvidas em condições insalubres, e que são diretamente relacionadas pelo próprio legislador.” Em outras palavras, as doenças profissionais consistem naquelas enfermidades vinculadas à profissão em si, e não à forma como a atividade é realizada.

As doenças do trabalho, diferentemente, não estão necessariamente ligadas à profissão.

“Seu aparecimento decorre da forma em que o trabalho é prestado ou das condições específicas do ambiente de trabalho.” Sebastião Geraldo de Oliveira cita o grupo das LER/DORT como o exemplo mais oportuno de doença do trabalho, visto que seu desencadeamento pode se dar em qualquer atividade, e não apenas nesta ou naquela profissão.

Segundo José de Oliveira as “condições excepcionais ou especiais do trabalho determinam a quebra da resistência orgânica com a conseqüente eclosão ou exacerbação do quadro mórbido, e até mesmo o seu agravamento.” Os acidentes de trabalho estão relacionados diretamente aos seguintes fatores:

- **Negligência** — Omissão voluntária de diligência ou de cuidado; falta ou demora em prevenir ou obstar um dano. Ex.: Permitir que seus empregados trabalhem sem Equipamento de Proteção Individual – EPI; deixar de alertar sobre a situação de risco; não cobrar os cuidados necessários de segurança.
- **Imprudência** — Forma de culpa que consiste na falta involuntária de

observância de medidas de precaução e segurança, de consequências previsíveis, que se faziam necessárias no momento para evitar um mal ou a infração da lei. Ex.: Ultrapassar veículos pelo acostamento e não utilizar EPI.

- **Imperícia** — Falta de aptidão especial, habilidade, experiência ou de previsão no exercício de determinada função, profissão, arte ou ofício. Ex.: Empregado não treinado ou não preparado para a tarefa que lhe foi designada; empregado que desconhece detalhes técnicos de máquinas ou equipamentos.

Os acidentes além de estarem relacionados aos fatores acima decorrem dos seguintes elementos que atuam em conjunto:

- **Pessoas** — Por meio de suas ações ou omissões Ex.: Estar sem treinamento; não usar o EPI; retirar proteções de máquinas.
- **Equipamentos** — São ferramentas e máquinas com que as pessoas trabalham diretamente ou estão no meio. Ex.: Máquinas sem proteção, adaptações em máquinas.
- **Materiais/Processos** — Matérias primas e os produtos químicos que as empresas usam e processam. Ex.: Material adequado no processo.
- **Ambiente de trabalho** — São os elementos presentes no local onde se está realizando o trabalho. Ex.: Riscos ambientais.

Os riscos ocupacionais se dividem em físicos, químicos, biológicos, ergonômicos e de acidentes. A Portaria nº 25, de 29 de dezembro de 1994 (ATLAS, 2007), em seu anexo IV, apresenta a classificação dos principais riscos ocupacionais em grupos, conforme demonstra o quadro a seguir.

GRUPO 01 VERDE	GRUPO 02 VERMELHO	GRUPO 03 MARROM	GRUPO 04 AMARELO	GRUPO 05 AZUL
Riscos Físicos	Riscos Químicos	Riscos Biológicos	Riscos Ergonômicos	Riscos Acidentais
Ruídos	Poeiras	Vírus	Esforço Físico Intenso	Arranjo Físico Inadequado
Vibrações	Fumos	Bactérias	Levantamento e Transporte Manual de Peso	Máquinas e Equipamentos sem Proteção
Radiações Ionizantes	Névoas	Protozoários	Exigência de Postura Inadequada	Ferramentas Inadequadas ou Defeituosas
Radiações não Ionizantes	Neblinas	Fungos	Controle Rígido de Produtividade	Iluminação Inadequada
Frio	Gases	Parasitas	Imposição de Ritmos Excessivos	Eletricidade
Calor	Vapores	Bacilos	Trabalho em Turno e Noturno	Probabilidade de Incêndio ou Explosão
Pressões Anormais	Substâncias Compostas ou Produtos Químicos em Geral		Jornadas de Trabalho Prolongadas	Armazenamento Inadequado
Umidade			Monotonia e Repetitividade	Animais Peçonhentos
			Outras Situações Causadoras de Stress Físico e/ou Psíquico	Outras Situações de Risco que Poderão Contribuir para a Ocorrência de Acidentes

Tabela 01: Classificação dos principais riscos ocupacionais

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego (1994)

O foco deste artigo concentra-se na análise quanto ao conhecimento sobre os Riscos de Acidentes, descritos na quinta coluna desse quadro, ou seja, acidentes típicos cujas estatísticas apresentadas abaixo demonstram números significativos no contexto nacional.

Anos	Com CAT Registrada					Sem CAT Registrada
	Total	Modelo			Doença do Trabalho	
		Total	Típico	Trajeto		
2010	709.474	529.793	417.295	95.321	17.177	179.681
2011	720.629	543.889	426.153	100.897	16.839	176.740
2012	705.239	541.286	423.935	102.396	14.955	163.953

Tabela 02: QUANTIDADE DE ACIDENTES DE TRABALHO

Fonte: Brasil (2012)

Nesses dados estatísticos é relevante o aumento do numero de acidentes, com CAT registrada, em todos os motivos analisados, mas o que chama mais atenção é a quantidade de acidentes típicos que em relação ao total de acidentes correspondem respectivamente a 79% em 2010, 78 % em 2011 e 78 % em 2012.

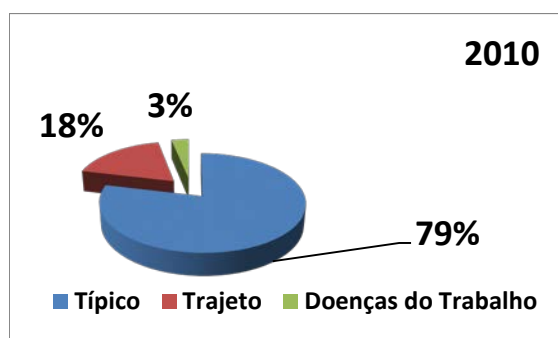


Gráfico 01: Distribuição de acidentes do trabalho por motivo
Fonte: AEPS (2012)

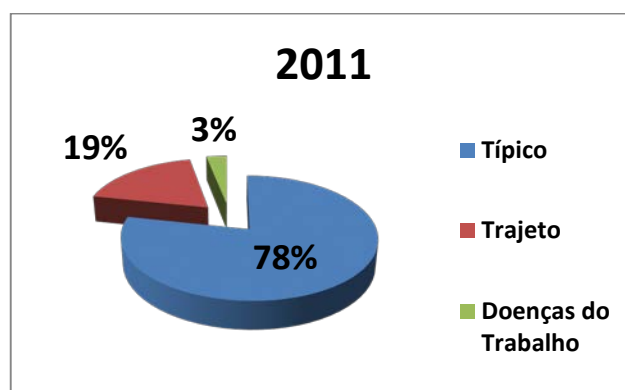


Gráfico 02: Distribuição de acidentes do trabalho por motivo
Fonte: AEPS (2012)

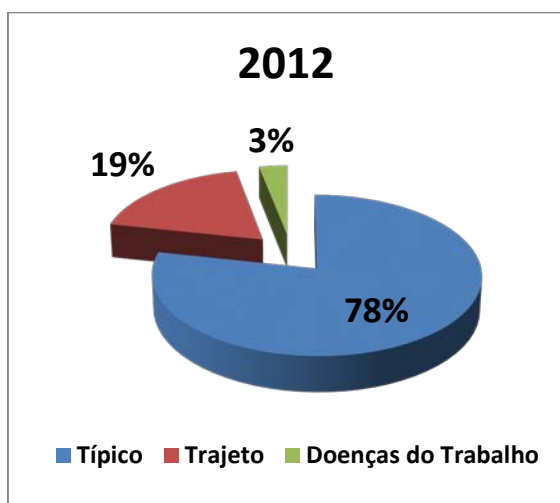


Gráfico 03: Distribuição de acidentes do trabalho por motivo
Fonte: AEPS (2012)

5. MATERIAIS E MÉTODOS

Essa pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo e quantitativo, exploratório e descritivo, apresentando em forma de estudo de caso, com uma população de 165 alunos do curso de técnico de segurança do trabalho, cuja amostra conta com 98 alunos do IFES – Campus Vitória-ES.

Na pesquisa realizada em 2013 com alunos do curso técnico de segurança do trabalho do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES foi identificado que 75,6% dos alunos não conhecem o significado de acidente típico e nem as suas consequências. Esta pesquisa aliada as estatísticas de acidente de trabalho no Brasil, demonstram a importância de revisão da formação dos futuros profissionais na área de segurança do trabalho.

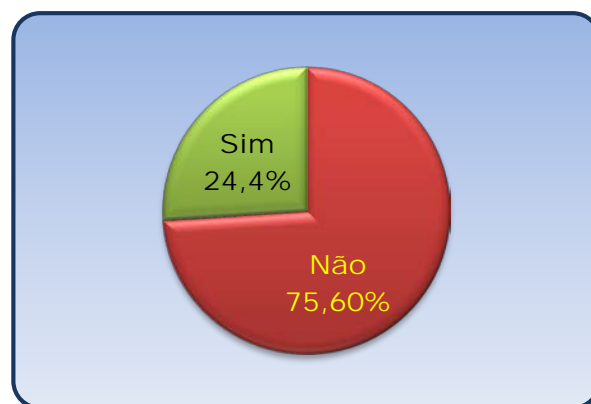


Gráfico 04:
Você Sabe o Significado de Acidente Típico?
Fonte: Dados da Pesquisa

6. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Este estudo apresenta elementos para uma reflexão inesgotável sobre a formação de novos profissionais para Segurança e Saúde do Trabalho – SST na atualidade, na qual o trabalho, a saúde e segurança do trabalho têm novos significados e determinações. Apesar dos alunos(as) conseguirem um bom desempenho acadêmico, e os docentes adotarem instrumentos de avaliação adequados, o presente trabalho demonstra também o desconhecimento dos alunos quanto aos acidentes típicos cujas estatísticas são alarmantes. Portanto não basta que as organizações educacionais tenham instrumentos adequados de avaliação e que os alunos obtenham um bom desempenho acadêmico é necessário que os docentes adequem a forma como transmitem o conhecimento e que a matriz curricular seja

revista com foco na preparação dos alunos para a realidade das empresas e da sociedade e na importância da prevenção de acidentes de trabalho, em especial os típicos, conseguindo desta forma atingir os objetivos em relação à prevenção de acidentes e promoção da saúde bem como a inserção e a valorização do profissional de segurança no mercado de trabalho. Ao evidenciar o acidente de trabalho e as doenças profissionais como expressão e síntese do processo de saúde-doença e trabalho, torna-se constitutiva a busca de uma – contralógica || que trabalhe na perspectiva da saúde e segurança no trabalho como estratégia organizacional, fundada em processos participativos e educativos, nas diferentes instâncias de tomada de decisão, onde o papel das instituições de ensino é fundamental. É importante observar sobremaneira as estatísticas alarmantes de acidentes do trabalho, em especial os acidentes típicos e as doenças ocupacionais.

Com isso, torna-se premente uma reestruturação da educação quanto a prevenção de acidentes e doenças ocupacionais na formação do profissional de Segurança do Trabalho, em especial no que concerne aos acidentes típicos que são os relacionados diretamente com os riscos operacionais dentro das empresas e que estatisticamente correspondem, em média, a 78% dos acidentes registrados pelas empresas no Brasil, em 2011.

A importância da formação do profissional de Segurança do Trabalho para a prevenção de acidentes, em específico os acidentes típicos, deve ser pautada 85 no triângulo escola, empresa e sociedade, buscando atender aos anseios dos alunos, da sociedade e das empresas. Esses profissionais, ao saírem da escola, devem ser inseridos no mercado de trabalho, contribuindo para a conscientização e prevenção dos acidentes e doenças ocupacionais, levando à redução dos acidentes típicos, que refletirão na redução dos gastos públicos e privados com segurança e saúde do trabalhador.

7. REFERÊNCIAS

_____. Manuais de Legislação Atlas. **Segurança e Medicina do Trabalho**. Lei n.º 6514, de 22 de dezembro de 1977. Normas Regulamentadoras – NR – 1 a 35, Portaria n.º 3.214, de 08 de junho de 1978. Legislação complementar. 61. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. Ministério da Previdência Social. **Gestores Nacionais e Equipe Executiva do Programa Trabalho Seguro. Dados estatísticos de acidentes de trabalho de 2011**. Disponível em: <http://www.tst.jus.br/web/trabalhoseguro/dados-nacionais>.

_____. AEPS 2012 – **Anuário Estatístico da Previdência Social 2012**. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/estatisticas/aeps-2012-anuario-estatistico-da-previdencia-social-2012>.

BARBARIOLI, Jorge Luiz **A importância da formação do profissional de segurança do trabalho para prevenção de acidente típico**. Vitória 2014. Dissertação Mestrado em Educação - Programa de Mestrado em Educação da Universidad Americana, Asunción, Paraguay, 2014.

BARREIROS, D. **Gestão da segurança e saúde no trabalho: estudo de um modelo sistêmico para as organizações do setor mineral**. 317p. Tese (Doutorado) - Escola Politécnica, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

BRANDÃO, Cláudio. **Acidente do Trabalho e Responsabilidade Civil do Empregador**. São Paulo: LTr, 2006. p. 137-138.

BECK, Ulrich. **Sociedade do risco - O medo na contemporaneidade**. Entrevista IHU.

COLETA, José Augusto Della. **Acidentes de Trabalho: fator humano, contribuições da psicologia do trabalho, atividades de prevenção**. 2ª ed., São Paulo: Atlas, 1991.

COSTA, Hertz J. **Acidentes do Trabalho na Atualidade**. Porto Alegre: Síntese, 2003. p. 74. KOSIBA, P. E. **Políticas públicas de educação em segurança do trabalho no Brasil**. Curitiba 2011. p.149 f. **Dissertação Mestrado em Educação - Programa de Mestrado em Educação da Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão**, Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

OLIVEIRA, Sebastião Geraldo de. op. cit. p. 44 a 47.

OLIVEIRA, José de. **Acidentes do trabalho: teoria, prática, jurisprudência**. São Paulo: Saraiva, 1991. p. 02.

OPTIZ, Oswaldo e OPTIZ, Silvia. **Acidentes e Doenças Profissionais**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1988. p. 22.

PACHECO, Gilson. **Programação Neurolingüística e a Prevenção de Acidentes no Trabalho**. São Paulo, 2014.

8. NOTAS BIOGRÁFICAS

Jorge Luiz Barbarioli

Doutorando em Ciências da Educação. Mestre em Ciências da Educação em 2014. Pós-graduado em Engenharia de Segurança do Trabalho em 1985. Graduado em Engenharia Mecânica em 1982. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES.

Guilherme Lima Barbarioli

Graduado em Engenharia de Controle e Automação no Instituto Federal de Educação –IFES em 2016, bolsista em Iniciação Científica no IFES em 2012. Bolsista no programa Federal Ciências Sem Fronteira, cursando engenharia por um ano na University of Manitoba – Winnipeg/Canadá.

Wanderson Lyrio Bermudes

Doutorando em Ciências Florestais na UFES. Mestre em Tecnologia Ambiental em 2011. Pós-graduado em Engenharia de Segurança do Trabalho em 2007. Graduado em Engenharia de Produção em 2005. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo.



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



**INSTITUTO
IDEIA**

A SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VIANA - ES

WALDECIR SANTOS (waldecisantos@hotmail.com) – Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Americana.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo entender como o profissional de Educação Física está aplicando a prática pedagógica em suas aulas. Assim pesquisar “sistematização dos conteúdos de Educação Física em uma escola estadual de Viana-ES” faz-se necessário para melhor compreensão dessa problemática. A prática pedagógica escolar tem se apresentado como um grande desafio aos educadores, especialmente se esse educador se sente na responsabilidade por uma prática remetente à constantes reflexões sobre a elaboração do conhecimento, os processos de educação, a aprendizagem e o ensino, uma vez que é neste contexto que ocorre o fazer pedagógico da Educação Física e melhor conscientização dos docentes desta área, destacando a importância da disciplina no seu âmbito escolar, aqui especificamente na rede municipal de VIANA-ES.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizado. Educação Física. Prática. Conteúdos. Sistematização.

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo como la educación física profesional es aplicar las lecciones em su práctica docente, Sólo tienes que buscar” la sistematización de los contenidos de la educación física em una escuela pública de Viana-ES es necesario pra uma mejor comprensión de este tema. La práctica docente de la escuela se há convertido em um gran desafío para los educadores, sobre todo si el maestro se siente la responsabilidade de um remitente a la práctica cosntantes reflexiones sobre el desarrollo del conocimiento los, a la enseñanza de Educación Fisica los maestros y el mejor conocimiento de esta área, destacando la importancia de la disciplina em el contexto de la escuela, aqui especificamente em el município de Viana-ES.

PALABRAS CLAVES: Aprendizage. Educación Física. Práctica. Contenido. Organización.

1. INTRODUÇÃO

A prática pedagógica escolar tem se apresentado como um grande desafio aos educadores. Especialmente se esse educador se sente na responsabilidade por uma prática remetente às constantes reflexões sobre a elaboração do conhecimento, os processos de educação, a aprendizagem e o ensino, uma vez que é neste contexto que ocorre o fazer pedagógico.

Este trabalho, além de colaborar diretamente para a prática pedagógica de inúmeros professores e professoras, carentes de clareza quanto aos valores e conteúdos que se instauram e se desenvolvem na escola, visa também contribuir para o debate acadêmico em torno do tema, tendo em vista que, ao longo da história, a educação física construiu sua identidade em torno das instituições médica, militar e esportiva e que, por isso mesmo, sempre esteve atrelada ao eixo paradigmático da aptidão física. Hoje, mais do que urgentemente, a educação física precisa voltar-se aos valores e significados da educação e, em especial, da escola.

2. A PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Entende-se que a prática pedagógica escolar atualmente tem apresentado aspectos desafiadores remetendo-nos a reflexão sobre a elaboração do conhecimento, os processos de educação, a aprendizagem e o ensino. Foi com esses

desafios que o homem primitivo sentiu a necessidade de lutar, conquistar, fugir e sair em busca de sua sobrevivência executando dessa forma movimentos corporais básicos e naturais desde que se colocou de pé para correr. Saltar, arremessar, puxar, nadar e outros. Com isso, a atividade física resume-se em um movimento voluntário humano, que organizamos de forma sistematizada, com diferentes seguimentos corporais que objetiva no desenvolvimento da aptidão física, ao condicionamento físico de habilidades motoras ou reabilitação orgânico-funcional.

Diante disso, conforme já citado, a Educação Física Escolar é um componente educacional formal, que tem como finalidade a prática de exercícios físicos oriundos de uma intenção educativa, que possibilita o desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e motora de crianças e adolescentes através de exercícios como: ginástica, esportes, jogos, danças, lutas e etc. No entanto, a interpretação temporal do corpo só começou a ser valorizada na escola e denominada de ginástica a partir do século XVIII, cujo objetivo era consolidar e construir a nova sociedade capitalista europeia.

A Psicomotricidade no envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, busca garantir a formação integral do aluno (Soares, 1996).

3. DEFINIÇÃO DOS CONTEÚDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A definição dos conteúdos da Educação Física perpassa pelo conceito de que, quando definimos conteúdos ou nos referimos a eles falamos de conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, convivência social, convicções e atitudes. Assim podemos dizer que os conteúdos culturais universais “[...] constituindo-se em domínio de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e validados, permanentemente em face da realidade social.” (LIBANEO;1985 p.39).O termo conteúdo é utilizado para conceituar o que se deve aprender fazendo uma ligação com as disciplinas ministradas, classificadas segundo o grau de dificuldade que é ensinado. Para Filho et al (2009),

[...] a relevância social do conteúdo implica compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-histórico do aluno, particularmente a sua condição de classe social.

Com essa colocação de Filho, entende-se que a seleção dos conteúdos deve ir além dos conceitos formais, deve oportunizar aos alunos um conhecimento dinâmico, atualizado com tudo que acontece no mundo contemporâneo. Nesse sentido, a definição dos conteúdos precisa ser entendida como tudo que se tem que aprender indo além das aprendizagens ligadas ao cognitivo. A aprendizagem de conteúdos diversos está

vinculada ao uso do tempo livre de lazer, oportunizando o alcance da cidadania e saindo do currículo oculto daqueles que se realizam na escola.

É preciso considerar o plano pedagógico de interação e o plano social de igual importância. O ensino deve ser colocado em um conjunto de ações sócio-cognitivos-afetivos-educacionais. Os conteúdos aplicados nas décadas anteriores contrariavam esse conceito para os conteúdos que deveriam estar pautados na Biologia e Fisiologia. Na formação acadêmica era ensinado ao professor como fortalecer o corpo do aluno através dos exercícios e de como manter o organismo saudável (movimento higienista), tornando-se resistente às condições de trabalho.

O currículo para definição de conteúdos da Educação Física deve romper com o militarismo no que se refere ao adestramento físico. Ao longo da história dessa disciplina, priorizaram-se os conhecimentos em uma dimensão procedimental, o saber fazer e o não saber sobre a cultura corporal ou como se relacionar nas manifestações dessa cultura (DARIDO e RAGEL, 2005).

Para esclarecer as questões ligadas à definição de conteúdos, cabe-nos responder como o currículo pode ser trabalhado no que diz respeito ao seu conceito dimensional, procedimental e atitudinal.

Vemos o confronto com a dinâmica curricular na perspectiva da lógica formal, onde o conhecimento é incalculável e isso leva à formação de um sujeito isolado e à dinâmica curricular na perspectiva dialética,

cuja formação histórica permitiu-lhe fazer variadas transformações das informações recebidas e assim compreender como o conhecimento que foi produzido historicamente (FILHOS, 2009) pela humanidade.

Assim, vale fazer uma breve citação dessas dimensões segundo Darido e Junior (2010).

Dimensão Conceitual – remete o indivíduo ao conhecimento das transformações da sociedade que teve a diminuição do trabalho corporal por causa das novas tecnologias fazendo uma relação com as necessidades físicas; conhecendo e praticando assim as mudanças pelas quais passam e passaram os esportes e, com isso, desenvolver a prática de exercícios e práticas cotidianas corporais.

Dimensão Procedimental – permite vivenciar e adquirir fundamentos básicos dos esportes; danças, por exemplo, e assim também diferenciar ritmos e movimentos relacionados às danças, como vivenciar situações de brincadeiras e jogos.

É importante ressaltar que não há como fazer as separações das dimensões citadas acima. Há uma reivindicação para as habilidades e estratégias, sejam utilizadas na resolução de problemas, assim como trabalhar em equipe ou até mesmo mostrar-se sensível e valorizar o outro sem discriminação. Nesse sentido, as dimensões de conceitos e procedimentos precisam ser contemplados nos conteúdos de Educação Física. Ao analisar o histórico da Educação Física, os conteúdos foram priorizados em uma dimensão de procedimento,

desprezando os conhecimentos sobre a cultura corporal. Diante disso, é preciso ir além e contextualizar as habilidades, integrando o aluno na sua cultura corporal.

Completando as dimensões dos conteúdos da cultura corporal que podem fazer parte da Educação Física nas escolas. Segundo Coletivo de Autores (1992), Pérez Galhardo e outros (2003), os conhecimentos que o professor deve oferecer no âmbito escolar são os jogos e brincadeiras da cultura corporal, assim como as danças, entre outros, que não receberam influências de outras culturas e assim denominadas de autóctones, folclóricos, populares e contemporâneos. A expressão corporal, artes cênicas e circenses da cultura corporal patrimonial e contemporânea também trabalham os conhecimentos de malabarismos, equilibrismos, entre outros.

Por tudo isso já citado é que os PCNs indicam conteúdos que estimulem e propiciem:

- ***Participação em diversos jogos e lutas, respeitando as regras e não discriminando os colegas;***
- ***Explicação e demonstração de brincadeiras aprendidas em contexto extraescolares;***
- ***Participação e apreciação de brincadeiras ensinadas pelos colegas;***
- ***Resolução de situações de conflito por meio do diálogo, com a ajuda do professor;***
- ***Diferenciação das situações de esforço e repouso;***

- ***Reconhecimento de algumas das alterações provocadas pelo esforço físico, tais como: excesso de excitação, cansaço, elevação de batimento cardíaco, mediante a percepção do próprio corpo.***

Com os conteúdos citados, espera-se que os alunos adquiram respeito pela disciplina de Educação Física para se tornarem aptos para enfrentar as exigências da vida social para o exercício pleno da cidadania como a melhoria das condições de vida. Ademais, diversificar os conteúdos, desvinculando-a dos esportes tradicionais como futebol e basquete. O planejamento deve ser ampliado para as danças, ginástica e atividades expressivas que tenham significado e não se reter a conteúdos que tenham mais afinidade ou habilidade para aplicá-los no cotidiano escolar, homogeneizando os conteúdos. Segundo Kunz (1994), o esporte como conteúdo hegemônico impede o desenvolvimento de objetivos mais amplos para a educação física, como o sentido expressivo de cunho criativo e comunicativo.

A Educação Física deve incluir os alunos com práticas corporais que possibilitem ao aluno vivências com outros esportes, aumentando a diversificação e adotando conteúdos que incluam todos nas práticas corporais. Faz-se necessário aprofundar o conhecimento nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Abordar as questões que vão além da tática e da técnica, promover uma discussão da transformação do esporte ao longo da história, a sua expansão, as causas e consequências do esporte para a sociedade.

A escola precisa ter argumentos para retirar o aluno da inércia e provocá-lo no sentido de torná-lo um apreciador e praticante da educação física.

Vemos que a mídia influencia na escolha do esporte e dita os conteúdos a serem aplicados. Dessa maneira,

[...] a penetração da televisão é uma característica do estágio atual da civilização e precisa ser compreendido como realidade com a qual se tem que conviver, não aceitando incondicionalmente, mas se posicionando e procurando aproveitar melhor forma possível a nova realidade em benefício dos ideais profissionais que merecem ser mantidos. (KENSKI, 1995, p.131)

O indivíduo terá autonomia para a tomada de decisões se as aprendizagens dentro do contexto escolar forem pautadas por decisões sobre o corpo e sua saúde com relações significativas com o cotidiano. Para que esses componentes tecnológicos tenham significado, a interdisciplinaridade precisa estar presente na articulação de conteúdos, mantendo ligação entre as disciplinas. Precisa haver integração mútua de conceitos, englobando os conceitos relacionados a toda esfera epistemológica, terminológica e metodológica, aos procedimentos de coleta e análise dos dados, evitando a fragmentação dela nas variadas generalidades.

Para que seja garantida essa interdisciplinaridade, é importante que, no projeto pedagógico da escola, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), a educação física precisa estar “[...] integrada à proposta pedagógica da escola, é componente

curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (art. 26, 553) Esse é um questionamento que precisa ser muito bem discutido e priorizado pela escola, uma vez que muitos alunos do ensino médio trabalham durante o dia e chegam à escola já exaustos depois de um dia de trabalho. Torna-se necessário que a limitação das atividades físicas destinadas a esses jovens tenham conteúdos e metodologias adaptadas para os alunos noturnos. Um exemplo que pode ser citado é a prática de exercícios de relaxamento e compensação muscular. Entende-se que

[...] um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa um intervenção em determinada direção e é pedagógica porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações. (FILHO et al, 2009, p.29).

Com base nessa estratégia colocada por Filho et al, podemos fazer uma colocação a respeito do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), que orienta na articulação dos conteúdos dessa disciplina. Esse é um guia para a ação do professor, que sendo motivado pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores do Ensino Fundamental da escola (e das “escolas em curso”) e também com os seus colegas de outras disciplinas.

É um instrumento que veio nortear a educação física de crianças e jovens, deixando de lado os entendimentos de um

exercício físico vigoroso, naturalmente dotados para se tornarem artistas da performance desportiva.

A definição e conteúdos precisam então ser:

- ***Eclética - variados tipos de educação física - desportos coletivos, ginástica, atletismo, dança, exploração da natureza, natação e etc.***
- ***Inclusiva - adaptada às necessidades de cada aluno.***
- ***Visando o desenvolvimento natural do aluno - promover a saúde no presente no futuro, desenvolver a aptidão física e a cultura motora, as competências sociais e a compreensão dos processos de exercitação, refletindo a respeito do fenômeno desportivos, etc.***

Dessa forma, a Educação Física desenvolve e aperfeiçoa no indivíduo conhecimentos que lhe permitirão conhecer melhor aquilo que o rodeia e aos outros. Costa (2004, p.44) afirma que “a escola é o local privilegiado para a formação da personalidade da juventude, onde o mais importante é a forma como se consegue alcançar os objetivos propostos”. Com esse caráter educativo, chega-se à educação do corpo pelo movimento.

4. EVOLUÇÃO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS

Essa reflexão a respeito da pedagogia é necessária, pois a evolução das teorias pedagógicas perpassa pelos meios e técnicas de ensino, meios especiais no que se refere à Educação Física. Existem várias abordagens

com o objetivo de romper com o modelo mecanicista de uma etapa recente da Educação Física. Portanto, estudaremos os conceitos de cada uma dessas abordagens que contribuíram para a evolução das teorias pedagógicas.

Conceitua-se então:

Cultura corporal de Movimento: surgiu a partir de movimento ginástico europeu, que deu origem a educação física na Europa. Tinha como base exercícios e práticas corporais nos quais estavam presentes a disciplina, o autocontrole, o autoconhecimento corporal, entre outros. Extraíram-se dessas práticas criativas e lúdicas princípios de uma atividade que estaria na educação das pessoas, com base científica, técnica e política. A partir de então, a ginástica passa a ser concebida como evolucionista orgacionista e mecanicista, cujo objetivo era preservar a saúde, a força e o caráter para preparar para a guerra, a luta, o salto, as corridas e a equitação. Essas práticas ocorreram basicamente na Alemanha, Suécia, Inglaterra e França, durante o século XIX, tendo como base os fundamentos da anatomia e fisiologia.

Abordagem Desenvolvimentista: apresenta fundamentação teórica no livro “Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” (Tani et alli, 1988). Nesse livro, as propostas apresentadas são para alunos na faixa etária de quatro a quatorze anos. Tem como finalidade defender a ideia de que o movimento é o meio e o fim da educação Física, cuja função é o desenvolvimento das capacidades que auxiliem na alfabetização e

no pensamento lógico. A proposta da abordagem desenvolvimentista não busca soluções para as questões sociais. Defende, sim, que é através da habilidade motora, resolvendo problemas motores, que o ser humano irá se adaptar e encontrar soluções para os problemas com atividades que proporcionam ao aluno um desenvolvimento motor satisfatório. Com isso, o objetivo mais relevante da educação física é oferecer experiências de movimento adequado ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, de modo que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada.

Abordagem Construtivista-Interacionista tem como precursor João Batista Freire, que em 1989 publica a obra “Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física”. Nesse livro, o autor evidencia seu compromisso com as questões problemáticas do ensino da Educação Física. Este se opunha às linhas mecanicistas que desprezam as experiências anteriores trazidas pelos alunos e valorizam o desempenho desportivo. Enfatiza, dessa forma, que os conteúdos do saber não existem isolados uns dos outros. O autor faz uma clara opção pela infância, tematizando competências, interesses e desejos das crianças como “ponto de partida para construção de qualquer proposta pedagógica.” (DUCKUR, 2007, p.43)

Vemos então, com base na citação acima, que o importante é o conhecimento trazido pelo aluno na área cultural corporal. Este também prioriza a valorização dos jogos e brincadeiras que compõem o universo cultural do aluno no que diz

respeito ao ensino-aprendizagem. A abordagem ainda propõe um método não direto, onde o conhecimento se dá através da interação com o meio, na resolução de problemas com base numa avaliação não primitiva, sendo que o aluno deve aprender num ambiente lúdico e prazeroso.

Abordagem Crítico Superadora tem como base o marxismo e o neo-marxismo, e se opõe aos moldes mecanicistas, aparecendo como uma das mais bem aceitas propostas, tendo inúmeras publicações e representantes, como José Libâneo e Dermeval Saviani. Essa abordagem é diagnóstica, porque pretende ler os dados da realidade, ou seja, são levantadas questões de poder, interesse, esforço e contestação, valorizando a aquisição do conhecimento de forma contextualizada, histórica e socialmente. Para Darido (2003, p.8):

A pedagogia crítico-superadora tem características específicas. Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor, Este juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judiciosa, porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social.

Essa abordagem refere-se ao projeto político pedagógico e ressalta que a escolha dos conteúdos deve considerar a relevância social dos conteúdos, evitar o ensino por etapas, sem pré-requisitos.

Abordagem Sistêmica: elaborada pelo professor Paulo Bette, é bem detalhada no livro “Educação Física e Sociedade” (1991). Na obra, o autor

entende a Educação Física, como um sistema hierárquico aberto, que é fortemente influenciado pela sociologia, pela filosofia e pela psicologia. Considera o binômio corpo/movimento como meio e fim da educação Física Escolar. Existe nessa abordagem dois princípios que devem fazer parte das aulas de educação física garantindo a diversidade de vivência nas atividades esportivas, rítmicas e expressivas: não exclusão e diversidade.

Abordagem da Psicomotricidade: surge após a década de 70. Está focada no desenvolvimento da criança com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, garantindo assim a formação integral do educando, indo para além do biológico, do rendimento corporal, valorizando o conhecimento psicológico. Teve como maior influenciador Jean Le Bouch. No entendimento de Resende (1994, p. 26), a perspectiva renovadora da psicomotricidade está

“... na proposição de um modelo pedagógico fundamentado na interdependência do movimento motor, cognitivo e afetivo dos indivíduos, bem como na tentativa de justificá-la como um componente curricular imprescindível a formação das estruturas de base para as tarefas instrucionais da escola”.

Abordagem crítico- emancipatória: busca uma ampla reflexão sobre a possibilidade de ensinar esportes pela sua transformação didática-pedagógica, apoiando-se em discussões da década de

80 que tentam romper com o modelo hegemônico do esporte/aptidão física praticado nas aulas de educação física, tendo como referencial as reflexões marxistas. Defende essa abordagem o professor Elenor Kunz, através da sua obra “Transformação Didático-pedagógica do esporte”, em que se inspira nos pressupostos da teoria crítica da escola de Frank-furt, onde apresenta um estudo sobre as possibilidades de ensinar os esportes pela sua transformação didática-pedagógica, tendo assim uma contribuição crítica e emancipatória das crianças e jovens.

Abordagem Cultural: sugerida por Daólio(1993, p. 49), opõe-se a perspectiva biológica que ainda domina a educação física. Ele vai para além de um conjunto de ossos, músculos e articulações. Afirmar em suas colocações que “se o professor percebe que os corpos diferem entre si, a explicação se dá em função da natureza do corpo: existem corpos naturalmente piores, mais fracos, menos capazes.”

Abordagem da Saúde Renovadora: iniciou-se na década de 70 com estudos na área biológica, quando começaram a ser instalados laboratórios de avaliação física, embora não tivessem o objetivo de produzir conhecimento na escola. Incorpora princípios e cuidados já consagrados por Nahas (1977) e Guedes & Guedes (1996), que passam a defender uma educação física escolar dentro da matriz biológica, embora

não tenham se afastado das temáticas da saúde e qualidade de vida nas suas propostas para a escola.

5. ABORDAGEM DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) trouxeram objetivos amplos com propostas que abordam a complexidade das relações entre o corpo e a mente dentro de um contexto sociocultural, propiciando a igualdade de oportunidade para todos os alunos, visando desenvolver as potencialidades através de um processo democrático não excludente.

Mobilizando em 1994 pesquisadores e professores, os PCNs lançaram os documentos em 1997 referentes ao 1º e 2º ciclos (1ª à 4ª séries do ensino fundamental e no ano seguinte (1998) os do 3º e 4º ciclos (5ª à 8ª séries), com um documento específico na área da educação física e em 1999 os do ensino médio.

6. PROFESSORES E QUESTIONÁRIOS

Um questionários respondidos pelos professores de Educação Física da Unidade de ensino Emef João Paulo Sobrinho, enriqueceu este artigo de forma fidedigna para melhor entendimento desta sistematização. Nesse contexto, o intuito deste estudo por levantamentos de dados é contribuir com as discussões que estão sendo travadas a respeito da Educação Física

no dia a dia da escola e a metodologia aplicada nas aulas pelo profissional de educação física para o desenvolvimento dos conteúdos propostos que apontem a superação do paradigma da educação física.

7. ANÁLISE EM RELAÇÃO ÀS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E PRATICADAS PROFESSORES

Como estudado, aprofundar na evolução das Teorias pedagógicas nos faz entender que educar se refere ao processo unilateral da personalidade envolvendo a formação de qualidades humanas, tais como: físicas, morais, intelectuais, estéticas. Assim, os profissionais relatam que a proposta da educação física na escola se baseia nos PCNs e LDB. O ensino aprendizagem precisa ser construído, tendo como ponto de partida o desenvolvimento real da criança.

É refletindo e interagindo com o diferente que o professor terá mais dinamicidade de atitude quando entende o meio em que vive. Aceitar as mudanças de acordo é ir de encontro com os conceitos antigos de muitos profissionais que camuflam sua inércia no senso comum de que é preciso se formar para aprender a prática. Assume um comportamento de

quem não está disposto a fazer mudanças que são necessárias.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o levantamento de dados pelos professores da EMEF João Paulo Sobrinho, Areinha, do município de Viana-es, das séries iniciais do ensino fundamental, pode-se dizer que a educação física está nessa instituição alcançando um visão renovadora no que diz respeito a um modelo que tem fundamento na interdependência do desenvolvimento que envolve o motor, cognitivo e afeto dos indivíduos, bem como na tentativa de justificá-la como componente curricular imprescindível à formação das estruturas de base para as tarefas instrucionais da escola.

Portanto, o presente artigo procurou, através dos resultados alcançados, confirmar a hipótese e demonstrar como a escolha de conteúdos aliados a uma prática pedagógica com conhecimento da leis que norteiam a prática docente e um bom planejamento auxilia em uma aprendizagem significativa para o aluno na área de conhecimento a que pertence a Educação Física e estimular um desenvolvimento total da criança.

9. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico.** Disponível em: <http://www.cdof.com.br>.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996. BRASIL.
- BARROS, J. M. C. **Educação Física e Esportes: Profissão?** – Revista Kinesis – Ensaios – 11,5 - 16.1993.
- BATISTELA, P. A. **Estudo de Parâmetros Motores em Escolares com Idade de 6 a 10 anos da Cidade de Cruz Alta – R.S.** Dissertação de mestrado (Ciências do Movimento Humano). Centro de Ciências da saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEFID/UDESC2001.
- BETTI, M. **O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física.** Discorpo. n. 3,1994b.
- BETTI, I. C. R. **Esporte na escola: mas é só professor?** Motriz. v.1. n. 1 1995.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. **O que a semiótica inspira no ensino da Educação Física.** Revista Discorpo. n.3. p.25-45. 1994.
- BRACHT, V. **A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo capitalista.** Revista Brasileira de Ciências do esporte. v. 2. n.7. p.62-8.1986.
- BRACHT, V. **A construção do campo acadêmico “educação física” no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a educação física?** In: Anais do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física. Belo Horizonte, 1996, pp. 140-148.
- BRASIL. LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** 1996.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA – SP, 1991.
- BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília; MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério de Educação e do desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física/Secretaria de Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Secretaria de Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEM, 1999.
- CARVALHO, M. C. M. **Construindo o saber.** São Paulo: Papirus, 1989.

CONFED – Conselho Federal de Educação Física. Resolução CONFED nº056/2003. Rio de Janeiro: CONFED, 2003.

COOL, C. et ali. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DALBEN, ÂNGELA Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselho de classe e avaliação: Perspectivas na gestão pedagógica da escola.** 2.ed.São Paulo: Papiros Editora, 2005.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de Cultura.** Campinas, SP: Autores Associados.

DARIDO, S. C. **Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar.** In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. a. 20. v.1. 1998.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões.** Araras: Topázio, 1999.

FONSECA, V. da. **Visão integrada da aprendizagem.** Ver. Pestalozzi 9:30, 1980.

FREIRE, J.B.S. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 13.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

10. NOTA BIOGRÁFICA

Waldecir Manoel Francisco Santos

Graduado em Educação Física pela Escola Superior São Francisco de Assis, Espírito Santo, Brasil, pós graduado em Gestão, Supervisão, Direção e Administração pela UNIUBE, São Paulo, Brasil e pós graduado em Educação Física Escolar pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Rio de Janeiro, Brasil, Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade Americana do Paraguai Assunção, Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade Americana do Paraguai-Assunção professor de Educação Física pela Prefeitura Municipal de Viana e SEDU ES, coordenador de projetos sociais esportivos.

APRENDER E BRICAR É SÓ COMEÇAR

CARLIANA DE MOURA DUTRA (carlianadutra@hotmail.com) – Mestranda em ciências da Educação pela universidade Columbia do Paraguai, Pós graduação em psicopedagogia, Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professora de Pós graduação - Professora do Ensino Fundamental do Estado do Rio Grande do Norte.

RESUMEN: Este papel como objetivo demostrar la importancia del jugar a través de los juegos y juguetes en el día a día en el aula con niños de escuela primaria, también como dotar a los educadores para el uso de actividades recreativas, enfatizando su importancia para el desarrollo del niño. En cuanto a la metodología, el tipo de investigación es bibliográfico. Basado en la idea de los siguientes teóricos: Kishimoto (1993), Vygotsky (1984), Piaget (1999) y otros que apoyan este tipo de trabajo y sostienen cada vez más la idea de que es esencial para el equilibrio emocional e intelectual del niño un ambiente que ofrezca actividades cuya motivación no es sólo una adaptación del real. Poder jugar ya es un proceso terapéutico, jugase con lo que no se puede entender, jugase para poder entender mejor, y jugase para replantear la vida. En el juego el sujeto ejercitase cognitivamente, socialmente y efectivamente. Por lo tanto, se observa que la forma en que diferentes niños juegan, es darse cuenta de que el uso de los juegos y la forma de organizar ellos están relacionados con contextos de la vida y en la visión del mundo particular. La escuela puede y debe reunir una serie de factores para el desarrollo del niño, y el papel del profesor es muy importante en lo que se refiere a la educación de calidad.

PALABRAS CLAVE: La enseñanza y el aprendizaje. Enseñanza fundamental. Juego. Juegos.

1. INTRODUÇÃO

O lúdico como forma de aprender brincando tem sido motivos de discussões em casa, na escola e em ambientes familiares, uma vez que, nos dias atuais as crianças tem necessidade de interagirem umas com as outras, com a finalidade é criar relações sociais mais reais e menos virtuais.

Neste sentido, é necessário que o educador dos anos iniciais do Ensino Fundamental, busque novas estratégias de ensino-aprendizagem que estimulem a criança a utilizar em sua rotina escolar, atividades lúdicas, priorizando os jogos, brinquedos e brincadeiras.

O professor deve ter suas mãos nesse importante instrumento para a mediação do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

O uso do jogo, do brinquedo e da brincadeira na sala de aula, no ensino fundamental é de suma importância para o desenvolvimento físico, intelectual e social das crianças. Através dessa prática a aprendizagem torna-se ativa, dinâmica e contínua, ou seja, a criança ao participar dos jogos e das brincadeiras encontra um atrativo a mais, aumentando assim o seu interesse pelo assunto sugerido.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica que analisa e relata a importância dos jogos e das brincadeiras no contexto educacional, frente aos seguintes questionamentos: na escola, brincar por brincar para aprender? Será que é possível educar através de jogos?

Pretende-se com essa investigação literária apresentar discussões que propiciem uma reflexão dos educadores e pais onde a partir de jogos educativos e brincadeiras é possível estabelecer um ambiente estimulador e propício ao desenvolvimento da criança.

Trabalhar com o lúdico no ensino fundamental representa um desafio para o professor, o qual estará sempre usando a criatividade para levar a criança a se desenvolver por meio de contatos com o jogo educativo.

Assim, a investigação não pretende definir mudanças na postura dos profissionais, mas propor reflexão na sua prática através da leitura dos teóricos que dissertam sobre o tema.

2. A CRIANÇA E CULTURA LÚDICA

Por atividades lúdicas entende-se ser toda e qualquer animação que tem como intenção causar prazer e entretenimento em quem a pratica. São lúdicas as atividades que propiciam a experiência completa do momento, isto quando estão associadas ao ato do pensamento e do sentimento. Conforme Maluf (2008, p. 21) diz que.

A atividade lúdica pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que vise proporcionar interação. Porém, mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como ela é dirigida e vivenciada, e o porquê de sua realização.

Nas palavras da autora supracitada, fica entendido que as atividades lúdicas são de fundamental importância para toda criança, pois é através destas que ela adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, gerando um forte interesse em aprender pelo prazer. Isso porque se pode verificar que é através das atividades lúdicas, o que a criança faz como organiza seu pensamento, age, pensa e se desenvolve.

Toda criança gosta de brincar, pois o brincar torna-se essencial para o seu desenvolvimento criativo. Assim, brincar é visto por alguns estudiosos, como Brougère (2008), Winnicott (1975), Kishimoto (2008), entre outros, veem no brincar o espaço da criação cultural por excelência.

Neste sentido, Brougère (1995, apud KISHIMOTO, 2008, p.19) admite que,

Deve-se a Winnicott (1975) a reativação de um pensamento segundo o qual o espaço lúdico vai permitir ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura. Se brincar é essencial é porque é brincando que a criança se mostra criativa.

A criança vivencia diferentes momentos de atividades lúdicas, a própria criança constrói uma visão daquilo ou daquela pessoa que ela está representando; o caminhoneiro, a professora, o policial e o ladrão, o carteiro entre outros.

Desse modo, a criança além de representar o papel simbólico, aprofunda seu conhecimento sobre essas dimensões da vida social a partir de um processo de designação, interpretação complexa, haja

vista que, cada cultura estabelece e ao mesmo tempo, constrói seu mundo, conforme imagens, semelhanças e divergências das atividades humanas.

Por isso, é necessário que o professor no desenvolvimento do seu trabalho educativo, utilize recursos lúdicos como forma de motivar a aprendizagem, conseqüentemente, desenvolver integralmente seu potencial criador.

Assim, concordando com os ensinamentos de Santos (1997, p.20) tudo leva a crer, conforme suas palavras quando diz: “As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança já que através dessas atividades a criança se desenvolve efetivamente, convive socialmente e opera mentalmente”.

Nesta perspectiva, o professor interessado em promover mudanças em relação ao bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, poderá encontrar na proposta do lúdico uma importante metodologia, que contribuirá para diminuir os altos índices de fracasso escolar e evasão verificada nas escolas de Ensino Fundamental, em especial, nos anos iniciais da alfabetização.

Dito dessa maneira, a cultura lúdica pode ser entendido como um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível, isto é, o jogo aqui entendido como uma atividade que atribui significados de vida comum outro sentido, o que remete a ideia de fazer-de-conta, de ruptura com as significações da vida cotidiana.

Assim, segundo Brougère (1995 apud KISHIMOTO, 2008, p.24) admitem:

Dispor de uma cultura lúdica é dispor de certo número de referencia que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam no ser vistas como tais por outras pessoas. São raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira.

Como se pode perceber, é através da cultura lúdica que o professor deve compreender que as regras de um jogo do faz-de-conta é diferente das de jogos com regras. Desse modo é preciso entender o conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade.

Nesse sentido, é preciso que o professor conheça as regras do jogo da cultura lúdica de uma determinada sociedade, pois somente dessa forma ele é capaz de reconhecer as regras de um indivíduo e a sua própria cultura lúdica.

Assim tratamos de saber se os jogos quer sejam tradicionais ou recentes, ambos são de regras, cultura essa que se individualiza a partir das intenções do grupo social, que ao se constituírem enquanto grupo, pertencem a uma determinada cultura lúdica, fruto de um conjunto vivo, diversificado, conforme os hábitos introduzidos no grupo e para o grupo sobre viver.

3. O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA NECESSÁRIA PARA ENSINO-APRENDIZAGEM

O educador é considerado o facilitador do processo ensino-aprendizagem da criança, sendo ele a peça fundamental para o avanço do desenvolvimento dessa criança a partir da introdução de novas práticas educativas que permitam aos seus alunos observarem um melhor aprendizado.

Nessa perspectiva, cabe ao próprio educador inserir na sua prática educativa novas intenções didático-pedagógicas, consideradas estratégias de ensino-aprendizagem por meio de atividades lúdicas, uma vez que essas atividades facilitam o aprendizado das crianças pequenas a partir do momento que elas são inseridas no universo da criança.

Dessa maneira, a inserção de atividades lúdicas pode ser considerada tarefa do dia a dia no ensino fundamental, pois, através dessa prática a aprendizagem torna-se ativa, dinâmica e contínua, ou seja, o aluno que participar de atividades lúdicas encontrará além de um atrativo, porque o brincar se constitui em uma maneira significativa de aprender.

Nesse sentido, é necessário que o educador deva instrumentalizar a criança a partir de situações de ensino-aprendizagem lúdicas de forma que essa criança seja capaz de construir a sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação. É importante, também, que em sua prática o professor utilize estratégias metodológicas

que respondam aos objetivos formulados. Essa metodologia deve ser construída levando-se em consideração a heterogeneidade da turma, a partir de atividades que constituam desafios e sejam, ao mesmo tempo, significativas e capazes de incentivar a descoberta, a criatividade e a criticidade.

Tomando como base a concepção da criança como ser integral, constata-se que as atividades que as crianças estão realizando na escola são distribuídas em espaço fragmentado: uma hora determinada para trabalhar a coordenação motora, outra para trabalhar a expressão plástica, outra para brincar sob orientação do professor, outra para a brincadeira não direcionada e assim por diante. Essa divisão não condiz com a formação da personalidade integral da criança, nem de suas necessidades.

Em contrapartida é necessário desenvolver o conhecimento quanto ao senso moral, a partir de atividades elaboradas pela criança em interação com o meio físico e social, passando por um processo de desenvolvimento global da cultura lúdica, através da qual a criança pequena passa a agir sob o seu meio, transformando-o em estratégias e objetos, jogos e brincadeiras da sua cultura lúdica.

Assim, o educador tem ao seu dispor um meio privilegiado de produzir saberes e fazeres lúdicos, de modo que seja garantido à criança o direito de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Conforme os ensinamentos de Vygotsky, (1999, p.29) ele afirma:

A educação deve privilegiar o contexto socioeconômico e cultural, reconhecendo as diferenças existentes entre as crianças, considerando os conhecimentos prévios, propiciando a todas sem exceção um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo, linguístico, social, moral e físico-motor), assim como a construção e o acervo aos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social.

Nesse sentido, a mediação com os objetos do conhecimento simbólico da cultura em que a criança vive mergulhada deve ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo: a bola, a pipa, o pião, a peteca, o carrinho de madeira, entre outros.

Esses instrumentos denominados de brinquedos são confeccionados ou construídos pela própria criança com objetivo de serem utilizados no brincar. Com este propósito, esses objetos carregam consigo a função para a qual foram criados, desenvolver o potencial lúdico de cada criança em particular, e de modo geral, a interação coletiva. Dessa forma, o próprio Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1993, p.29) diz que, “A bola, a pipa, o pião, a peteca e o carrinho de madeira são objetos sociais e mediadores da relação entre a criança e o mundo”.

Assim, para Vygotsky (1993), esses instrumentos têm singular importância na atividade humana, em especial para a criança pequena, pois ao lidar com esses objetos, ela une homem e natureza e cria a cultura e a história humana através de sua atividade lúdica, coletiva e social.

Portanto, cabe ao professor do Ensino Fundamental dos anos iniciais fazer a sua intervenção pedagógica a partir dos objetos criados e aceitos pela criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Ensino Fundamental as atividades lúdicas têm efeitos benéficos no desenvolvimento da criança pequena. O seu fazer pedagógico não é uma ação neutra, sem intencionalidade, mas uma ação definida pelo educador que, conscientemente, faz opções pelo trabalho com o lúdico, com crianças a partir dos seis anos.

Através deste estudo, foi possível observar a importância do lúdico por meio de brinquedos e brincadeiras para que as crianças construam seu conhecimento. Esperamos que este estudo possa servir de fundamentação para professores do Ensino Fundamental que queiram refletir sua prática e descobrir uma melhor forma de desenvolver suas habilidades intelectuais, sociais e físicas de forma prazerosa e participativa, uma vez que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são de grande contribuição para o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, é importante que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças necessitam recriar e estabilizar o que sabem das mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Todavia, é necessário que o professor tenha consciência de que as crianças não estão brincando livremente, nessas situações, visto que há objetivos didáticos em questão.

Os jogos e as brincadeiras contribuem de maneira eficaz na construção da inteligência, desde que sejam usados em atividades lúdicas, prazerosas e com questionamentos do professor, respeitando as etapas de desenvolvimento intelectual da criança. Os benefícios de uma infância bem vivida em termos lúdicos influenciam de maneira positiva ao longo da existência do indivíduo.

As múltiplas possibilidades de autoconhecimentos possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente do seu potencial e de suas limitações. As experiências lúdicas da infância serão lembradas por toda a vida, pelo prazer e pela alegria que proporcionarão ao corpo e ao espírito.

É por meio das brincadeiras que os professores podem observar os processos de interação e troca de conhecimentos que ocorrem em grupos de crianças, como também o desenvolvimento de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso da linguagem, suas capacidades sociais e os recursos didático-pedagógicos de que dispõe.

Assim, a lucidez na instituição Ensino Fundamental ajuda a estruturar o campo das brincadeiras. Uma base adequada por meio das ofertas de determinados jogos, objetos, fantasias, brinquedos de delimitação e arranjo dos espaços e do tempo de brincar, por meio da criação de uma cultura lúdica.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília: Secretaria de educação fundamental, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Ed.5. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Brinquedo e cultura**. Ed. 3. São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Ed.7. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, M. Tizuko (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2001.

_____. **O Brincar e suas Teorias**. CENGAGE Learning, São Paulo, 2008.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Ed.3. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **O jogo e a educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MALUF, A. C. Munhoz. **Atividades Lúdicas para Educação Infantil: conceitualizações e práticas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de VIGOTSKY: **aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Ed. 24. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins fontes, 1984.

6. NOTA BIOGRÁFICA

Carliana de Moura Dutra

Mestranda em ciências da Educação pela universidade Columbia do Paraguai (2016), Possui pós graduação em psicopedagogia - pela Faculdade integrada de Patus- FIP (2010), graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN (2008). Atualmente é professora pró-labore de Pós graduação - Faculdades Integradas do Brasil, professora temporária de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e professora. Professora efetiva no Ensino Fundamental do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: diretrizes curriculares nacionais, drogas, teatro, desenho, prática cotidiana e formação de professores, Educação Infantil e Ludicidade.

ARTIGOS

SAÚDE





ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



**INSTITUTO
IDEIA**

PREVALÊNCIA DE PACIENTES PORTADORES DE HIPERTENSÃO AUTO - REFERIDA NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ESPECIALIDADES MÉDICAS DE IBIPORÃ - PR (CREMI)

CINTIA APARECIDA MARQUES MARTINS NOVAIS (cinita.life@hotmail.com) - Mestre em Saúde Pública pela Universidade Americana. Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual de Londrina.

VALESKA REGINA SOARES MARQUES ALMEIDA (valeska_br@hotmail.com) - Doutora em Saúde Pública pela Universidade Americana. Graduada em Medicina Veterinária pela UFRRJ.

JOSE MENEZES RIBEIRO JUNIOR (josemrjunior@ig.com.br) - Mestre em Saúde Pública pela Universidade Americana. Graduado em Engenharia de Produção, pelo Instituto de Tecnologia da Amazônia - UTAM.

LIEGE DE FATIMA RIBEIRO (liegeribeiro@igcom.br) - Mestranda em Saúde Pública pela Universidade Americana. Especialista em Gestão Hospitalar. Graduado em Enfermagem pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

KARLA CAMILA CORREIA DA SILVA (karlacamilac@yahoo.com) - Mestranda em Saúde Pública pela Universidade Americana. Pesquisadora pelo Instituto Federal do Tocantins – IFTO. Graduada em fisioterapia pelo Centro Universitário UnirG – Gurupi – TO.

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo determinar a prevalência de pacientes portadores de hipertensão auto-referida no CREMI de Ibiporã - PR. Realizou-se um estudo descritivo, com abordagem quantitativa, utilizando um instrumento validado com as seguintes questões: dados pessoais, IMC, se toma algum medicamento, se possui algum parente com HAS e se já havia aferido a pressão arterial alguma vez, quando, se já havia sido informado de que era hipertenso. Foram avaliados 85 voluntários, porém 40 foram identificados com HAS, sendo 15 do sexo masculino, e 25 do sexo feminino. Foi observado que a grande maioria já utiliza medicamento para controle da HAS. Maior incidência foi observada em mulheres na idade de 60 a 79 anos. O sobrepeso e o sedentarismo também foram observados em grande parte dos voluntários e a maioria possui casos de HAS na família.

PALAVRAS-CHAVE: Hipertensão Arterial, Índice De Massa Corpórea, Doenças Cardiovasculares.

RESUMEN: Este estudio tuvo como objetivo determinar la prevalencia de pacientes con hipertensión auto-referida en CREMI de Ibiporã-PR. Se realizó un estudio descriptivo, con enfoque cuantitativo, utilizando un instrumento validado con los siguientes tests: datos personales, IMC, está tomando cualquier medicamento, si tiene un familiar con hipertensión, se había medido la presión arterial alguna vez, cuando y se el había sido informado de que era hipertenso. Se evaluaron 85 voluntarios, pero el 40 se han identificado con la hipertensión, 15 masculinos y 25 femeninas. Se observó que la gran mayoría ya utiliza medicamento para el control de la hipertensión. Mayor incidencia se observó en las mujeres de 60 a 79 años. El sobrepeso y la inactividad física también se observa en la mayoría de los voluntarios y la mayoría tienen casos de hipertensión en la familia.

PALABRAS CLAVES: Hipertensión Arterial, Índice de Masa Corporal, Enfermedad Cardiovascular.

1. INTRODUÇÃO

HAS é definida como uma doença caracterizada por uma elevação crônica da pressão arterial e considera o indivíduo hipertenso, aquele que possui pressão arterial sistólica (PAS) de 140 mmHg e pressão arterial diastólica (PAD) de 90 mmHg. (OMS, 1998).

A hipertensão é um dos principais agravos à saúde no Brasil. Eleva o custo médico-social, principalmente pelas suas complicações, como as doenças cerebrovasculares, arterial coronariana e vascular de extremidades, além da insuficiência cardíaca e da insuficiência renal crônica. (V Diretrizes Brasileira de Hipertensão Arterial, 2006).

A Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) é considerada como um dos fatores de riscos primários para o desenvolvimento de doenças cardiovasculares que são, atualmente, as principais causas de morbidade e mortalidade constituindo assim, um problema de saúde pública no mundo (RIEIRA 2000).

Os valores da PA normal equivale a PAS inferior a 130 mmHg e PAD inferior a 85 mmHg; a PA normal alta equivale a PAS de 130-139 mmHg e a PAD de 85-89 mmHg; Hipertensão de grau 1 (leve) equivale a PAS de 140-159 mmHg e a PAD de 90-99 mmHg; Hipertensão de grau 2 (moderada) equivale a PAS de 160-179 mmHg e PAD de 100-109 mmHg; Hipertensão de grau 3 (grave) equivale a PAS de 180-209 mmHg de PAD de 110-119 mmHg; Hipertensão de grau 4 (muito grave) equivale de PAS de igual ou

superior a 210 mmHg e PAD de igual ou superior a 120 mmHg (MERCK,2000).

Na hipertensão sistólica isolada, a PAS é igual ou superior a 140 mmHg, mas a PAD é inferior a 90 mmHg – ou seja, encontra-se dentro da faixa normal. Com o envelhecimento, a hipertensão sistólica isolada torna-se cada vez mais comum (KANNE, 1996).

Há vários fatores de risco para a HAS que se subdividem em não - modificáveis e modificáveis. Dentre os fatores não modificáveis temos a idade, hereditariedade e o sexo, enquanto aqueles modificáveis ou ambientais são os hábitos sociais, uso de anticoncepcionais, padrões alimentares, tabagismo, stress e sedentarismo. Vários trabalhos confirmam isso: a obesidade, a vida sedentária, o estresse e a ingestão de quantidades excessivas de álcool e ou de sal são fatores que têm um papel importante no desenvolvimento da hipertensão arterial em indivíduos com predisposição hereditária e manutenção dos valores pressóricos elevados (SILVA, 2004).

O estresse é um dos grandes responsáveis pela elevação da PA, podendo ser considerado fator de risco independente. Pode também elevar temporariamente a pressão arterial, embora não considerada HAS, já que uma vez retirado o fator estressante à pressão retorna ao normal. Isto explica a maioria dos casos de elevação da pressão arterial chamada “hipertensão do jaleco branco”, na qual o estresse decorrente da consulta a um médico faz com que a pressão arterial aumente o suficiente fazendo com que seja diagnosticada como

hipertensão em alguém que, em outras circunstâncias, apresentaria uma pressão arterial normal (KRINSKI, 2006).

O desequilíbrio alimentar contribui para o desenvolvimento da obesidade, apontada como fator primário para coronariopatia que associada a outros fatores, diminui o número de células progenitoras endoteliais elevando o risco de desenvolver HAS (COELHO, 2004).

O Índice de Massa Corpórea (IMC) relaciona o peso da pessoa com sua altura e indica a quantidade aproximada de gordura geral no corpo. Atualmente, os valores considerados normais vão de 18,5 a 24,9 kg/m². A partir de 25, configura-se sobrepeso e, acima de 30, obesidade. A hipertensão arterial e obesidade são condições frequentemente associadas, em especialmente a obesidade relacionando cintura e quadril, fazendo parte de uma síndrome metabólica caracterizada pela presença de resistência periférica à insulina e hiperinsulinemia (SANTOS et al. 2003).

A prevalência de hipertensão arterial aumenta progressivamente com a idade (SANTOS e LIMA, 2004).

Há uma elevação da pressão arterial com a idade, sendo que a pressão sistólica aumenta até os 80 anos de idade e a pressão diastólica aumenta até os 55 ou 60 anos e, em seguida, estabiliza nesse patamar ou até diminui (MANO, 2006).

A HAS é um importante fator de risco para doenças decorrentes de aterosclerose e trombose, que se exteriorizam, predominantemente, por acometimento

cardíaco, cerebral, renal e vascular periférico. É responsável por 25% a 40% da etiologia multifatorial das doenças isquêmicas do coração e dos acidentes vasculares cerebrais, respectivamente. Esta multiplicidade de consequências coloca a hipertensão arterial na origem das doenças crônico-degenerativas e, portanto, a caracteriza como uma das causas de maior redução da qualidade e expectativa de vida dos indivíduos (GUYTON, 1996).

De acordo com o índice de prevalência de hipertensão varia numa mesma população de determinada origem conforme ocorrem migrações, portanto, o ambiente é um importante fator determinante. A urbanização, os hábitos sociais e a atividade profissional são os maiores determinantes, assim como os segmentos sociais mais pobres são os que possuem maior prevalência de hipertensão e também de complicações como acidentes vasculares. As regiões rurais apresentam menor prevalência de hipertensão em relação à metropolitana (MENDES, 2006).

No Brasil, as doenças cardiovasculares são responsáveis por 33% dos óbitos com causas conhecidas e foram à primeira causa de hospitalização no setor público entre 1996 e 1999.

Estudos epidemiológicos têm demonstrado não só o aumento da prevalência da hipertensão com a idade, mas também a sua ocorrência em associação a outros fatores de risco, com estilo de vida e com fatores metabólicos, todos independentemente associados ao aumento de risco para a ocorrência de doenças

cardiovasculares. A alta prevalência e aglomeração de fatores de risco para essas doenças cardiovasculares entre hipertensos reforçam a necessidade não só de melhorar o diagnóstico e tratamento da hipertensão, mas também de abordar de forma integral o perfil de risco dos pacientes.

Nota-se uma grande diminuição da morbi-mortalidade nos pacientes que possuem o conhecimento da patologia e de suas condições de tratamento, pois vão atrás de medicamentos e profissionais da área da saúde para reverter o quadro e lidar melhor com a patologia.

2. OBJETIVO

Determinar a prevalência de pacientes com HAS auto-referida do CREMI – PR.

3. METODOLOGIA

Estudo transversal, descritivo, exploratório e de caráter quantitativo, realizado no Centro de Referências de Especialidades Médicas, na cidade de Londrina - PR. Para a realização da pesquisa foram abordados 85 voluntários aleatoriamente. Os voluntários foram abordados em diversas dependências do CREMI, onde foi entregue o questionário e o termo de consentimento livre e esclarecido (Resolução nº 196/96 – CNS).

O questionário é composto por perguntas como dados pessoais, IMC, se toma algum medicamento, se possui algum parente com HAS a se já havia aferido a pressão alguma vez, quando, se já havia sido

informado de que era hipertenso, e após o preenchimento, devolvido ao pesquisador.

As medidas de pressão arterial foram executadas por três vezes, sendo a primeira quando o paciente chegava, a segunda após 5 minutos da primeira aferição e a terceira após o questionário proposto e os valores foram anotados na tabela. Foram considerados hipertensos os indivíduos que apresentaram valores pressóricos de repouso igual ou acima de 140x90 mmHg ou valores abaixo de 140x90mmHg e que fizessem uso de medicamento anti-hipertensivo. A coleta de dados ocorreu no período de outubro a novembro de 2013.

Foram utilizados como critérios de exclusão pacientes cadeirantes, abaixo dos dezoito anos de idade e normotensos.

Os dados foram tratados através de estatística descritiva do programa Microsoft Office Excell.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram avaliados 85 pacientes, no qual 40 pacientes foram considerados hipertensos. Desses 40 pacientes identificados com HAS auto-referida 15 foram de homens (37%) e 25 de mulheres (63%).

COSTA *et al* (2004) ressalta que a maior validade da hipertensão arterial auto-referida entre as mulheres possa ser devida ao uso de serviços de saúde.

Em relação ao número de pacientes com HAS auto-referida que fazem uso de medicação, verificou-se que somente 35 pacientes fazem uso da medicação, enquanto

5 pacientes com HAS auto-referida não fazem uso de medicação. Dos 35 pacientes que usam medicamento, 23 são mulheres (65%) e 12 homens (35%).

Estes resultados corroboram com o estudo realizado por COSTA *et al* (2004) que confirma que a maior adesão dos pacientes ao tratamento medicamentoso é determinante no desenvolvimento de sequelas relacionadas à HAS.

Em relação à idade e sexo, o sexo feminino teve a prevalência de HAS auto-referida de 4 (10%) pacientes na faixa etária de 40 a 59 anos, na faixa etária de 60-79 anos foram 18 pacientes (45%); e de 3 pacientes (8%) na faixa etária entre 80-100 anos. No sexo masculino, entre as faixas etárias de 18-39 anos foram 2 pacientes, (5%), entre as faixas etárias de 40-59 anos foram 4 pacientes (10%); e 7 pacientes (18%) nas faixas de 60-79 anos e na faixa etária de 80-100 anos foram 2 pacientes (5%).

De acordo com SANTOS e LIMA (2004) a prevalência de hipertensão arterial aumenta progressivamente com a idade. Os resultados encontrados por estes autores corroboram com a pesquisa, pois em ambos os sexos, o maior índice de hipertensão ocorreu na faixa etária de 60-79 anos, sendo 45% do sexo feminino e 18% do sexo masculino.

Em relação ao IMC, e o sexo, de acordo com a classificação da Sociedade Brasileira de Hipertensão, verificou-se que no sexo feminino, foram 5 pacientes (20%) da classificação normal. Na categoria sobrepeso foram 14 pacientes (56%). Na obesidade grau I, foram 4 pacientes (16%) e na

obesidade grau II foram 2 pacientes (8%). Já no sexo masculino, foram 3 pacientes (20%) da classificação normal. Na categoria sobrepeso foram 8 pacientes (54%) e na obesidade grau I, foram considerados 4 pacientes (26%).

Tais evidências também foram comprovadas por CHOR *et al* (1998). Os resultados obtidos por estes autores foram maior prevalência em pacientes sobrepesos, sendo alta proporção de sobrepeso e obesidade entre os homens hipertensos.

Em relação à atividade física, 9 pacientes (36%) do sexo feminino referiram que praticam atividade física e 6 pacientes (33%) do sexo masculino.

Em relação aos pacientes que possuem casos de HAS na família, a maioria dos pacientes relatou possuir casos na família, sendo 23 pacientes (58%) do sexo feminino e 13 pacientes (33%) do sexo masculino.

Em seu estudo SALGADO *et al* (2003) sugerem que os fatores hereditários contribuem em pelo menos 20 a 50 % da variação da pressão arterial em humanos.

5. CONCLUSÃO

Neste trabalho a prevalência de HAS auto-referida foi de 63% nas mulheres e 37% nos homens ambos na faixa etária de 60 a 79 anos. As mulheres fazem uso contínuo de medicamentos quando comparadas com os homens.

Em relação aos fatores de risco para HAS houve maior prevalência nos indivíduos que já tinham casos de HAS nos familiares de 1º grau, nos indivíduos de maior IMC e em sedentários.

6. REFERÊNCIAS

CHOR, D. **Hipertensão Arterial entre funcionários de Banco Estatal no Rio de Janeiro. Hábitos de vida e tratamento.** Arquivo Brasileiro de Cardiologia, vol. 71, nº 05. Rio de Janeiro, 1998.

COELHO, S.C.; **Causas e consequências de quedas de idosos atendidos em hospital público.** Rev Saúde Pública, v. 38, n. 1, p. 93-9, 2004.

COSTA, M. F. L; et al. **Validade da hipertensão auto-referida e seus determinantes (projeto Bambuí).** Rev. de Saúde Pública, vol. 38, nº 05. São Paulo, 2004.

GUYTON, A.C. **Tratado de Fisiologia Médica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 9º ed. Cap. 78, 1996.

KANNE, W.B. **Hipertensão.** Acessado em: 14/03/2006. Disponível em: http://www.fen.ufg.br/revista/revista2_1/hiper.html, 1996.

KRINSKI, Kleverton et al. **Efeito do exercício aeróbio e resistido no perfil antropométrico e respostas cardiovasculares de idosos portadores de hipertensão.** Acta sci., Health sci, v. 28, n. 1, 2006.

MANO, R. **Hipertensão Arterial Sistêmica.** Acessado em: 07/03/2006. Disponível em: <http://www.manuaisdecardiologia.med.br/has/Pag20.htm>.

MANUAL MERCK: **Diagnóstico e tratamento.** 17. ed. São Paulo: Roca, 2000. 2701 p.

MENDES, R.B. **A dimensão da Hipertensão Arterial.** Acessado em: 07/03/2006. Disponível em: <http://www.hipertensaoarterial.com.br/artigo.html>.

RIEIRA, A.R.P. **Hipertensão Arterial: conceitos práticos e terapêutica.** Edit. Atheneu São Paulo: 2000.

SALGADO, C. M.; et al. **Hipertensão Arterial na infância.** Jornal de Pediatria. (Rio de J.) v.79 supl.1 Porto Alegre maio/jun. 2003.

SANTOS, Z.M.S.A; LIMA, H.P. **Atitudes e práticas adotados por trabalhadores hipertensos no controle da doença.** Revista Brasileira de Saúde Pública. v. 18, n 03, pág. 145-151, 2005.

SILVA, J.L.M. **Fatores de risco para hipertensão arterial sistêmica versus estilo de vida docente.** Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 06, n. 03, 2004.

V **Diretrizes Brasileira de Hipertensão Arterial,** Arquivo Brasileiro de Cardiologia, vol. 82, (suplemento IV), pág 1-14. 2006.

7. NOTAS BIOGRÁFICAS

Cintia Aparecida Marques Martins Novais

Mestranda em Saúde Pública pela Universidade Americana. Especialista em Saúde Pública e Saúde da Família. Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL em 1994.

Jose Menezes Ribeiro Junior

Mestrando em Saúde Pública pela Universidade Americana. Especialista em Gestão Hospitalar. Graduado em Engenharia de Produção – Modalidade Mecânico (máquinas e motores), pelo Instituto de Tecnologia da Amazônia - UTAM em 1981.

Karla Camila Correia da Silva

Mestranda em Saúde Pública pela Universidade Americana. Pesquisadora pelo Instituto Federal do Tocantins – IFTO. Pós-graduada em Fisioterapia Cardiopulmonar e Terapia Intensiva, pelo Instituto Ceafi, chancelado pela Universidade São Marcos – SP, 2008. Graduada em fisioterapia pelo Centro Universitário UnirG – Gurupi – TO em 2006.

Liege de Fatima Ribeiro

Mestranda em Saúde Pública pela Universidade Americana. Especialista em Gestão Hospitalar. Graduado em Enfermagem pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM em 1992.

Valeska Regina Soares Marques Almeida

Doutoranda em Saúde Pública pela Universidade Americana. Mestre em Saúde Pública pela Universidade Americana em 2015. Graduada em Medicina Veterinária pela UFRRJ - RJ em 1996.



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



**INSTITUTO
IDEIA**

A POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE INTEGRAL LGBT NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (SUS), BRASIL

FRANCIELLI GONÇALVES GARCIA (franciggarcia@bol.com.br) - Mestre em Saúde Coletiva (Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, 2006), Graduada em Enfermagem e Obstetrícia (Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, 2004), Professora de Ensino Superior na Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas, Bahia, e Professora de Pós-Graduação lato sensu em Medicina Tradicional Chinesa e Acupuntura pela ABACO.

DANIELLE SILVA BATISTA (danysb22@hotmail.com) - Graduada em Enfermagem pela Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas.

MARIA CLÉLIA DOS SANTOS (clelia-santos1@hotmail.com) - Graduada em Enfermagem pela Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas.

RESUMO: Tratou-se de um estudo de revisão literária e pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, incluindo coleta e análise dos dados através de formulário. O objetivo geral foi identificar o conhecimento dos enfermeiros das Unidades Básicas de Saúde (UBS) em Prado-Bahia, Brasil, frente à Política LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Os objetivos específicos foram discutir os aspectos conceituais e legais que envolvem identidade de gênero, diversidade sexual, os princípios do SUS e a Política LGBT; conhecer se havia procura dos serviços de saúde nas UBS por parte da população LGBT e apresentar as contribuições de enfermagem a esta população. Concluiu-se que há necessidade de discussão sobre temáticas que envolvem sexualidade, para que profissionais de saúde tenham uma visão ampla sobre as mudanças nos conceitos sobre sexualidade ao longo do tempo. Espera-se contribuir para que os profissionais de saúde possam desenvolver suas ações e assistência à saúde de forma humanizada.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero – Homossexualidade – Políticas públicas - Sexualidade – SUS.

RESUMEN: Se realizó un estudio de revisión de la literatura y la investigación de campo, con enfoque cualitativo y cuantitativo, incluyendo la recolección y análisis de datos a través del formulario. El objetivo general fue identificar el conocimiento del personal de enfermería en Unidades Básicas de Salud (UBS) en Prado, Bahia, Brasil, en contra de la política de LGBT (Lesbianas, Gay, Bissexuales y Transexuales). Los objetivos específicos fueron para discutir los aspectos conceptuales y legales relacionados con la identidad de género, diversidad sexual, los principios de la SUS y la política LGBT; sabía si existía una demanda de servicios de salud en UBS por la población LGBT y presentar las contribuciones de enfermería a esta población. Se concluyó que es necesario para la discusión de temas relacionados con la sexualidad, por lo que los profesionales sanitarios tienen una visión amplia de los cambios en los conceptos de la sexualidad a través del tiempo. Espera que contribuya a profesionales de la salud para desarrollar sus acciones y cuidado de la salud de una manera humana.

PALABRAS CLAVES: Género - Homossexualidad - Políticas públicas - Sexualidad - SUS.

1. INTRODUÇÃO

Segundo o Ministério de Saúde (BRASIL, 2013), a Política Nacional de Saúde Integral Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) é um fato transformador em relação às políticas de saúde do Brasil e um marco histórico na atenção às necessidades dessa classe e, por sua vez, é considerado um documento norteador, de caráter legítimo em conformidade aos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS).

A criação dessa política seguiu as diretrizes do Programa “Brasil sem Homofobia,” coordenado pela Secretaria dos Direitos Humanos. Nesse sentido, inicialmente, considera-se imprescindível abordar os conceitos primordiais que contribuirão para assimilação do tema abordado e compor um embasamento teórico com informações consistentes.

A sexualidade envolve não somente o corpo, mas abrange os sentimentos, a história de vida, os costumes, as relações afetivas e a cultura. Está presente em todos os ciclos da vida, desde o nascimento até a morte e compreende aspectos físicos, psicoemocionais e socioculturais (BRASIL, 2010).

É importante que os profissionais de saúde ampliem o olhar sobre as demandas que envolvem a sexualidade, buscando conectá-lo ao contexto familiar, social e cultural em que as pessoas estão inseridas (BRASIL, 2010). Dessa forma, estará preparado para esclarecer dúvidas sobre os novos paradigmas que envolvem

diversidade sexual, permitindo uma completa assimilação desses fatores que têm agrupado conceitos contraditórios baseados em pensamentos científicos, políticos, religiosos e culturais.

O SUS, por meio da Política LGBT, considera o desenvolvimento de ações voltadas para homens e mulheres. Porém, para a promoção dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos visando à saúde completa, é necessário, portanto, entender as particularidades desse grupo populacional, fazendo com que o cuidado seja compatível com as suas reais necessidades. O objetivo geral da Política LGBT é promover a saúde integral da população LGBT, eliminando a discriminação e o preconceito institucional (BRASIL, 2010).

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar, através de forma autoavaliativa, o conhecimento dos enfermeiros das UBS em Prado-Bahia, Brasil, frente à Política LGBT. E como objetivos específicos: discutir os aspectos conceituais e legais que envolvem identidade sexual, os princípios do SUS e a política LGBT; conhecer se havia procura aos serviços de saúde nas UBS por parte da população LGBT; e apresentar as contribuições de enfermagem à população LGBT.

Espera-se a sensibilização não somente dos enfermeiros, mas de todos os profissionais de saúde nas ações realizadas, desenvolvendo seu trabalho com ética, respeitando a individualidade de cada um, prestando um cuidado integral e reforçando o juramento profissional das áreas de saúde

que visam dedicar a vida profissional a serviço da humanidade, respeitando os direitos da pessoa humana, seus limites e tradições.

2. GÊNERO E SEXUALIDADE: CONFRONTANDO ASPECTOS CONCEITUAIS

O desenvolvimento humano, em sua forma geral, é compreendido como um processo de mudança da trajetória do ciclo de vida envolvendo interações desde aspectos biológicos a socioculturais (DESSEN, 2005). Esses aspectos são fundamentais para a compreensão do processo de transformação do ciclo de vida.

Sendo assim, Ferreira (2004) acredita que gênero é a forma culturalmente elaborada que a diferença sexual toma em cada sociedade, e que se manifesta nos papéis e status atribuídos a cada sexo e constitutivos da identidade sexual dos indivíduos.

Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero diz respeito à construção social do sexo anatômico, onde, embora exista macho e fêmea na espécie humana, a maneira que caracteriza o homem e a mulher se dá pelos aspectos culturais e não especificamente pela estrutura corporal (CLAM; IMS; UERJ, 2009).

Já para Arruda (2015), gênero está ligado à forma como o indivíduo se socializa, ou seja, a maneira como expressa o comportamento e atitudes se dá através do que a cultura atribui como coerente ao sexo feminino e masculino. Afirma ainda que

essas características são aprendidas em diferentes campos da vida, incluindo no núcleo familiar, na escola, no grupo de amigos, nas doutrinas religiosas, no ambiente de trabalho e nos meios de comunicação.

Entende-se que o conceito de gênero varia de um autor para o outro, o que muitas vezes propicia contradições, porém, num contexto geral, gênero refere-se principalmente as atribuições pré-determinadas pelos aspectos culturais que a sociedade associa sobre o modo comportamental de cada sexo, como uma forma padrão da identidade sexual do ser humano.

No decorrer da vida, automaticamente aprende-se a ser homem ou ser mulher através de inúmeros fatores que, desde a infância, são intitulados como forma de influência: as cores que são consideradas de menina e de menino, os brinquedos e brincadeiras, as roupas, calçados, a forma como a mulher deve se comportar, vestir e até mesmo falar. Essa forma de aprendizado tem tomado uma proporção diferente nos últimos tempos e um desafio para os profissionais de saúde e educação que lidam diretamente com esse ciclo de transformação cultural, educacional, psicológica e corporal.

A sexualidade também está ligada às elaborações culturais, entretanto, envolve prazeres, as trocas sociais e corporais que envolvem desde o erotismo, o desejo e o afeto, até aos conhecimentos adquiridos sobre a saúde, a reprodução, contato com a tecnologia e o exercício do poder na

sociedade. As definições atuais da sexualidade incluem, nas ciências sociais, significados, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são criadas de formas diversas em diferentes contextos sociais e períodos históricos (CLAM; IMS; UERJ, 2009).

Por um lado, identidade de gênero refere-se a uma experiência intensa e ímpar do gênero de cada indivíduo, que pode ou não corresponder ao sexo determinado ao nascer, incluindo o que a própria pessoa pensa sobre o corpo, e, portanto, pode envolver, por livre escolha, mudança na aparência ou função corporal por meios cirúrgicos ou outras expressões de gênero, inclusive modo de vestir, falar e maneira de agir na sociedade (BRASIL, 2010).

Por outro lado, orientação sexual é a aptidão de cada indivíduo no interesse emocional, afetivo ou sexual por indivíduos de sexo diferente (heterossexual), do mesmo sexo (homossexual) ou de ambos os sexos (bissexual). Assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas (BRASIL, 2010).

3. A POPULAÇÃO LGBT E O DIREITO À SAÚDE: UM DESAFIO PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

O Sistema Único De Saúde (SUS) é definido constitucionalmente como um sistema público, nacional e de caráter universal, fundamentado na compreensão da importância da saúde como direito de cidadania e nas diretrizes de descentralização, integralidade do atendimento e participação da comunidade (PAULINO, 2009).

Entende-se que o SUS é um sistema criado para garantir o acesso aos serviços de saúde por todo cidadão, visando à eliminação de desigualdades na assistência à saúde, ofertando um serviço qualificado, sendo vetado qualquer tipo de cobrança pelo serviço ofertado.

Dentre os princípios do SUS, a universalidade, equidade e integralidade são os principais, pois, é universal porque atende a todos independentemente de classe social, crença, raça, orientação sexual e identidade de gênero e oferece um atendimento gratuito. É integral porque contempla todas as partes que formam o todo do indivíduo, fazendo das ações voltadas para a promoção da saúde e prevenção de doenças, um elemento determinante no processo saúde-doença. Garante equidade, manifestando o senso de justiça de acordo às necessidades do indivíduo.

Diante dessas considerações, percebe-se que a Atenção Básica é a porta de entrada do SUS, pois, ela é o serviço de saúde pública que está ligado diretamente com o indivíduo e a comunidade. É através dela e da equipe multiprofissional que a compõe que é possível identificar precocemente fatores de riscos, desenvolver ações para promoção, proteção e recuperação da saúde individual e coletiva.

Nesse contexto, o Ministério da Saúde constantemente procura aperfeiçoar os princípios do SUS de acordo com a necessidade da população, com a criação de políticas e ações que visam à garantia dos direitos dos usuários do SUS, e uma dessas garantias é o direito à saúde da população LGBT.

“A Portaria nº 2.836, de 1º de dezembro de 2011, institui, no âmbito do SUS, a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Política Nacional de Saúde Integral LGBT)” (BRASIL, 2013, p. 18).

A Política está embasada nos princípios assegurados na Constituição Federal de 1988 (CF/88), que garantem a cidadania e dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988, art. 1.º, inc. II e III), reforçados no objetivo fundamental da República Federativa do Brasil de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3.º, inc. IV apud BRASIL, 2013).

Percebe-se como é importante a inclusão de ações voltadas a atender a demanda dessa população a fim de que, baseado nos princípios do SUS, sejam atendidos de maneira integral.

Nesse sentido, vale salientar que, do ponto de vista dos conselhos de ética profissional da área da saúde, o Conselho Federal de Medicina retirou, em 1985, a homossexualidade da lista dos desvios sexuais, rejeitando a obrigatoriedade a exames ou tratamentos com vistas à mudança de sua orientação sexual. A Classificação Internacional de Doenças (CID) também não mais inclui a homossexualidade como doença, desde 1993 (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, o Ministério da Saúde formulou a Política Nacional de Saúde Integral de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, no âmbito do SUS,

com respaldo político e institucional explicitado no Pacto pela Saúde 2006, em suas três dimensões: o pacto pela vida, o pacto em defesa do SUS e o pacto de gestão do SUS, que integram o Programa Mais Saúde: direito de todos, lançado em 2008, com o objetivo de ampliar o acesso a ações e serviços de qualidade (BRASIL, 2010).

Portanto, o objetivo geral da política LGBT é promover a saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, eliminando a discriminação e o preconceito institucional, bem como contribuindo para a redução das desigualdades e a consolidação do SUS como sistema universal, integral e equitativo (BRASIL, 2013).

4. A ENFERMAGEM DIANTE DA CONSTRUÇÃO CULTURAL DA SEXUALIDADE BRASILEIRA

A construção cultural da sexualidade do povo brasileiro abrange vários aspectos que serão abordados a seguir. Estes aspectos ou fatores, inclusive, têm repercussões na formação de vários profissionais da saúde, incluindo a formação do enfermeiro. É possível afirmar que:

Independentemente da forma como a sexualidade foi abordada na infância e adolescência do indivíduo, a escola ou a universidade não podem omitir ou marginalizar a discussão do processo da sexualidade humana, se realmente objetiva que esses alunos tenham uma visão holística do homem, quer para sua atuação enquanto profissional quer para sua autocompreensão, enquanto ser-de-relação GIR (2000, p. 34).

O exercício da enfermagem à moda antiga estava respaldado na solidariedade humana, no misticismo, no senso comum e, também, nas credices, portanto, entende-se por enfermagem profissional aquela atividade exercida por pessoas que passaram por um processo formal de aprendizado, com base em um ensino sistematizado, com currículo definido e estabelecido por um ato normativo da autoridade oficial, e que, ao término do curso, receberam um diploma documentando a titulação específica referente aos conhecimentos adquiridos (MOREIRA, 2005).

O currículo de uma escola representa não só a perspectiva do seu corpo discente, docente e administrativo, como também a perspectiva filosófica da sociedade, incluindo condições políticas, ecológicas e geográficas (SHEAHAN, 1977 apud MANZOLLI, 1985).

Ainda segundo Manzolli (1985), a adesão por parte das instituições de ensino, de uma abordagem filosófica, vista como um sistema de valores, atitudes e crenças, constitui um cenário para a seleção de padrões a serem atingidos por uma profissão em geral; em particular, por um grupo específico de profissionais provenientes de certa escola que, por sua vez, tem suas diretrizes que levam a organização do currículo, com a inclusão de certas disciplinas e exclusão de outras.

Afirma ainda que, especificamente, em uma escola de enfermagem, se se pretende formar enfermeiros, enfatizando a compreensão do comportamento humano, a

partir do autoconhecimento e do conhecimento integral do paciente, é importante abordar disciplinas como a psicologia. Observa-se que a sexualidade também é uma temática que precisa ser abordada nas disciplinas do curso de enfermagem, ampliando para os conceitos atuais.

O enfermeiro é um profissional que tem oportunidade de se deparar com os grupos mais variados de pessoas - crianças, adolescentes, adultos e idosos, em situações diversas de saúde ou doença, em nível da comunidade, ambulatorial ou hospitalar. Independentemente de sexo, cor, raça e nível socioeconômico e cultural, o indivíduo deve ser visto como um todo (GIR, 2000).

Quando se fala no todo do sistema-homem, não se pode separar a sexualidade dos seus outros processos, pois a sexualidade é parte intrínseca do ser e que está presente em todas as etapas do ciclo da vida, sob diferentes manifestações (HOGAN, 1980 apud GIR, 2000).

Um dos processos mais importantes em qualquer serviço de saúde é a necessidade dos trabalhadores ampliarem a capacidade de interação com quem demanda atenção. No caminho percorrido em um serviço de saúde, da entrada à saída, o usuário sempre está em busca de identificar alguém que possa conduzi-lo à almejada solução de seus problemas de saúde. Deseja ser acolhido, compreendido em suas necessidades, examinado, orientado e sentir-se confiante da atenção e responsabilização dos profissionais em manter, recuperar ou restabelecer seu bem estar (MERHY, 1998 apud CAPOZZOLO, 2004).

O trabalho em saúde se realiza sempre através do encontro entre duas pessoas – profissional e usuário. A partir desse momento, acontece um jogo de expectativas, onde as falas, os gestos, a disponibilidade para escutar, as diversas formas de comunicação permitirão ou não a acolhida das intenções que as pessoas colocam neste encontro. Esse momento requer do profissional abertura para o estabelecimento de vínculo, para o diálogo, para o desenvolvimento de laços de confiança (CAPOZZOLO, 2004).

Nesse sentido, no ato de assistir, próprio da enfermagem, está implícita a arte da comunicação, sendo esta a mola propulsora para o desempenho das atividades globais. Portanto, comunicação na enfermagem abrange um sentido mais amplo, que é o de relacionamento; este como um processo terapêutico de interação, afinidade, conhecimento recíproco, compreensão e aceitação entre enfermeiro-cliente-pacientes e familiares como proposta de promover o bem estar bio-psico-sócio-espiritual (DANIEL, 1983).

5. A APLICABILIDADE DA POLÍTICA NACIONAL LGBT NA ATENÇÃO BÁSICA

A pesquisa foi realizada entre setembro e outubro de 2015, no Município do Prado, localizado no Extremo Sul da Bahia, Brasil, a 812 km da capital Baiana. Sua população é constituída por 27.627 habitantes e possui uma área de 1.687,347 km², segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010),

disponibilizando-se hoje, de 11 Unidades de Saúde da Família, sendo 6 na sede e 5 na zona rural, segundo informação da Coordenação da Atenção Básica – SUS.

Vale salientar, que se optou por abordar a cidade litorânea Prado, onde as ações de prevenção de doenças devem ter importância significativa, pois o risco de propagação de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's) é mais elevado pelas constantes atividades festivas e turísticas da região, sendo a população LGBT mais suscetível por falta de orientação de medidas de prevenção e promoção da saúde sexual.

A população dessa pesquisa foi formada por 10 enfermeiras das Unidades de Saúde da Família o que equivale a 90,90% dos enfermeiros que trabalham em Unidade de Saúde da Família da cidade.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um formulário semiestruturado, contendo 10 questões, o qual foi aplicado às enfermeiras em suas respectivas unidades básicas de saúde, com anuência da Coordenação da Atenção Básica – SUS. As enfermeiras, por sua vez, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, em seguida, aconteceu a entrevista, cujas perguntas contidas no formulário foram verbalizadas e transcritas pelas pesquisadoras imediatamente após a resposta dos sujeitos.

Inicialmente, foi traçado o perfil das enfermeiras e, em seguida, foram entrevistadas sobre a Política LGBT. Em se tratando do perfil das 10 enfermeiras entrevistadas, observou-se que a maioria delas possui experiência com Saúde da

Família, considerando que 60% possuem entre 6 a 10 anos de experiência, 20% mais de 10 anos, 10% entre 1 a 5 anos e, apenas 10% menos de 1 ano. Quando questionadas se possuíam alguma especialização, 80% responderam que sim e 20% responderam negativamente. Dentre as entrevistadas, apenas 3 possuíam mais de 1 especialização. Assim, foi possível observar que as enfermeiras entrevistadas possuíam especializações importantes para atuação na UBS, considerando que 30% eram especialistas em Gestão em Saúde e 30% em Saúde Pública; 20% em Enfermagem do Trabalho; 10% em Saúde da Família; 10% em Obstetrícia e 10% em Urgência e Emergência.

O mercado de trabalho requer um profissional diferenciado, capaz de desenvolver respostas criativas aos desafios da realidade. Portanto, o estudante ao se graduar adquire um compromisso profundo frente a si mesmo e à sociedade que consiste em manter-se constantemente atualizado, incorporando os novos conhecimentos e enfoques que o permanente progresso científico e técnico provocam (BEZERRA, 2003).

Foi perguntado se durante a formação acadêmica em Enfermagem, as enfermeiras tiveram alguma disciplina que, em algum momento abordou temáticas voltadas para sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual. Das enfermeiras entrevistadas, 90% tiveram em alguma disciplina do curso, abordagens sobre sexualidade no geral e apenas 10% além da sexualidade, uma breve abordagem sobre orientação sexual. Vale ressaltar que para

preservar o sigilo do profissional entrevistado, não citaremos seus nomes e sim os termos “Enf.” seguido de um número. Sendo assim, responderam:

“Sim, apenas questões voltadas para sexualidade sem abordar a classe LGBT”. (Enf. 1)

“Sim, uma rápida abordagem para gays”. (Enf. 4)

“Não. Na minha época havia muito preconceito porque os gays eram vistos como doentes”. (Enf. 7)

Neste contexto, fortaleceu a importância das instituições de ensino em ampliar o conhecimento do acadêmico em relação à assistência da população LGBT. Essa extensão pode ser inserida nas disciplinas que envolvem gênero e saúde sexual e reprodutiva. A pouca abordagem ou a não abordagem em educação sexual no processo de formação do enfermeiro é confirmada pelo despreparo dos enfermeiros em relação a essa temática, evidenciando a necessidade desses sujeitos adquirirem embasamento suficiente acerca do processo de sexualidade, nas diferentes etapas do ciclo da vida (GIR, 2000).

Sendo o objetivo geral da pesquisa, identificar o grau de conhecimento das enfermeiras em relação à Política Nacional de Saúde Integral LGBT, foi montada uma escala de 0 a 10 estabelecendo critérios de avaliação de conhecimento: nenhum, mínimo, razoável e elevado, para perguntar como elas classificavam o próprio nível de conhecimento em relação a essa política: 20% confessaram não terem conhecimento sobre a política e a maioria, totalizando 50%

tem conhecimento mínimo. Apenas 20% afirmam ter conhecimento razoável e 10% elevado. Porém, é preciso considerar o fato de que essa é uma política recente.

Nesse sentido, ficou evidente a necessidade de atualizar o conhecimento dos profissionais de saúde em relação à população LGBT e pensando nisso, o Ministério da Saúde conveniado a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), através da rede Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS) tem ofertado o curso Política Nacional de Saúde Integral Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) com o objetivo de contribuir com a atuação dos profissionais de saúde, especialmente os trabalhadores do SUS, para que realizem suas ações de cuidado, promoção e prevenção da população LGBT com qualidade, de forma equânime, garantindo à população LGBT, acesso à saúde integral.

O Ministério da Saúde tem tentado ampliar as ações de saúde voltadas para população LGBT em todos os níveis, inclusive, na Atenção Básica. Na oportunidade de ter acesso virtualmente aos cartazes elaborados pelo Ministério, foi perguntado às enfermeiras se as UBS's em que trabalham já foram contempladas com os cartazes do Ministério da Saúde sobre a população LGBT e seus direitos como usuários do SUS: as enfermeiras que responderam SIM, afirmando já terem sido contempladas com os cartazes, foram interrogadas se o cartaz está exposto na UBS e se não, por que não está exposto? Apenas 10% possui o cartaz exposto.

As justificativas das 40% que não possuem o cartaz exposto foram as seguintes:

“Foi exposto por um período e retirado depois.” (Enf. 1)

“Não está exposto porque recebi em formato de folder na época do carnaval.” (Enf. 6)

“Não lembro.” (Enf. 8)

O Ministério da Saúde lançou em 2014 uma campanha focada na população LGBT, em parceria com as Secretarias de Direitos Humanos (SDH) e de Políticas para as Mulheres (SPM) da Presidência da República, e, conta com cartazes e materiais informativos que visam à sensibilização sobre a saúde dos cidadãos LGBT.

A campanha inicialmente teve como foco principal a saúde de mulheres lésbicas e bissexuais. Segundo o Ministério, há uma ideia equivocada por partes dos profissionais de saúde, associando, que mulheres lésbicas não têm risco de desenvolver cânceres de mama e de colo de útero, o que muitas vezes acarreta na falta de prevenção. Outro problema é o atendimento ginecológico, que são focados na reprodução e acabam tratando as pacientes como se todas fossem heterossexuais. Percebe-se a importância dessa campanha não somente no sentido de eliminação do preconceito e desigualdades, mas na prevenção e detecção precoce, o que pode fazer com que essas doenças não sejam negligenciadas. Outra conquista da população LGBT, é o uso do nome social. O usuário do SUS tem direito ao uso do nome social nos serviços de saúde e o Ministério tem investido em cartazes de divulgação para que as pessoas saibam desse direito.

Também foi perguntado às enfermeiras se existia algum usuário da população LGBT que frequentava as unidades, e se sim, com que periodicidade: 100% responderam que sim, existiam usuários dessa população cadastrados nas unidades, dos quais, 70% responderam que os usuários frequentavam mensalmente e 30% responderam que não frequentavam a unidade.

As enfermeiras que responderam que os usuários da população LGBT frequentavam a unidade mensalmente, foram questionadas em qual tipo de programa de saúde: o Planejamento Familiar, totalizou 40%. Observou-se ainda, uma frequência significativa totalizando 40% na Demanda Espontânea; 10% em Saúde Bucal e 10% em Hiperdia. Desse modo, é preciso aproveitar essa oportunidade do atendimento na demanda espontânea para o acolhimento dessa classe e a inclusão nos programas ofertados pela UBS.

As enfermeiras foram perguntadas sobre a existência do Caderno de Atenção Básica nº 26 - Saúde Sexual e Reprodutiva nas suas respectivas unidades, onde, 80% responderam que possuíam e 20% não. Quando questionadas as que responderam SIM, sobre a existência de um capítulo voltado a população LGBT, apenas 10% respondeu que sabiam da existência e 70% não sabiam.

Segundo BRASIL (2010), o Caderno de Atenção Básica – Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva aborda a saúde sexual como essencial para a qualidade de vida e de saúde das pessoas e o papel fundamental que as

equipes de Atenção Básica/Saúde da Família têm na promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva desses indivíduos.

Ainda, o Ministério da Saúde vem atuando na promoção da igualdade racial, étnica, de gênero, de geração e de orientação sexual. Na perspectiva de enfrentamento a toda forma de discriminação, muitas ações afirmativas vêm se desenvolvendo no sentido de buscar consolidar o princípio da equidade no SUS, onde, apresenta uma abordagem específica para alguns grupos populacionais.

As entrevistadas foram perguntadas sobre a realização de ações educativas voltadas para o Programa Saúde Sexual e Reprodutiva, das quais, 100% das enfermeiras afirmaram realizar estas ações educativas. Quando questionados se existiam usuários da população LGBT cadastrados nesse programa, 50% responderam que sim e 50% responderam que não.

Segundo BRASIL (2010) as estratégias educativas devem ser criadas a partir da problematização das realidades dos usuários, o que significa refletir sobre as situações, questionando os fatos, fenômenos e ideias, para compreender os processos e construir propostas e soluções no coletivo. E nesse processo de problematização deve-se buscar envolver todos, ou seja, tanto os usuários quanto os trabalhadores do serviço de saúde. O profissional deve sempre pautar suas ações em princípios éticos, como o respeito à autonomia das pessoas, a privacidade, a confidencialidade e o sigilo na abordagem da sexualidade e saúde reprodutiva.

As entrevistadas foram interrogadas se possuem na unidade a ficha do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) de Violência Interpessoal/Autoprovocada, das quais, 80% responderam que sim e 20% responderam que não. Quando questionadas se é realizada a notificação e quais os tipos de violência mais frequentes, responderam da seguinte forma:

“Nunca notifiquei” (Enf. 3).

“Nunca tive nenhum caso” (Enf. 5).

“Nunca teve um caso na unidade” (Enf. 9).

A ficha de notificação individual de Violência Interpessoal/Autoprovocada tem como conceito de acordo BRASIL (2014, p. 1):

Todo caso suspeito ou confirmado de violência doméstica/intrafamiliar, sexual, autoprovocada, tráfico de pessoas, trabalho escravo, trabalho infantil, tortura, intervenção legal e violências homofóbicas contra mulheres e homens em todas as idades. No caso de violência extrafamiliar/comunitária, somente serão objetos de notificação as violências contra crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, pessoa com deficiência, indígenas e população LGBT.

As ações de vigilância em saúde fazem parte das funções realizadas pelas equipes de Atenção Básica. A notificação é um poderoso instrumento de implementação de políticas públicas, uma vez que ajuda a dimensionar os problemas de saúde, a determinar a necessidade de investimentos em núcleos de vigilância e de assistência, o desenvolvimento de programas e ações

específicas e também permite o conhecimento da dinâmica dos agravos, incluindo a violência doméstica e sexual (BRASIL, 2010).

Entre as ações de saúde para população LGBT destaca-se a inclusão dos campos nome social, orientação sexual e identidade de gênero na ficha de Violência Interpessoal/Autoprovocada no SINAN. Além desses, também foi incluído um campo para preenchimento da violência motivada por homofobia, lesbofobia e transfobia, informação imprescindível para dar visibilidade à violência sofrida pela população LGBT e qualificar os indicadores de saúde, melhorando o planejamento das ações de prevenção e promoção da saúde para essa população.

Foi perguntado se as entrevistadas, no exercício da enfermagem, consideravam o enfermeiro um profissional importante na promoção da saúde e nos determinantes e condicionantes da saúde da população LGBT, onde, 100 % responderam que sim. Foi perguntado ainda o por quê, das quais responderam:

“Tem um contato maior no intuito de promoção e prevenção de doenças” (Enf. 1).

“Para esclarecimentos e orientações” (Enf. 3).

“Porque eles necessitam de atenção e cuidados como qualquer outro ser humano” (Enf. 8).

“Um dos papéis do enfermeiro na unidade é a prevenção e promoção do indivíduo, e LGBT por ser uma população que as pessoas tem preconceito, necessitam de orientações principalmente na saúde sexual” (Enf. 10).

O 3º Relatório Nacional sobre os Direitos Humanos no Brasil indica que entre 2003 e 2005 foram relatados 360 homicídios de GLT (gays, lésbicas e travestis) no Brasil. O documento registra ainda que a maior incidência de assassinatos ocorre na Região Nordeste, principalmente contra gays (USP, 2006 apud BRASIL 2010). A violência e o assassinato de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais podem servir de evidência de como a homofobia, lesbofobia, transfobia e outros processos estigmatizantes e discriminatórios são causadores de sofrimento, adoecimento e morte, portanto, enfrentar a complexidade dos determinantes sociais da vida e da saúde das pessoas e coletividades requer intervir sobre a exclusão social, o desemprego, o acesso à moradia e alimentação dignas, mas, também, o reconhecimento dos fatores que se entrecruzam, maximizando a vulnerabilidade e o sofrimento de grupos específicos (BRASIL, 2010).

A orientação sexual e a identidade de gênero são categorias reconhecidas pelo Ministério da Saúde como determinantes e condicionantes da situação de saúde, não apenas por implicarem práticas sexuais e sociais específicas, mas também por expor lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais a agravos decorrentes do estigma e da exclusão social (BRASIL, 2010). Entende-se que os determinantes e condicionantes da saúde englobam todas as condições socioeconômicas, culturais e ambientais da vida do indivíduo, portanto, os profissionais de saúde têm um papel importante nesse processo favorecendo a promoção e manutenção da saúde.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos de gênero e sexualidade sofreram mudanças ao longo do tempo, e estão em constante evolução devido aos novos aspectos culturais e biológicos, estabelecendo um novo paradigma no ciclo do desenvolvimento humano.

Historicamente, a discussão de temáticas voltadas para sexualidade e educação sexual sempre foi motivo de polêmicas, e, a partir deste estudo, percebeu-se a importância da necessidade da abordagem desses conceitos, proporcionando esclarecimentos, visando que o indivíduo identifique sua própria orientação sexual ou identidade de gênero.

Sendo assim, o profissional de saúde tem um papel fundamental nesse processo de mudança nos conceitos de gênero e sexualidade, pois o mesmo é considerado uma ferramenta facilitadora da educação para saúde. Portanto, percebe-se que é importante que o profissional saiba distinguir identidade de gênero e orientação sexual.

Diante desse estudo, entende-se que a formulação da Política Nacional de Saúde Integral LGBT, proporciona aos profissionais de saúde da Atenção Básica, embasamentos norteadores, facilitando a compressão da complexidade do tema. Outro fator que contribui para o desenvolvimento do profissional é o tempo de experiência na sua área de atuação.

O enfermeiro com experiência em Saúde da Família tem uma visão holística pelo contato direto com o indivíduo e a comunidade, permitindo a identificação de fatores de risco que podem desenvolver agravos à saúde. Portanto, a especialização se faz necessária no sentido de permitir ao profissional o desenvolvimento de um trabalho diferenciado e capacidade de resolutividade das situações desafiadoras.

Conforme constatado na pesquisa, a maioria das enfermeiras possui um baixo grau de conhecimento em relação à Política LGBT, considerando que 50% afirmaram ter conhecimento mínimo, isso mostra que, ainda é necessário ampliar as informações sobre as capacitações ofertadas aos profissionais de saúde da Atenção Básica, proporcionando um atendimento qualificado.

É uma preocupação, pois, ficou evidente que cada vez mais a população LGBT vem procurando os serviços de saúde ofertados nas UBS e se o enfermeiro não estiver capacitado para atendê-los, pode gerar agravos à saúde e preconceito. Para isso, a capacitação se encontra à disposição no Caderno de Atenção Básica nº 26 disponíveis nas UBS, o qual contém um capítulo voltado à população LGBT e através do Curso Política Nacional de Saúde Integral LGBT, gratuito, disponível pela rede UNASUS.

Contudo, uma questão importante que se destacou, é o conhecimento por parte das enfermeiras sobre as ações em saúde que podem ser desenvolvidas com a população LGBT, como por exemplo, incluindo-a nos

programas da Atenção Básica. As ações desenvolvidas pelo enfermeiro são de extrema importância visando à promoção da saúde, prevenção de doenças e reabilitação de situações de risco à saúde.

Cabe ressaltar que, a maior procura da população LGBT nas UBS ocorre na demanda espontânea, porém, surge aí uma oportunidade de acolhimento, divulgação e inserção deste grupo em outros programas de saúde ofertados pelas UBS. Nesse sentido, o enfermeiro e a equipe multidisciplinar deve ter a sensibilidade de realizar um bom acolhimento e fornecer educação para a saúde, a fim de sustentar as diretrizes da Política LGBT na prática.

Atualmente, observa-se que a população LGBT procura frequentemente os serviços de saúde ofertados nas UBS e, surpreendentemente, até participam de programas específicos como o de Planejamento Familiar, Saúde da Mulher, Saúde Bucal, Hipertensão e outros. Assim, os profissionais da Atenção Básica devem estar capacitados para o atendimento deste público, desde a recepção, durante o atendimento no programa solicitado, até a alta do episódio, ou seja, em todas as fases da demanda de cuidado ao ser humano.

A formação acadêmica do enfermeiro é generalista, para que ele possa se deparar no mercado de trabalho com todos os tipos de situações, populações e problemas de saúde, de maneira que possa atuar com resolutividade e competência. No entanto, a educação continuada deve ser uma premissa em seu profissionalismo, pois vivemos em um mundo globalizado, com diferenças

individuais e coletivas, cuja informação se propaga em grande velocidade.

A crítica que se faz é à formação de enfermagem estritamente hospitalocêntrica, que não debate assuntos como sexualidade, identidade de gênero e a valorização do modelo assistencial humanizado de promoção da saúde em matrizes curriculares dos cursos de graduação. A crítica também se faz aqueles profissionais formados há anos, que estagnaram seu conhecimento em modelos assistenciais

defasados ou desatualizados e se recusam a se engajarem na educação continuada.

Finalmente, a realização deste trabalho mostrou que o tema abordado é atual e relevante em Saúde Pública, porém, o assunto não se esgota nesta pesquisa, visto que a população LGBT está sendo inserida em diversos setores da sociedade, e isto vem sendo divulgado pela mídia. Cabe a todos os profissionais, atualizar-se, rever conceitos e valores, observar mudanças culturais ao longo das gerações e modificar a maneira de pensar e agir diante da temática LGBT.

7. REFERÊNCIAS

ARRUDA, Silvani; NASCIMENTO, Marcos. ONU Mulheres. **O valente não é violento. Planos de aula**. Brasília, Jun. 2015. Disponível em:

http://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2015/07/valente_aula1_sexo_genero_poder.pdf. Acesso 22 set. 2015.

BEZERRA, Ana Lúcia Queiroz. **O contexto da Educação Continuada em Enfermagem**. Editora Lemar. 2003. São Paulo – SP.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Acolhimento à demanda espontânea: queixas mais comuns na atenção básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos de Atenção Básica. Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. 1ª Edição**. Brasília, 2013. Disponível em:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf. Acesso: 15 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sistema de Informação de Agravos de Notificação: ficha de notificação individual violência interpessoal/autoprovocada**. Brasília. 2014. Disponível em:

http://www1.saude.ba.gov.br/dis/arquivos_pdf/fichas_agravos/VIOL_NET.PDF. Acesso 20 out 2015.

CAPOZZOLO, A; PEDRO, E.; SANTOS, G. TUBONE, M. JÚNIOR, N. **2º Caderno de Apoio ao Acolhimento**. São Paulo, 2014.

CLAM/IMS/UERJ. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/ES em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. Disponível em: <http://www.e-clam.org/downloads/Caderno-de-Atividades-GDE2010.pdf>. Acesso 21 set. 2015.

DANIEL, Liliana Felcher. **Atitudes Interpessoais em Enfermagem**. Editora Pedagógica e Universitária LTDA. 1983. São Paulo – SP.

DESSEN, Maria Auxiliadora da Silva Campos; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz (Org). **A Ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 278 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 3. ed. rev. e atual**. Curitiba: Positivo, 2004. xxiv, 2120 p.

GIR, E.; NOGUEIRA, M.S.; PELÁ, N.T.R. **Sexualidade humana na formação do enfermeiro**. Rev. Latino am. enfermagem, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 33-40, abril 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v8n2/12415>. Acesso em: 19 out 2015.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA -. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em 14 out. 2015.

MANZOLLI, Maria Cecília. **Formação do Enfermeiro**. Editora Sarvier. 1985. São Paulo- SP.

MATOSO, Leonardo Magela Lopes. **O papel da Enfermagem diante da homossexualidade masculina**. 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revistasauade/article/view/9267/pdf> Acesso 14 out 2014.

MINIAURÉLIO: **O dicionário da língua portuguesa. 6. ed. Curitiba, PR**: Positivo, 2006. 895 p. ISBN 8574724165.

MOREIRA, Almerinda; OGUISSO, Taka. **Profissionalização da enfermagem brasileira**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 152 p. ISBN 8527710994.

PAULINO, Ivan; BEDIN, Livia Perasol; PAULINO, Livia Valle. **Estratégia saúde da família**. São Paulo; Icone, 2009.

SILVEIRA, Denise Tolfo; GERHARDT Tatiana Engel. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso 20 nov 2015.

TRIGUEIRO, Rodrigo de Menezes; RICIERI Marilucia; FREGONEZE Gisleine Bartolomei; BOTELHO, Joacy M. **Metodologia Científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014. 184 p. Disponível em:
http://klsdatacontent.s3.amazonaws.com/TCC/TCC_II/LIVROS/Metodologia_Cientifica.pdf.
Acesso em: 15 set. 2015.

8. NOTAS BIOGRÁFICAS

Francielli Gonçalves Garcia

Graduada em Enfermagem e Obstetrícia (Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, 2004), Especialista em Acupuntura e Eletroacupuntura (Associação Brasileira de Arte e Ciência Oriental – ABACO, 2012), Especialista em Acupuntura e Medicina Tradicional Chinesa (Colégio Brasileiro de Acupuntura – CBA, 2012), Especializando em Saúde Mental (Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, 2015), Mestre em Saúde Coletiva (Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, 2006), Doutoranda em Políticas Públicas (Universidad Columbia, Asunción, IDEIA, 2016). Atende em consultórios de Medicina Tradicional Chinesa, Acupuntura e outras Práticas Integrativas e Complementares de Saúde, Professora de Ensino Superior na Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas, Bahia, e Professora de Pós-Graduação lato sensu em Medicina Tradicional Chinesa e Acupuntura pela ABACO.

Danielle Silva Batista

Graduada em Enfermagem pela Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas.

Maria Clélia dos Santos

Graduada em Enfermagem pela Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas.

MÉTODOS ATUAIS DE INVESTIGAÇÃO POR IMAGEM EM NEUROPSICOLOGIA E NEUROPSIQUIATRIA

CARMELINDO MALISKA (carmelindomaliska@gmail.com) – Doutor em Radiologia – Medicina Nuclear (UFRJ, Rio de Janeiro-RJ), MSc em Biociências Nucleares (UERJ, Rio de Janeiro-RJ), Médico, Docente do Curso de Medicina da UNIG, Nova Iguaçu-RJ; Docente do Curso de Post-graduação em Saúde Pública do Instituto IDEIA, Universidade Americana, Py e UNIB, Py, Assunção Py. Aluno do Programa de Pós-Doutoramento da Universidade Iberoamericana de Asunción – PY, em parceria com o Instituto IDEIA-BR.

RICARDO DE BONIS (ricardo@debonis.com.br) – Doutor em administração pela Universidade Americana – PY; Cirurgião-Dentista, Professor da Disciplina Ética na Pesquisa e na Produção Acadêmica do curso de Doutorado da Universidade Columbia Del Paraguay, Coordenador técnico do Instituto IDEIA. Aluno do Programa de Pós-Doutoramento da Universidade Iberoamericana de Asunción – PY, em parceria com o Instituto IDEIA-BR.

RESUMO: As técnicas de neuroimagem estrutural correspondem basicamente à Tomografia Computadorizada (TC) e à Imagem por Ressonância Magnética (IRM). Já as imagens funcionais são as obtidas pela tomografia por emissão de um fóton, (single-photon emission computed tomography - SPECT), pela tomografia por emissão de pósitron (pósitron emission tomography – PET) e pela Ressonância Magnética Funcional (IRMf). O objetivo deste trabalho foi apresentar ao profissional das áreas de neurociências, psicologia e psiquiatria, principalmente os que lidam com neuropsicologia e neuropsiquiatria, uma visão geral das técnicas de imagem – aspectos morfológicos e funcionais das neuroimagens – principalmente as aplicáveis no estudo de transtornos, observados na prática diária - diagnóstica e terapêutica –, discutir seus pontos fortes e fracos, e demonstrar sua complementaridade. Métodos de neuroimagem estrutural e funcional, modalidades e características. Este artigo foi baseado em pesquisa bibliográfica, sendo empregados bancos de dados, tais como Portal de Periódicos CAPES, MEDLINE, Scielo, consulta a manuais e artigos sobre o assunto. O aprimoramento dos equipamentos para aquisição de imagens cerebrais e dos métodos para análise de dados tem sido acelerado e mantém-se aberto a possibilidade de que, no futuro, o desenvolvimento nessas áreas possa levar a uma maior aplicabilidade diagnóstica para as técnicas de neuroimagem na prática psiquiátrica. Por meio da junção entre a neurociência molecular e os estudos clínicos, a neuroimagem molecular permite um maior entendimento da fisiopatologia das doenças neuropsiquiátricas e colabora com o desenvolvimento de métodos diagnósticos mais precisos e tratamentos farmacológicos mais eficazes.

PALAVRAS-CHAVE: Imagens neurológicas, neuropsicologia, neuropsiquiatria, psicopedagogia.

RESUMEN: Las técnicas de neuroimagen estructural corresponden, básicamente, a la tomografía computarizada (TC) y la resonancia magnética (RM). Ya las imágenes funcionales se obtienen por emisión de positrones de un fotón (single-photonemissioncomputedtomography - SPECT), la tomografía por emisión de positrones (positron emissiontomography - PET) y resonancia magnética funcional (fMRI). El objetivo de este estudio fue presentar a las áreas profesionales de la neurociencia, la psicología y la psiquiatría, especialmente los relacionados con la neuropsicología y neuropsiquiatría, una visión general de las técnicas de imagen - los aspectos morfológicos y funcionales de neuroimagen - especialmente aplicable en transtornos observados en la práctica diaria - diagnóstico y terapéutico - para discutir sus puntos fuertes y débiles, y para demostrar su complementariedad. Métodos de modalidades y características estructurales y funcionales de neuroimagen. Este artículo se basa en una investigación bibliográfica, se utilizan bases de datos tales como el Portal de Revistas CAPES, MEDLINE, SciELO, consultoría manuales tratados sobre el tema. La mejora de equipo para la adquisición de imágenes y métodos para el análisis de datos cerebro se ha acelerado y permanece abierta la posibilidad de que en el futuro desarrollo en estas áreas puede conducir a una aplicabilidad de diagnóstico más alta para las técnicas de neuroimagen en la práctica psiquiátrica. A través de la unión entre la neurociencia molecular y estudios clínicos, de neuroimagen molecular permite una mayor comprensión de la fisiopatología de las enfermedades neuropsiquiátricas y contribuye al desarrollo de métodos diagnósticos más precisos y tratamientos farmacológicos más efectivos.

PALABRAS CLAVES: Imágenes neurológicas, Neuropsicología, neuropsiquiatría, psicopedagogía.

1. INTRODUÇÃO

As evidências clínicas de que os sintomas psiquiátricos ocorreriam como consequência de lesões de estruturas cerebrais relacionadas ao processamento emocional e cognitivo levou à busca de um substrato anatômico para os transtornos neuropsicológicos e neuropsiquiátricos. Neste sentido, houve um progresso considerável nas últimas décadas, graças aos avanços no desenvolvimento e utilização de métodos de neuroimagem mais precisas e com melhor resolução (BALDAÇARA et al, 2011).

Crippa e Busatto (2011) dão uma ideia dos recursos usados no advento do diagnóstico por imagem dos transtornos neuropsiquiátricos:

As primeiras imagens do sistema nervoso central foram realizadas no início do século passado. Nesta época o único acesso ao conteúdo do crânio era a pneumoencefalografia e posteriormente a iodoverniculografia; estas técnicas invasivas conseguiram verificar alargamento dos ventrículos na maioria dos indivíduos com diagnóstico de esquizofrenia. Foram descritos, nesta época, trabalhos tentativos de auxiliar no diagnóstico de demências e para descartar lesões cerebrais expansivas. Porém os efeitos adversos e a limitada resolução das imagens – tratava-se de diagnóstico indireto do processo expansivo, pelo rechaço que era visibilizado na imagem ventricular – restringiram o uso desta técnica na investigação neuropsiquiátrica (Crippa e Busatto 2011, p.127).

As neuroimagens do cérebro são de duas naturezas: estruturais e funcionais. As

técnicas de neuroimagem estrutural correspondem basicamente à Tomografia Computadorizada (TC) e à Imagem por Ressonância Magnética (IRM). Já as imagens funcionais são as obtidas pela tomografia por emissão de um fóton, (single-photon emission computed tomography - SPECT), pela tomografia por emissão de pósitron (pósitron emission tomography - PET) e pela Ressonância Magnética Funcional (IRMf). Há técnicas de neuroimagem, que não se enquadram bem nem na forma definida como estrutural e nem na modalidade funcional, como a imagem do Índice de Tensor de Difusão (ITD), que neste trabalho, aparecerá junto com as neuroimagens estruturais.

As novas técnicas de neuroimagem, suscitaram inúmeras pesquisas relacionados à fisiopatologia dos transtornos neuropsiquiátricos que têm contribuído para o entendimento das estruturas e do funcionamento cerebral e que mantêm viva a expectativa de que a neuroimagem, além de servir de parâmetro de comparação com os testes neuropsicológicos, possa ter utilidade também na prática clínica para o diagnóstico e prognóstico de transtornos mentais e acompanhamento terapêutico (ROCHA et al.2011).

O aparecimento de uma imagem, no território cerebral, em resposta a um estímulo neuropsicológico específico é a demonstração mais clara da localização anatômica e/ou funcional do fenômeno neuropsicológico provocado pelo estímulo. Mesmo sendo pouco divulgada, mesmo no meio acadêmico e profissional,

aneuroimagem tem grande importância nas ciências da mente, podendo ser a ponta de lança para o diagnóstico precoce e para a melhoria da acurácia diagnóstica, na formulação do projeto de pesquisa neuropsicológica. O mesmo ocorre na neuropsiquiatria clínica, e no conceito atual de medicina personalizada, em indivíduos com transtorno clínico que corresponde à neuroimagem da alteração morfológica ou funcional da sua psique (MORAES, NICOLATO e KUMMER, 2012).

As técnicas de imagem funcional - SPECT, PET e IRMf - ainda estão evoluindo e de maneira muito rápida, no campo da pesquisa diversos estudos são realizadas com a participação conjunta de dois ou mais métodos - genético, bioquímico e de imagem - proporcionando resultados surpreendentes para a compreensão das funções normais do cérebro e disfunções regionais em distúrbios neuropsiquiátricos e transtornos neuropsicológicos.

O objetivo deste trabalho foi apresentar ao profissional das áreas de neurociências, psicologia e psiquiatria, principalmente os que lidam com neuropsicologia e neuropsiquiatria, uma visão geral das técnicas de imagem - aspectos morfológicos e funcionais das neuroimagens - principalmente as aplicáveis no estudo de transtornos, observados na prática diária - diagnóstica e terapêutica -, discutir seus pontos fortes e fracos, e demonstrar sua complementaridade. Para tanto, abordaremos os seguintes itens:

- a) *Métodos de neuroimagem estrutural e funcional, modalidades e características;*
- b) *Exemplos atuais de neuroimagens de transtornos mentais de interesse da Neuropsicologia e Neuropsiquiatria;*
- c) *Considerações finais;*

Este artigo foi baseado em pesquisa bibliográfica, sendo empregados bancos de dados, tais como Portal de Periódicos CAPES, MEDLINE, Scielo, consulta a manuais e artigos tratados sobre o assunto.

2. NEUROIMAGEM ESTRUTURAL, MODALIDADES E CARACTERÍSTICAS

Desde há tempos, diversos sintomas psiquiátricos, do processamento emocional e cognitivo, foram relacionadas a possíveis lesões de estruturas cerebrais - inicialmente evidenciadas pelos achados anatomopatológicos de Paul Broca, Carl Wernicke e outros -, o que levou à busca da evidência de um substrato anatômico dos transtornos neuropsiquiátricos por método de observação "in vivo". Neste sentido, houve um avanço considerável nas últimas décadas, graças ao desenvolvimento e utilização de métodos de neuroimagem cada vez mais com melhor resolução.

Crippa e Busatto (2011), no texto a seguir, oferecem um exemplo da importância da neuroimagem em investigação tanto em neurociências como em pesquisa clínica:

Ao longo das últimas décadas, diversos estudos, usando as técnicas de ressonância magnética, ampliaram achados iniciais da TC

de dilatação dos ventrículos e atrofia cortical em pacientes com esquizofrenia e em outros transtornos psiquiátricos. Embora, nem sempre reproduzidos, esses achados sugerem que estas alterações estruturais amplamente descritas na esquizofrenia tenham como causa a digenesiacerebral, em vez da atrofia, e também contribuem para a hipótese da esquizofrenia como distúrbio do neuro -desenvolvimento... diminuições volumétricas difusas do cérebro em pacientes com esquizofrenia em várias áreas... localizadas em subregiões do córtex temporal, do pré-frontal, do corpo caloso, dos gânglios da base, do tálamo e do cerebelo... sugerem que algumas dessas alterações já estão presentes desde os primeiros sintomas psicóticos, o que reforçaria a ideia de que a esquizofrenia poderia resultar de alterações do neurodesenvolvimento.(CRIPPA e BUSATTO, 2011 p.127).

A tomografia computadorizada (TC), criada por Hounsfield teve, além de sua importância em diagnóstico, o mérito de ter introduzido a neuroimagem no âmbito clínico – como, até hoje, importante método de apoio diagnóstico principalmente em neurologia e psiquiatria.

A TC foi criada em 1967, pelo engenheiro inglês Godfrey Newbold Hounsfield, o que lhe valeu o prêmio Nobel de Medicina de 1979. Hounsfield usou, inicialmente, como fonte de radiação, Amerício-241, que foi substituída por um tubo de raios X, reduzindo o tempo de aquisição de 9 dias para 9 horas. Sua primeira imagem tomográfica transaxial computadorizada foi de um cérebro fixado em formol, e a imagem obtida mostrou a substância branca e cinzenta, bem como as

calcificações (CARVALHO, 2007). Após o advento da ressonância magnética a TC perdeu sua posição de método com melhor resolução no diagnóstico morfológico de afecções do sistema nervoso central.

A imagem por ressonância magnética (IRM) é a modalidade de imagem com a melhor discriminação entre tecidos moles e corresponde à imagem elaborada pelo computador a partir de sinais de radiofrequência – ressonância magnética nuclear – emitidos pelos núcleos dos átomos de Hidrogênio (1H), os prótons, após serem alinhados por potentes eletroímãs e expostos à perturbação oscilatória com frequência próxima de sua própria frequência natural de oscilação (WESTBROOK & KAUT, 2000).

A IRM tem se mostrado uma ferramenta de valor crescente na análise do sistema nervoso central (SNC). Atualmente o método tem mostrado boa precisão na análise dos segmentos encefálicos e espinhal, em parte, devido ao desenvolvimento de bobinas de superfície e o advento de sequências rápidas para a aquisição de imagens que combinam tempo mais curto de aquisição, excelente resolução e boa razão sinal/ruído (JACOPO, 2015).

As técnicas de neuroimagem estrutural pela IRM e o índice de tensor de difusão (ITD), permitem, de uma maneira segura e não invasiva, a avaliação da integridade anatômica do cérebro como um todo e, de estruturas específicas, o delineamento de histoarquitetura, a avaliação microestrutural da substância branca e da integridade dos tratos, sendo

usada para avaliar a conectividade estrutural do cérebro. (BALDAÇARA et al, 2011).

3. NEUROIMAGEM FUNCIONAL, MODALIDADES E CARACTERÍSTICAS

A Tomografia por Emissão de Pósitron (PET) e a tomografia computadorizada por emissão de um fóton (SPECT) tornaram realidade o sonho de Claude Bernard, da possibilidade de se obter informações sobre o funcionamento do interior do corpo “in vivo”.

A descoberta, por Henri Becquerel, em 1896, e as investigações sobre radioatividade de Maria Sklodowska Curie, que demonstrou que certos átomos, como o do urânio, do rádio e do polônio, emitiam raios invisíveis, a semelhança dos raios X, descobertos por Wilhelm Röntgen, em 1895.

Principalmente os trabalhos de Georg de Hevesy (1913), que empregou elementos radioativos como radiotraçadores, para estudar a fisiologia de plantas e de animais, através do acompanhamento de átomos radioativos, usados para “traçar” as funções do organismo. Hoje a medicina nuclear usando radiotraçadores, ou radiofármacos, estuda a nível molecular o funcionamento normal e patológico do organismo “in vivo”.

Esses compostos – radiotraçadores - seguem caminhos funcionais ou metabólicos específicos dentro dos pacientes, o que confere a essa modalidade diagnóstica uma característica de natureza fisiológica que as outras modalidades não possuem. A

detecção externa da radiação emitida pelo radiotraçador permite diagnosticar precocemente muitas alterações neuropatológicas e fazer o diagnóstico diferencial, de diversas doenças, como entre os tipos de demências, doença de Alzheimer, doença de Pick e demência com múltiplos infartos, e distinguir estas de estados depressivos em idosos, bem como na demonstração *in vivo* da gravidade da degenerescência dopaminérgica, característica da doença de Parkinson; enquanto que as alterações anatômicas, muitas vezes, não se manifestam senão em estágios avançados (SABATINI, 2003; MALISKA, 2012).

PET e SPECT são técnicas de imagem *in vivo* que permitem a identificação não invasiva de processos fisiopatológicos do cérebro subjacentes a diversos transtornos psiquiátricos e neurológicos. Essas técnicas também foram usadas em vários aspectos do desenvolvimento de drogas, inclusive na compreensão da sua passagem pela barreira hematoencefálica, do mecanismo de ação de agentes neuropsicofarmacológicos, dos regimes de dose e dos limiares para a resposta clínica e surgimento de efeitos colaterais.

A imagem por ressonância magnética funcional (IRMf), foi desenvolvida, segundo Sabbatini (2003), após os estudos de Raichle e Fox, em 1986, que verificaram, com imagens PET, uma relação direta entre ativação neuronal e aumento localizado do fluxo sanguíneo e do metabolismo de oxigênio no cérebro por Seiji Ogawa, em ratos, e John W. Belliveau, em humanos, e descobriram que o nível de

oxigenação do sangue funciona como um meio de contraste em imagens de ressonância magnética, e que o mesmo variava em função do fluxo sanguíneo cerebral, como observado por Raiche e Fox usando o PET. Isso porque as propriedades magnéticas da hemoglobina do sangue são diferentes de acordo com o grau de oxigenação. Ogawa et al. (apud SABATINI, 2003) verificaram que o conteúdo de deoxihemoglobina é inversamente proporcional ao fluxo sanguíneo e denominaram o fenômeno BOLD - de *BloodOxygenationLevelDependent* - isto é, dependente do nível de oxigenação do sangue.

A imagem por ressonância magnética funcional (IRMf) usa como equipamento os tomógrafos de IRM em uso em todo o mundo, pode mapear o funcionamento do cérebro através de imagens com ótima resolução anatômica. O número de trabalhos aumentou enormemente, e o IRMf passou a ser a técnica de escolha na pesquisa de funções mentais, por não ser necessário injetar substâncias radioativas e ter excelente resolução anatômica - de 1,0 a 1,5 mm - importantes vantagens em relação às outras técnicas funcionais como o PET e o SPECT (SABBATINI, 2003).

Suas limitações, em comparação com os métodos que usam radiofármacos, estão relacionadas principalmente à aplicação de testes e observações neuropsicológicas. Na obtenção das imagens pré e pós-estímulo pela IRMf, há necessidade de o indivíduo estudado permanecer “dentro” do aparelho de ressonância magnética, enquanto que, empregando-se o PET ou o SPECT, o

indivíduo pode permanecer em seu ambiente habitual, ou em ambiente o mais adequado à obtenção da melhor resposta ao estímulo ou à obtenção do estado emocional esperado - sala de aula, ambiente recreativo, igreja, ambiente causador de transtornos psicológicos, ambiente de jogos etc.

4. APLICAÇÕES DE NEUROIMAGENS ESTRUTURAIS

Na clínica das doenças cerebrais orgânicas, as técnicas de neuroimagem são amplamente aceitas na rotina clínica (ROCHA et al., 2011) os métodos mais acessíveis, como a TC, a IRM e o SPECT são recursos importantes para o diagnóstico diferencial de demências; para o diagnóstico e manejo de doenças neurológicas que comumente cursam com sintomas psiquiátricos, como as epilepsias e acidentes vasculares cerebrais; e para investigação do possível acometimento central em algumas condições médicas, como o lúpus eritematoso sistêmico e a síndrome de imunodeficiência adquirida (NETTO et al. 2011).

Visto que sinais e sintomas característicos dos transtornos mentais podem ocasionalmente representar a primeira manifestação de doenças cerebrais orgânicas, como tumores e doenças cerebrovasculares, solicita-se, na prática clínica, um exame de neuroimagem como TC ou IRM na vigência do primeiro surto psicótico; bem como de outros quadros psiquiátricos iniciados fora da faixa etária usual, com apresentação clínica atípica, ou resposta inadequada ao tratamento; de grandes déficits cognitivos, não compatíveis

com os demais dados clínicos; de síndromes catatônicas ou delirium; de sinais focais neurológicos ao exame clínico e história de trauma encefálico grave (ROCHA et al. 2011).

Através da IRM do cérebro humano e de outros primatas, Semenderefiet al, (2002) sugerem que as habilidades cognitivas especiais dos seres humanos, atribuídas aos lobos frontais, pode ser pela diferença de áreas corticais individuais e pela intensa interconectividade, e não a um aumento relativo do tamanho do lobo frontal durante o processo evolutivo para *Hominidae* – espécie *Homo sapiens sapiens*.

As técnicas de neuroimagem estrutural pela IRM e o índice de tensor de difusão (ITD), permitem, de uma maneira segura e não invasiva, a avaliação da integridade anatômica do cérebro como um todo e de estruturas específicas; o delineamento de histoarquitetura, a avaliação microestrutural da substância branca e da integridade dos tratos, sendo usada para avaliar a conectividade estrutural do cérebro (BALDAÇARA et al, 2011).

Estudos com IRM evidenciaram redução volumétrica do hipocampo, da amígdala e do giro para-hipocampal, principalmente à esquerda, em pacientes com esquizofrenia. Outros estudos correlacionaram achados de neuroimagem com o tempo de doença, com a gravidade e o número de episódios. Em um grupo de pacientes com depressão observaram diminuição do volume de substância cinzenta no córtex pré-frontal, no hipocampo e na amígdala, (SPRINGER E DEUTSCH, 2008).

E estudo com neuroimagem – IRM – em adultos, que tiveram, na infância, algum dos tipos de estresse emocional precoce, Cohen et al. (2006) encontraram tamanho reduzido do hipocampo, com possível alteração do funcionamento da memória, e tamanho reduzido do córtex do cíngulo anterior (CCA). Como o CCA faz parte do córtex pré-frontal, responsável pelas funções executivas e tomada de decisões (DIAS-FERREIRA et al., 2009), e pelas sensações de prazer, os resultados de neuroimagem corroboram a correlação da neuroimagem com o aparecimento de dificuldades no planejamento, execução de tarefas e tomada de decisões. Cohen et al. (2006) encontraram também, nos mesmos pacientes, redução do tamanho do núcleo caudado, importante estrutura cerebral fundamental para o processo de memória e aprendizagem.

Em crianças e adolescentes que sofreram abuso, Oliveira, Scivoletto e Cunha (apud MALISKA, 2012), empregando a IRM, encontraram corpo caloso - estrutura cerebral que faz a conexão entre os hemisférios esquerdo e direito - com imagem reduzida de tamanho; com prejuízo da conexão inter-hemisférica.

Netto et al. (2011) relacionaram espessura cortical, medida pela IRM, e desempenho de funções executivas em 22 pacientes HIV sororreativos, com déficit nestas funções e concluíram que o déficit executivo, observado nos pacientes, relaciona-se a diminuição da espessura cortical em regiões frontais, sendo acentuada no hemisfério esquerdo.

Na ataxia cerebelar aguda não progressiva, em pacientes com ataxia, disartria, dor de cabeça, diplopia e reflexos bruscos nos membros inferiores e superiores, com história de doença infecciosa gastrointestinal no mês anterior, Pinto et al. (2015) usando a IRM, encontraram atrofia cerebelar e/ou olivoponto-cerebelar leve a moderada.

As imagens com tensor de difusão (ITD) – imagens por gradiente de difusão - informam sobre o movimento browniano das moléculas de água (magnitude e direção da difusibilidade das moléculas de água), dita anisotrópica, medida pela anisotropia fracionada e a difusibilidade média. A anisotropia é mais elevada nos tratos de substância branca, pela barreira mecânica ao livre movimento das moléculas de água. Desta forma, uma queda na anisotropia reflete dano estrutural das próprias fibras (ROCHA et al, 2011).

Nas lesões isquêmicas teciduais iniciais, as imagens por difusão mostram difusão hídrica mais lenta devido ao acúmulo intracelular de água ou à redução dos espaços extracelulares. As IRM por ITD podem discriminar entre lesões isquêmicas reversíveis de lesões irrecuperáveis (WESTBROOK & KAUT, 2000), as ITD também podem revelar redução nos valores de anisotropia fracionada na topografia dos tractos cortiço-espinais de indivíduos com esclerose lateral amiotrófica.

Em 26 pacientes com comprometimento cognitivo leve vascular, usando a técnica de ITD, Sudoet al.(2013) verificaram que a extensão das

hiperintensidades de substância branca, correlacionam-se com o pior desempenho cognitivo global e com comprometimento de funções frontoexecutivas, como velocidade, alternância cognitiva e controle inibitório.

Com o objetivo de identificar fatores de risco associados ao aparecimento do mutismo cerebelar após cirurgia na fossa posterior, Bennett e Cohen-Scheihing (2015), usando a IRM e a tractografia – ITD-, analisaram a integridade da via dento-rubro-talâmico (núcleo dentado, núcleo rubro e tálamo) em pacientes que apresentaram mutismo cerebelar após a cirurgia. E encontraram redução significativa da via dento-rubro-talâmico bilateral e do pedúnculo cerebelar direito, e concluíram ser a lesão desta via nervosa fator primordial no aparecimento do mutismo em pacientes submetidos a neurocirurgia na região do cerebelo.

5. APLICAÇÕES DE NEUROIMAGENS FUNCIONAIS

As técnicas de imagem funcional (especificamente SPECT, PET e IRMf) ainda estão evoluindo e de maneira muito rápida nos campos das neurociências; diversas pesquisas são realizadas com a participação conjunta de dois ou mais métodos, proporcionando resultados surpreendentes para a compreensão das funções normais do cérebro e disfunções regionais em distúrbios neuropsiquiátricos e transtornos neuropsicológicos.

A neurobiologia tem sido amplamente investigada nas últimas décadas. Estudos de neuroimagem funcional, utilizando tomografia por emissão de pósitron (PET), tomografia computadorizada por emissão de um fóton (SPECT) e imagem por ressonância magnética funcional (MRIf) têm procurado investigar os circuitos envolvendo conexões córtico-subcorticais. Pacientes com transtorno obsessivo compulsivo, por exemplo, tem o córtex órbito-frontal, córtex cingulado anterior, gânglios da base e tálamo especialmente comprometidos (ROCHA et al, 2011).

Os estudos com IRMf, confirmaram o papel da amígdala – do hemisfério “não verbal” – em resposta aos estímulos emocionais. A ativação emotiva é maior quando, no teste neuropsicológico, aparecem rostos estranhos. As expressões de raiva determinam marcada ativação da amígdala direita em relação a mais modesta ativação (bilateral ou à esquerda) consequente às expressões de alegria, o que sustenta a hipótese de que a raiva seja uma emoção mais direta, que envolve primariamente a amígdala e que, nos sujeitos “inward”, não necessita, para ser ativada, de passagens corticais, enquanto que a ativação causada pela alegria é mais complexa e necessita do auxílio das áreas superiores, como as da linguagem. (NARDI et al, 2008).

A informação nociceptiva é transmitida da medula espinhal ao tálamo. O comprometimento da vascularização talâmica pode causar diferentes síndromes vasculares, conforme o local da lesão e o comprometimento vascular. A função

talâmica relacionada à dor foi estudada em pacientes com dor central (dor talâmica), pela IRMf, que mostrou alterações, nas neuroimagens funcionais, em regiões ventrocaudais do tálamo de pacientes com acidente vascular cerebral e dor central (VARTIAINEN et al. 2016).

Em trabalho de revisão, Tumeht et al. (apud MALISKA, 2012) descrevem a atividade metabólica ao longo do desenvolvimento funcional do cérebro do indivíduo, através do PET com deoxiglicose marcada com Flúor-18, e destacam: que durante o primeiro ano de desenvolvimento, a atividade metabólica cerebral corresponde a fase de desenvolvimento anatômico filogenético - as estruturas anatômicas que se desenvolvem primeiro tem elevado metabolismo de glicose em relação àquelas que se desenvolvem depois - e que o padrão de metabolismo cerebral da glicose se correlaciona com a evolução do comportamento infantil. As atividades das funções visuoespacial e visuosensoriomotor e os reflexos primitivos correspondem a um aumento do metabolismo da glicose nos córtices parietal, temporal, cerebelar e visual primário. Conforme as funções motoras e sensoriomotoras se tornam mais integradas ocorre aumento correspondente do consumo de glicose também nos gânglios da base.

E Tumeht et al. continuam: A atividade metabólica no lobo frontal permanece relativamente baixa nos primeiros 4 meses de vida e aumenta conforme a criança começa a desenvolver capacidades corticais e cognitivas. Conforme a criança desenvolve interações sociais complexas e melhora suas

habilidades paracomportamentos neuropsicológicos que envolvem o lobo frontal, é observado - através das imagens do PET-FDG - um aumento correspondente no consumo de glicose.

A atividade metabólica cerebral no neonato é de 30 % da no adulto; com um ano de idade, o padrão de metabolismo da glicose se torna semelhante a do adulto. As taxas metabólicas cerebrais aumentam até o 3º ano, quanto ultrapassam as dos adultos. Então, atinge um platô próximo à idade de 4 anos até os 9 anos, podendo atingir taxa metabólica 1,3 vezes a do adulto jovem normal. Os valores metabólicos declinam então e atingem as taxas do adulto no final da segunda década. Este período reflete o desenvolvimento e a reorganização cerebrais e parece-nos que deveria ser mais bem aproveitado no planejamento das atividades escolares e de formação da personalidade por, provavelmente, apresentar muito maior rendimento no aprendizado.

O declínio do metabolismo da glicose no córtex visual corresponde ao período de vida quando a plasticidade neural diminui. (Tumehet al. apud MALISKA, 2012).

Através dacintigrafia dinâmica com radiotraçador eliminado pelas glândulas salivares, com detecção externa e a análise de sua dinâmica descartamos definitivamente a hipótese de aumento da produção de saliva em pacientes com Doença de Parkinson (DP) e sialorreia. No grupo de pacientes com DP e sialorreia não observamos aumento da produção de saliva; mas sim aumento significativo da velocidade

de excreção da saliva no grupo de pacientes com DP quando comparado ao grupo de controle (NICARETA et al. 2008); esse aumento da velocidade de excreção da saliva pode ser interpretado como sendo devida a falta ou redução da atividade moderadora do sistema simpático – afetado pela doença.

O PET pode indicar, *in vivo*, alterações anatomopatológicas envolvidas nas diferentes manifestações clínicas de pacientes com doenças degenerativas. Engler, Damian, Bentancourt(2015) empregaram os radiotraçadores FDG (desoxiglicose marcada com F-18) e DED (N-[11 C-metil] -L-deuterodeprenyl) para diferenciar entre doenças com astrocitose simultânea e morte neuronal das doenças com astrocitose com processo inflamatório – indicado pelo aumento local da deoxiglicose marcada.

Mena et al. (2007) usando radiotraçador de perfusão cerebral, compararam as imagens de SPECT de 29 pacientes com transtorno de humor bipolar (THB) complicado com condutas de automutilação, 20 pacientes com THB sem automutilação e 22 pacientes com depressão sem automutilação. As neuroimagens funcionais mostraram uma associação de THB e automutilação com hiper-perfusão em tálamo bilateralmente em seu segmento dorso-ventral-anterior, associado à hipoperfusão em cortexperi-límbico (áreas 32, 24 y 23 de Brodmann). Estes achados corroboram estudos anteriores, em animais, que as condutas automutilatórias estão associadas a fenômenos de hipoalgisia, anestesia ou disestesia, com a participação de uma disfunção em circuitos tálamo-peri-límbicos

associados à viásnocioceptivas e a consciência “somatopsíquica” e sua relação com fenômenos automutilatórios. (MENA et al. 2007).

Em nossa atividade de rotina em Serviço de Medicina Nuclear com neuroimagem funcional – SPECT cerebral - observamos intensa redução da perfusão em região frontal em pacientes com diagnóstico de depressão. Nossos achados da neuroimagem funcional tem correspondente em observações feitas pela IRM, em que, ocorre redução do volume de substância cinzenta no cortex pre-frontal, na amígdala e hipocampo nas imagens de pacientes com depressão (BALDAÇARA et al, 2011).

Radiotraçadores para neuroimagem de transportador de dopamina (TDA) foram desenvolvidos para estimar a perda de neurônios dopaminérgicos *in vivo* na doença de Parkinson (DP). O radiofármaco [¹²³I] tropano-2β-carbometoxi-3-B-(4-iodofenil) (¹²³I-β-CIT) é um traçador do transportador de Dopamina, marcado com Iodo-123 (¹²³I) e tem elevada afinidade com os receptores dopaminérgicos (DAT) e transportadores de serotonina (SECT), e apresenta boa correlação com as observações clínicas quanto a gravidade na Doença de Parkinson (NOCKER et al., 2012).

Empregando outro traçador dopaminérgico, Shih et al. (2008) realizaram estudo pioneiro no Brasil para estimar a perda de neurônios dopaminérgicos, na doença de Parkinson (DP), *in vivo*, através do SPECT usando como radiotraçador do transportador de dopamina (TDA), o^{99m}Tc-TRODAT-1. Estudaram 15 pacientes com DP

e 15 controles sadios pareados. Pacientes foram avaliados com escalas para D.P. A densidade de TDA no estriato foi calculada usando o potencial de ligação (PL). Os pacientes com DP apresentaram potencial de ligação (PL-TODA) de 0,38±0,12 e os controles de 0,84±0,16; houve redução significativa (p<0,01), que possibilitou discriminar os casos de DP dos controles com uma sensibilidade e uma especificidade de 100%. Ocorreu correlação negativa entre PL-TDA e escalas de gravidade da DP (rho= -0,7, p<0,001) e disfunção motora (rho= -0,8, p<0,001). Concluíram que o SPECT com ^{99m}Tc-TRODAT-1, ao medir a densidade de TDA, consegue discriminar, com segurança o indivíduo sadio do paciente com DP.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprimoramento dos equipamentos para aquisição de imagens cerebrais e dos métodos para análise de dados tem sido acelerado e mantém-se aberto a possibilidade de que, no futuro, o desenvolvimento nessas áreas possa levar a uma maior aplicabilidade diagnóstica para as técnicas de neuroimagem na prática psiquiátrica.

As técnicas de neuroimagem estrutural (IRM e ITD) permitem, de uma maneira segura e não invasiva, a avaliação da integridade anatômica do cérebro como um todo e de estruturas específicas; o delineamento de histoarquitetura; a medida volumétrica de compartimentos (substância cinzenta, substância branca e líquido cérebroespinal); e a avaliação

microestrutural da substância branca e da integridade dos tratos. Assim a investigação de alterações neuroestruturais em doenças neuropsiquiátricas é uma das importantes linhas de pesquisa que têm por objetivo delimitar modelos fisiopatológicos para essas doenças.

As técnicas de imagem funcional ainda estão evoluindo e de maneira muito rápida nos campos das neurociências; pesquisas são realizadas com a participação conjunta de dois ou mais métodos, proporcionando resultados surpreendentes para a compreensão das funções normais do cérebro e disfunções regionais em distúrbios neuropsiquiátricos e transtornos neuropsicológicos.

Peres, e Newberg (2013) propõe uma promissora nova linha de pesquisa em neurociências e discussão de questões pertinentes à efetiva utilização da neuroimagem como potencial método de investigação da mediunidade para avançar a compreensão consensual a respeito da consciência, da suposta comunicação espiritual e suas relações com o cérebro. Neste sentido, as técnicas de neuroimagem molecular (SPECT e PET) são um novo e prolífico paradigma de pesquisa em neurociências, permitindo medir in vivo

proteínas cerebrais, como neuroreceptores, transportadores de neurotransmissores e enzimas envolvidos em correlatos neurais da consciência e expressões mentais supostamente espirituais com importantes implicações éticas, sociais e filosóficas.

Por meio da junção entre a neurociência molecular e os estudos clínicos, a neuroimagem molecular permite um maior entendimento da fisiopatologia das doenças neuropsiquiátricas e colabora com o desenvolvimento de métodos diagnósticos mais precisos e tratamentos farmacológicos mais eficazes.

Porém, Ono e Buchpiguel (2012) advertem quanto ao uso das neuroimagens de forma indiscriminada e sem limitações, ao afirmar que quando pensarmos na utilização de neuroimagem para pesquisa ou diagnóstico clínico, deveríamos levar em consideração alguns aspectos: de como as diferentes funções cerebrais se relacionam entre si e quais aspectos fisiológicos caracterizam este circuito de integração, e que correspondência existe entre o princípio do método de imagem funcional e a fisiologia do fenômeno biológico e sua correspondência com o fenômeno psicológico.

7. REFERÊNCIAS

BALDAÇARA, L.; ARAÚJO, G. M.; JACKOWSKI, A. **Neuroanatomia funcional e comportamental**. In: KAPCZINNSKI, F.; QUEVEDO, J.; IZQUIERDO, I. **Bases Biológicas dos Transtornos Psiquiátricos**. 3 ed. Porto Alegre, Artmed. p.23-34, 2011.

BENNETT C., C. Y COHEN-SCHEIHING, K. **Tractografía de la vía dento-rubro-talámica en mutismo cerebeloso postoperatorio en niños con tumores de fosa posterior**. Rev. chil. neuro-psiquiatr. v. 53, n.4, 5p.(ediciónonline), 2015.

CARVALHO, A.C.P. **História da tomografia computadorizada**. Rev. Imagem.v. 29, n.2, p.61-66, 2007.

CRIPPA, J.A.S. e BUSATO Fo.G. **Neuroimagem em psiquiatria**. In: KAPCZINNSKI, F.; QUEVEDO, J.; IZQUIERDO, I. **Bases Biológicas dos Transtornos Psiquiátricos**. 3ed. Porto Alegre, ARTMED.2011, p.127-141.

DIAS-FERREIRA E, SOUSA JC, MELO I, et al. **Chronic stress causes frontostriatal reorganization and affects decision-making**. Science.v.325, n.5940, p. 621-5.2009.

ENGLER, H., DAMIAN A., BENTANCOURT, C. **PET and the multitracer concept in the study of neurodegenerative diseases**. Dement. neuropsychol. v.9, n.4, 5p. 2015.

JACOPO, A. **Brain Banking as a Shared Neuroimaging Resource: MRI, Microscopy and Web Services (PL5)**. In:12th Inter.Congr.of the Polish Neuroscience Society. (Gdansk, Poland, Sep. 6-8, 2015), Proc.Warszawa, p.S12, 2015.

MALISKA, C. **Neuroimagem morfofuncional no transtorno do déficit da atenção e hiperatividade (TDAH)**. Monografia. Rio de Janeiro, Escola de Pós-Grad.daSta Casa da Misericórdiado Rio de Janeiro, 2012.

MENA, I., CORREA, R. y NADER, A. **Alteraciones neuro-funcionales en trastornos del ánimo que cursan con conductas auto-mutilatorias: estudio de perfusión regional cerebral a partir de la técnica de Neuro-SPECT Tc99-HMPAO**. AlasbimnJournalv.9 n.36, AJ36-2.April 2007.

MORAES, R. F.; NICOLATO, R.; KUMMER, A.M. **Imagem em Neuropsiquiatria** In: TEIXEIRA, A.L., KUMMER, A.M. Neuropsiquiatria Clínica, Rio de Janeiro, Rubio, p.77-89, 2012.

NARDI, B., CAPEC, C., FABRI, M. et al. **Estudio mediante imagen funcional de resonancia magnética (fMRI) de las activaciones emotivas correlacionadas a la presentación de rostros extraños o del propio rostro en sujetos con personalidad inward y outward**. Rev. Chil.Neuro-Psiquiat. v.46, n.3, p.168-181, 2008.

NETTO, T.A., GRECA, D.V., FERRACINI, R.et al. **Correlação entre espessura cortical e desempenho de funções executivas em pacientes com infecção pelo vírus daimunodeficiência humana**. Radiol.Brasil.v.44, n.1, p. 7-12, 2011.

NICARETTA, DH, ROSSO ALZ, MALISKA C, et al. **Scintigraphic analysis of the parotid glands in patients with sialorrhea and Parkinson's disease.** *Parkinsonism RelatDisord.* v.14, p.338-41, 2008.

NOBILI, F., ARNALDI, D., CAMPUS, C. et al. **Brain perfusion correlates of cognitive and nigrostriatal functions in de novo Parkinson's disease.** *Eur. J. Nucl. Med. Mol. Imaging.* v.38, p.2209-2218. 2011.

NOCKER, M.; SEPPI, K.; DONNEMILLER, E. et al. **Progression of dopamine transporter decline in patients with the Parkinson variant of multiple system atrophy: a voxel-based analysis of [¹²³I]β-CIT SPECT.** *Eur. J. Nucl. Med. Mol. Imaging,* 2012.

ONO, C.R. e BUCHPIGUEL, C.A. Radioisótopos. In: ASSUMPÇÃO, F.B. e KUCZYNSKI, E. **Tratado de Psiquiatria da Infância e da Adolescência. 2ed.** São Paulo, Atheneu. p. 235-241. 2012.

PERES, J. F. P. e NEWBERG, A. **Neuroimagem e mediunidade: uma promissora linha de pesquisa.** *Rev. psiquiatr. clín.* v.40, n.6, São Paulo. 2013.

PINTO, W.B.V.R.; PEDROSO, J.L.; SOUZA, P.V.S. et al. **Non-progressive cerebellar ataxia and previous undetermined acute cerebellar injury: a mysterious clinical condition.** *Arq. Neuro-Psiquiat,* vol.73, n.10, p.823-827, 2015.

ROCHA, E.T.da; BUCHPIGUEL, C.A., MIGUEL, E.C. et al. **Cerebral perfusion and automated individual analysis using SPECT among a obsessive-compulsive population.** *J. Brasil. Psiquiatr.* v.60, n.1, p.1-6, 2011.

SABBATINI, R. M.E. **A História da Neuroimagem. Parte 3-4,** *Revista Cérebro & Mente,* Abr. 2003.

SEMENDEFERI, K.; LU, A.; SCHENKER, N.; DAMASIO, H. **Humans and great apes share a large frontal cortex.** *Nature neuroscience.* v.5, n.3, p. 272-276, 2002.

SHIH, M. C.; AMARO, J.R.; FERRAZ, H. B. et al. **Neuroimagem do transportador de dopamina na doença de Parkinson. Primeiro estudo com [^{99m}Tc]-TRODAT-1 e SPECT no Brasil.** *Arq Neuropsiquiv.* 64, n.3-A, p.628-634, 2006.

SPRINGER, S.P.; DEUTSCH, G. **Cérebro esquerdo, cérebro direito, perspectivas da neurociência cognitiva. 5 ed.** São Paulo, Gen-Santos, 2008.

SUDO F.K, ALVES, C.E. O., ALVES G.S. et al. **White matter hyperintensities, executive function and global cognitive performance in vascular mild cognitive impairment.** *Neuropsiquiatr.* 7, n.17, p.431-436, 2013.

VARTIAINEN, N.; PERCHET, C.; MAGNIN, M. et al. **Thalamic pain: anatomical and physiological indices of prediction.** *Brain.* v.389, p.708-722, 2016.

8. NOTAS BIOGRÁFICAS

Carmelindo Maliska

Médico, MSc em Biociências Nucleares (UERJ, Rio de Janeiro-RJ), Doutor em Radiologia – Medicina Nuclear (UFRJ, Rio de Janeiro-RJ); Cursos de Especialização em Neuropsicologia e de Psiquiatria da Infância e da Adolescência pela E.Pos-Gaduação da Santa Casa da Misericórdia, Rio de Janeiro-RJ. Docente do Curso de Medicina da UNIG, Nova Iguaçu-RJ; Docente do Curso de Post-graduação em Salud Pública do Instituto IDEIA, Universidade Americana, Py e UNIB, Py e Pós-doutorando da UNIBE, Assunção Py.

Ricardo De Bonis

Cirurgião-Dentista, Doutor em administração pela Universidade Americana – PY, Professor da Disciplina Ética na Pesquisa e na Produção Acadêmica do curso de Doutorado da Universidade Columbia Del Paraguay, Aluno do Programa de Pós-Doutoramento da Universidade Iberoamericana de Asunción – PY, em parceria com o Instituto IDEIA-BR.

ARTIGOS

DIREITO





ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



**INSTITUTO
IDEIA**

REDUÇÃO DA MAIOR IDADE PENAL: FALHA DA SEGURANÇA PÚBLICA OUDA EDUCAÇÃO?

FRANCELINO ALVES HENRIQUES (francelino@ifes.edu.br) – Doutorado em Educação – Universidad del Norte PY(2008), Mestrado em Pedagogia Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para Educação Técnica e Profissional - Cuba (2003) Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa-MG (1978), professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do ES – IFES- Aluno do Programa de Pós-Doutoramento da Universidade Iberoamericana de Asunción – PY, em parceria com o Instituto IDEIA-BR.

JOSÉ MAURICIO DIASCANIO (jmauriciodiascanio@hotmail.com) – Prof. Dsc. Doutorado em Educação - Universidad del Norte PY, Mestrado em Educação Profissional pelo (ISPETP – Cuba), Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa-MG, Aluno do Programa de Pós-Doutoramento da Universidade Iberoamericana de Asunción – PY, em parceria com o Instituto IDEIA-BR.

RESUMO: A redução da maioridade penal ganhou espaço em debates que apontavam como sendo essa a solução do problema de violência no país, quando se trata de ilícitos envolvendo crianças e adolescentes, proposta de encarceramento desses sujeitos cada vez mais cedo em um Sistema Prisional deteriorado, sem olhar a outra ponta geradora dessa realidade, o fracasso do Sistema Educacional Brasileiro. Tendo como objetivo discutir essa vertente o estudo seguiu o caminho descritivo qualitativo quantitativo que deparou com uma estrutura, presente nos dois Sistemas, que requer novos olhares, quebra de paradigmas no sentido de reverter à situação que leva à marginalidade nossas crianças e jovens, caminho esse que siga o viés da educação e não da reclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Maioridade Penal, Educação, Reclusão.

RESUMEN: La reducción de la mayoría de edad penal ganó espacio en debates que han señalado que es la solución al problema de la violencia en el país, cuando se trata de ilícitos que envuelven niños y adolescentes: propuesta de encarcelamiento cada vez más temprano de esos menores infractores de la ley en un Sistema Prisional deteriorado, sin considerar el otro aspecto generador de esa realidad: el fracaso del Sistema Educacional Brasileiro. Teniendo como objetivo discutir esta problemática, se utilizó el camino descriptivo-cualitativo-cuantitativo encontrándose con una estructura, presente en los dos Sistemas, que requiere nueva mirada para una rotura de paradigmas, en el sentido de revertir la situación que lleva a la marginalidad de nuestros niños y jóvenes, de modo que sigan el camino de la educación y no de la reclusión.

PALABRAS CLAVES: Mayoría de Edad Penal, Educación, Reclusión.

*Eduquem as crianças e não será necessário castigar os homens.
Pitágoras.*

1. INTRODUÇÃO

No século XXI, o debate sobre redução da maioridade penal considera que o grito de socorro de vítimas ressoem diferentes das súplicas dos infratores por igualdade de condições. Esse antagonismo implanta na sociedade, a ideia errônea que os coloca em lados opostos dessa história atribuindo-lhes direitos diferentes, apresentando-os a partir de um olhar viciado daqueles que não os tratam como seres humanos que, por sorte ou azar, nasceram em lados opostos.

A forma midiática que desenha esses sujeitos, colocando-os como bons e maus, esqueceu de lembrar aos inúmeros leitores/espectadores que, se de um lado a vítima tem pai, mãe, família, na outra ponta não é diferente, pois aqueles que cometem infrações também de igual sorte os tem. O que os coloca em posição antagônica é, na verdade, o modelo de vida a que esses dois lados foram submetidos pela falta de estrutura do Estado brasileiro que não garante a equidade em suas ações para todos os cidadãos. Indo no sentido do problema aqui levantado, descortinamos um lado específico dessa situação que é a educação que os sujeitos receberam pois, o segundo lado, antes de ser algoz, comprovadamente foi vítima de um Sistema de Ensino que *desensina*¹, exclui e marginaliza nossas crianças e jovens, quando raramente permanecem nesse cenário. Nesse sentido, Perdoni (2007) afirma que:

Os sistemas de ensino não estão articulados a projetos de desenvolvimento nacional, em

termos econômicos e sociais. Isso faz com que a instituição escolar seja um instrumento de reprodução das relações de desigualdade de classe. Quem ingressa em escolas públicas acaba tendo, na grande maioria das vezes, uma trajetória e uma bagagem cultural menor e isso implica dificuldades de inserção no mercado de trabalho

Fatos como os discutidos em Perdoni (2007) que despertaram a inquietação quanto a essa temática, por perceber nessa fala a evidência de que a educação, nesse formato, não atenderá ao objetivo de construção de uma sociedade equânime. Isso fica evidenciado na fala do autor, ao afirmar que a escola é geradora de desigualdade, fato que acaba estampado nas primeiras páginas de jornal, ao noticiar o fracasso das nossas crianças, quando entram em conflito com a Lei, o que deixa transparecer um retrato fiel da falenciada educação. Essa assertiva conta com a contribuição de Muniz ao afirmar que:

A educação engloba, a instrução, mas é muito mais ampla. Sua finalidade é tornar os homens mais íntegros, a fim de que possam usar da técnica que receberam com sabedoria, aplicando-a disciplinadamente. Instrução e educação, embora possam ser entendidas como duas linhas paralelas com finalidades diferentes, necessariamente devem caminhar juntas e integrar-se. (MUNIZ, 2002, p. 9)

Nesse mesmo sentido, o Artigo 22 da Lei de Diretrizes e Base da Educação/LDB 9394/96 determina que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum

¹ O artigo trouxe a esse vocábulo o sentido de ensino que exclui, que marginaliza o aluno

indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho, e em estudos posteriores.

Ao propor que esses sujeitos paguem pelos crimes, resultado das lacunas, deixadas por uma sociedade excludente, ao determinar como solução seu ingresso nas cadeias, cada dia com idade mais reduzida, como sendo essa a grande solução da violência infantojuvenil, alguns fatores precisam ser lembrados. É preciso lembrar a exclusão que sofrem, virar o mote para a violência praticada diuturnamente para com esses jovens desde o nascimento. Para tanto, é possível lembrar dos versos de Lenine / Carlos Rennó, na canção “Ecos do Æo”, quando dizem que:

*Mas se nós temos planos, e eles são o fim da
fome e da difamação.
Por que não pô-los logo em ação?
Tal seja agora a inauguração.
Da nova nossa civilização.
Tão singular igual ao nosso ao
E sejam belos, livres, luminosos.
Os nosso sonhos de nação.*

O desenho aqui delineado, de uma realidade que entende que o fim da violência se dará cometendo mais violência, é que suscitou a problemática aqui discutida: **redução da maioridade penal é solução para a segurança pública ou é retrato da falência da educação?**

2. METODOLOGIA

No sentido de analisar a redução da maior idade penal, o percurso metodológico que o artigo percorreu valeu-se dos escritos de Ferrara:

[a semiótica é] uma lógica que, em rede contínua, ensina a projetar, experimentar e conhecer, ao mesmo tempo em que estimula a descoberta para responder ao desafio e à complexidade dos problemas cotidianos. Uma estratégia que ensina a pensar e, nesse sentido, é muito mais que um método. Ferrara (2004, p.56).

Seguindo esse entendimento optamos por uma pesquisa qualitativa, quantitativa, por tratar de um estudo descritivo exploratório, com abordagem qualitativa quantitativa dos dados. Descritivos por permitir descrever com exatidão os fatos e os fenômenos de determinada realidade, e exploratório porque possibilita ao investigador aumentar sua experiência em torno do problema, ajudando-o a encontrar elementos necessários que lhe permitam um contato com determinada população, para obter os resultados desejados (TRIVINÕS, 1987, p.109).

Já sob as abordagens qualitativa quantitativa seguimos o que determina Silva & Menezes (2001) uma pesquisa qualitativa:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas (SILVA & MENEZES, 2001, p.20).

Quanto a pesquisa quantitativa os mesmos autores esclarecem:

Considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.) (SILVA & MENEZES, 2001, p.20).

Segundo o entendimento desses autores e para fundamentar condições que validem o fenômeno do trabalho de pesquisa, o presente estudo fará uso das duas abordagens.

As informações qualitativas e quantitativas ao serem coletadas analisadas e vinculadas em um mesmo trabalho de pesquisa tornam o método qualitativo quantitativo uma excelente tentativa de responder diferentes questionamentos no campo da investigação de um problema

O processo para coleta de dados foi realizado em duas etapas distintas e interligadas, a saber: a primeira foi a leitura documental para análise dos requisitos legais para o entendimento da problemática aqui proposta, e, num segundo momento foram realizadas entrevistas com sujeitos diretamente envolvidos com o contexto educacional e dos asilos *correccionais*¹.

No que tange aos dados qualitativos obtidos em fonte primária, as entrevistas, foram transcritas na íntegra e posteriormente realizou-se a análise temática concernente com etapas trazidas

por Minayo (2010, p.49), a qual é definida como a descoberta dos núcleos de sentidos, que constituem uma comunicação acerca da frequência ou da presença de algum significado para o objeto que está sendo analisado.

3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NESSE CENÁRIO

Inicialmente, vale considerar que o pressuposto para questionar a validade do modelo educacional, de Educação Básica, é o formalismo e o excesso de conhecimento teórico presente nesse molde. O modelo de Educação Básica Brasileiro é arcaico e filosoficamente comprometido com um resquício de burguesia, ligado a um período em que o estudante se formava pensador e não teria que servir como mão de obra para adquirir ascensão profissional.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF, no século XXI, o Brasil conta com uma população de 200 milhões de brasileiros, sendo 60 milhões com menos de 18 anos de idade, número que equivale a aproximadamente um terço de toda a população de crianças e adolescentes da América Latina e do Caribe. Esses sujeitos são possuidores de direitos e deveres, e dentre esses direitos está o da educação. No entanto, como aponta Brandão(2006) ao dissertar que, se no sistema social predominar a desigualdade, o individualismo, a exploração de uma classe social sobre a outra a escola tenderá a reproduzir esse mesmo modelo, pois o

¹ Asilos correccionais são aqui entendidos como as Instituições socioeducativas destinadas a abrigar os menores infratores.

sistema escolar é um subsistema do sistema social.

Como parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que tem como impulso o valor da igualdade entre as pessoas, encontra-se a Educação Básica. Direito reconhecido somente no final do século XX, a partir da Constituição Federal de 1988, no artigo 205, que ratifica esse direito ao dizer: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988)

No ordenamento educacional, esse direito está presente em duas outras Leis: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, leis essas que asseguram o direito à Educação Básica, a todas as crianças, jovens e adultos.

O Ministério da Educação (2007, p. 7) aponta a necessidade de um novo paradigma mundial, atendendo às exigências de mudanças no foco da educação. Segundo a visão desse órgão, atualmente, as transformações começam a demandar o desenvolvimento de habilidades e competências, em face do conhecimento puro e simples. É necessário que os conteúdos apresentados em sala de aula possam ser aplicados na prática, produzindo resultados diretos.

Salgado (2004, p. 3) informa que o modelo educacional atualmente utilizado,

entendido como formal e acadêmico vem apresentando resultados discutíveis, especialmente em relação à capacidade de formação para o trabalho. Aponta como indicador dessa afirmação o fato de existirem tantas mudanças na política educacional brasileira, as quais têm o intuito de ajustar os objetivos educacionais ao alunado:

Enfim, sabe-se que a educação de forma sistemática implica criar condições ideais para o desenvolvimento das pessoas, favorecendo o processo de maturação e provocando a inserção dos indivíduos na sociedade do seu tempo e na cultura universal. Alguns condicionantes básicos desse processo são os anos de permanência no sistema, os contatos e a comunicação entre os indivíduos, o nível de domínio da informação e o desenvolvimento da percepção crítica. Rigorosamente, o processo que não preencher ou não atingir mesmo parcialmente esses indicadores não se deveria chamar educativo. (SALGADO, 2004, p. 5)

Veiga (1996, p. 9/10) afirma que a prática pedagógica que acontece dentro da sala de aula, entre o professor e o aluno, não é neutra. Sempre será carregada do modelo social existente na época e o molde educacional tende a atender, mesmo que precariamente, aos interesses sociais, independente da divisão de classes.

A educação é uma ciência voltada para o desenvolvimento humano e esse desenvolvimento não é, ou pelo menos não deveria ser limitado à reprodução de modelo preestabelecido, mas sim possibilidade de construção da cidadania, do respeito ao bem público, da construção de espaços que

abrigassem a todo cidadão brasileiro. Existe uma função social da educação que é a de formar cidadãos, inserir no ser humano os princípios básicos de ética e moral, sobretudo no que diz respeito à convivência de uns com os outros. Durkheim (1978, p. 8) informa que:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

A partir do momento em que o teórico centra a responsabilidade da educação na preparação para a vida social, o despreparo para esta representa falta e/ou falha da educação que esse indivíduo recebeu. Complementarmente, ainda é possível notar que seguindo o raciocínio de Durkheim (1978), acima exposto, a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações, o que significa dizer que em cada um de nós existem dois seres, sendo um constituído de todos os estados membros que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal e o outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós o grupo ou grupos diferentes dos quais se participa. Ou seja: as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie, enfim, seu conjunto forma o ser social, logo, na visão do filósofo educador, constituir esse ser social em cada um de nós é o objetivo da educação.

Ao considerar a função social da Educação, é importante destacar que esta ciência foi eleita para promover a inclusão social pelo simples fato de produzir naturalmente a socialização, isto é, pelo fato de que a Educação possui função social, representada pela formação de cidadãos é que esta fundamenta o processo socioeducativo. Sendo assim, é importante aprofundar o debate na questão da função social, pois caso haja problemas com o sistema socioeducativo, automaticamente a educação não estará cumprindo uma de suas funções primordiais.

Quanto à função social da Educação, Cunha (1980, p. 37) informa que, no Brasil, sempre houve uma crença difundida que a educação é capaz de melhorar a posição social dos indivíduos. Essa concepção é um remanescente do sistema de ideias liberais – o liberalismo, nascido em pleno século XVII, na França, sob uma bandeira revolucionária, impulsionada pela burguesia. Na esperança de mudanças substanciais, o povo, nesta época também adere ao liberalismo formando uma diversidade de princípios, defendidos por diversos pensadores, alguns com pensamentos semelhantes, outros com pensamentos diversos, princípios esses que em muito se distanciam do que defende a O Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNESCO.

Ao pesquisar sobre o Fundamento da Educação, propostos pela UNESCO (2000), foi possível analisar o documento intitulado Relatório Faure, que aponta:

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado

que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio.

E esse relator vai além, quando afirma que, para a educação atingir o seu papel social, deverá atentar para os modelos pedagógicos e os tipos institucionais que lhe impõem, pois são incontáveis os jovens que atribuem a esse fato seus males difusos e as suas explosões de revolta, o que dá origem ao abandono do processo aprendizagem e os coloca na zona de risco social.

O risco aqui apontado acaba por levar esses excluídos à marginalidade, pois além do ler e escrever, ao se afastarem do contexto escolar eles perdem o contato com o aprendizado de valores e cidadania. Para agravar a situação, perdem as possibilidades proporcionadas pelo Letramento.

O Governo, ao reduzir a entrada das crianças na educação básica, obrigando aos pais o ingresso de seus filhos aos 4(quatro) anos na escola, acreditou-se que fosse refletir numa mudança de realidade. O Ministério da Educação e Cultura-MEC, em documento da Secretaria da Educação Básica(2009) “Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação”, que reduz a entrada da criança aos 6 (seis) anos, aponta os objetivos da ampliação do ensino fundamental:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;**
- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças**

prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;

- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (MEC, 2009, p. 5)**

Boaventura Santos, apud UNESCO (2000), afirma que de fato há um desassossego no ar, pois para esse autor paira no ar a sensação de estar entre um presente próximo ao fim e um futuro que ainda não chegou, mas está próximo, no que ele entende apresentar a possibilidade iminente de catástrofes pessoais e coletivas.

Nesse sentido Deloris, em Fundamento da Educação, proposto pela UNESCO (2000, p. 20) afirma que mesmo a UNESCO, sabendo que a educação não pode ser vista como estratégia salvadora, ela entende que a educação pode contribuir para compreender a complexidade e a incerteza que existe em todos nós, sobre os fenômenos mundiais que estão em curso. Indo além da visão simplista ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social, Deloris aprofunda a reflexão, dizendo que o ideal é que se ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos. Os reflexos da realidade, apontados tanto por Boaventura Santos quanto por Deloris (2000), são os retratos dos desvios de conduta, que levam a uma infância e adolescência marginalizadas, passíveis de debate sobre a necessidade de levar os jovens mais cedo para dentro de um Sistema tão falido quando o da Educação, que é o prisional. Seria então o

encaminhamento desses menores infratores para o Sistema Penal, a solução para questões de violência por eles cometidas?

4. A MAIORIDADE PENAL À LUZ DA LEGISLAÇÃO

Diante dessa incerteza, o estudo voltou o olhar para a questão da redução da maioria penal, quando foi imperativo perceber o percurso histórico seguido por essa questão, constatam-se, no Brasil Colônia, as normativas legais, ao apontar a idade a ser considerado, juridicamente, o cidadão brasileiro.

Seguindo a linha histórica, deparamos como o ordenamento que emerge no ano de 1630, intitulado de Ordenações Filipinas, código que define crimes e punição para quem os cometesse, instrumento legal precioso para o ordenamento jurídico de Portugal e que se estendeu às terras por eles colonizadas. Sobre esse código Neri(2012) em trabalho monográfico esclarece que neste cenário jurídico, a idade para assumir a responsabilidade penal de crianças e adolescentes que tivessem cometido delitos, eram qualificadas no capítulo CXXXV, do Livro Quinto dessa legislação. Na primeira parte, o código destinava-se a legislar sobre aquele que tivesse mais de 20 anos de idade e não possuísse em sua ficha nenhum outro delito, já sobre os jovens infratores que tivessem idade entre 17 e 20 anos, não era permitido atribuir a esses a morte natural, “por tortura lenta”. Caberia aos julgadores determinar a punição dos mesmos.

A Independência do Brasil, comungando com os movimentos filosóficos que passaram a exercer influência no ordenamento jurídico penal determina, no ano de 1824, em sua Constituição Imperial, que seja ordenado um novo código penal, em que fossem levadas em conta a justiça e a equidade. Sobre esse documento, Funes e Oliveira(s/d) corroboram que “o Código Penal do Império trouxe o ordenamento jurídico pátrio no ano de 1830, tendo basicamente o ensejo de regular a partir de que idade as condutas contrárias às Leis, eles seriam punidos”, adotando a premissa do “critério do discernimento”, isto é, todas as pessoas que tinham plena capacidade de tal critério eram tidas como penalmente habilitadas para responderem eventualmente por seus comportamentos.

Concorda Shecaira, (2008, p. 35) com essa afirmativa, quando oferece seu texto, afirmando que o assunto faz parte da história do nosso país, desde o momento em que surge a necessidade de subir ao trono D. Pedro II, no Período Regencial, sendo declarada aos 14 anos a sua maioria, resolvendo assim um problema político do país, mesmo não tendo ele condições de governar.

Alargando o debate, podem surgir vozes que defendam que se o problema é a educação, que esses sujeitos quando reclusos teriam o direito à educação garantida nos cárceres.

Não existe uma maneira precisa de se informar quando a educação passou a integrar a rotina carcerária, contudo, Santos (2007, p. 1) informa que a educação no

sistema penitenciário é iniciada a partir da década de 1950, reafirmando a ideia de que até o princípio do século XIX, a prisão era utilizada unicamente como um local de contenção de pessoas, uma detenção, não dispondo da proposta de requalificar os presos. Essa proposta veio a surgir somente quando se desenvolveu, dentro das prisões, os programas de tratamento, sendo que aos presos não era ministrado qualquer formação ou possibilidade de trabalho, ensino religioso ou laico. Assim, somente em meados dos anos 50, constatou-se o insucesso deste sistema prisional, o que motivou a busca de novos rumos, ocasionando na inserção da educação escolar nas prisões. Foucault (1987, p. 224) diz: “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento”.

O direito à educação em sistema prisional recebeu mais impulso a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, especificamente por conta de seu artigo IX, que prevê:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório.

A partir dessas concepções, em diversas partes do mundo, os dirigentes e responsáveis por sistemas prisionais começaram a demonstrar interesse na função social das penalidades, especialmente a parte que prevê a reclusão, para que o infrator possa ser ressocializado.

A educação prisional começava a se desenvolver e, segundo Santos (2007, p. 2), o modelo dessa forma educativa, no Brasil, começou no Estado de São Paulo. Tavolaro (1999), *apud* Santos (2007, p. 2) conta que, embora inicialmente não houvesse a participação da sociedade, segundo o histórico da educação de presos no Estado, até 1979, o ensino básico nos presídios era executado por professores comissionados pela Secretaria de Educação, seguindo o Calendário letivo das escolas oficiais, com seriação anual, e fazendo uso do material didático-pedagógico aplicado às crianças do ensino regular. Essa situação viria a mudar no Estado de São Paulo, após 1988, quando a responsabilidade pela educação de presos foi delegada à Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso – FUNAP, que passou a remunerar os monitores, preocupando-se então com o desenvolvimento de uma metodologia de ensino especial para aquele universo de atuação.

A história da educação, nas prisões do Brasil, reflete a mesma realidade das instituições socioeducativas com a diferença de que essas instituições já surgem ligadas à educação, uma vez que têm, “em tese”, a função principal de formar cidadãos, a partir de adolescentes em conflito com a lei.

No parecer de Queiroz Filho (2013), o que se convencionou denominar de *maioridade* penal diz respeito à idade mínima a partir da qual o jovem pode ser responsabilizado criminalmente, ou seja, ser passível de sofrer sanções como adulto.

No Brasil, esta idade é delimitada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 228, que dispõe: penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeito às normas da legislação especial. Essa legislação especial trata-se da Lei nº 8.069 promulgada em 13 de julho de 1990, também conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Em seu artigo 4º, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECRAD- afirma que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, **com absoluta prioridade**, a efetivação dos direitos referente à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Grifo nosso).

A delimitação presente na Constituição foi resultado de um compromisso firmado pelo Brasil em convenções internacionais, como a “Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança”, em 1989, assegurando, desse modo, que seja garantido o direito das crianças e do adolescente. Caso essa proposta seja promulgada, o Brasil estará retrocedendo quanto a sua postura assumida mediante a Organização das Ações Unidas (ONU), com o reconhecimento da “condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”

A Proposta de Emenda Constitucional -PEC 171/1993 teve destaque na Câmara dos deputados durante o mês de julho de 2015, quando foi votada. A princípio, foi rejeitado o texto que estabelecia a redução da maioria penal de 18 para 16 anos, nos casos de crimes hediondos (homicídio qualificado, latrocínio, sequestro, estupro), tráfico de drogas, casos de terrorismo, lesão corporal grave e roubo qualificado. Mas, após uma reestruturação feita pelo presidente da Câmara, o deputado federal Eduardo Cunha (PMDB-RJ), formulou-se um novo texto, propondo que o artigo 228 da Constituição Federal passasse a vigorar com a seguinte redação:

São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial, ressalvados os maiores de dezesseis anos, observando-se o cumprimento da pena em estabelecimento separado dos maiores de dezoito anos e dos menores inimputáveis, em casos de crimes hediondos, homicídio doloso e lesão corporal seguida de morte. (NR¹) (Grifo nosso)

Após essas modificações, a proposta foi aprovada no primeiro turno de votação na Câmara dos Deputados e, posteriormente, também aprovada em segundo turno, caminhando assim para o Senado, onde seria necessárias mais duas votações para que a Proposta de emenda Constitucional seja promulgada.

São muitos os posicionamentos a respeito deste assunto, mas aqui aprofundar-se-á sob a perspectiva dos Direitos e das Garantias individuais,

¹ De acordo com a referida Lei Complementar nº 95, de 1998, o artigo que sofreu alguma modificação deverá conter, em seu final, as iniciais (NR) – nova redação.

assegurados nos Documentos Oficiais brasileiros.

Aos que se declaram a favor da redução da maioria penal, comumente percebe-se o discurso de que a aprovação da referida PEC seria uma forma dos adolescentes serem punidos, e assim diminuir a violência no país. Mas, o que se pode entender deste discurso, é o desconhecimento das Medidas Socioeducativas, já mencionadas no capítulo anterior, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente, para aqueles praticantes de ato infracional e também de dados estatísticos que comprovam que a violência praticada pelo adolescente é apenas 1% do total presente no Brasil.

Criminalizar unicamente o adolescente, pelos atos infracionários, é isentar o Estado do cumprimento das responsabilidades previstas na Constituição Federal, que deve assegurar a essa parcela da sociedade os direitos fundamentais à educação, saúde, moradia.

Concorda-se com o Conselho Federal de Psicologia (2015) quando afirma que a delinquência juvenil é, portanto, um indicador de que o Estado, a sociedade e família não têm cumprido adequadamente seu dever de assegurar, com absoluta prioridade, o direito da Criança e do Adolescente.

O adolescente marginalizado não surge pelo acaso, mas como reflexo de uma série de direitos fundamentais negados. Ele é fruto de uma condição de invisibilidade social que gera e agrava a pobreza em que sobrevive grande parte da população, que

em sua maioria é negro/pardo, conforme números divulgados pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-Sinase (2013), totalizando 57,41% dos adolescentes e jovens em situação de restrição ou privação de liberdade.

Essa condição é evidenciada pelo *Movimento contra a Redução da Maioridade Penal*, que reúne 150 entidades governamentais e não-governamentais que deram origem ao *Manifesto 18 Razões contra Maioridade Penal*:

“A marginalidade apresenta-se como uma prática moldada pelas condições sociais e históricas em que os homens vivem. O adolescente em conflito com a lei é considerado um ‘sintoma’ social, utilizado como uma forma de eximir a responsabilidade que a sociedade tem nessa construção” (Manifesto Contra a Redução da Maioridade Penal, 2015).

Em sentido contrário à redução da maioria penal, concordamos com Foucault (1987), ao afirmar que as prisões não diminuem a taxa de criminalidade: pode-se aumentá-las, multiplicá-las ou transformá-las, a quantidade de crimes e de criminosos permanece estável, ou, ainda pior, aumenta. Esse relato se concretiza no alto índice de reincidência no Sistema Prisional Adulto, que chega a 70%, enquanto o percentual de adolescentes que voltam a cometer atos infracionais, após deixar o sistema socioeducativo, é de apenas 13%, dados fornecidos pela Fundação Casa.

Nesse sentido, a Associação Brasileira Multidisciplinar de Estudos sobre Drogas – AMBRAM (2014), num momento em que a sociedade brasileira clama por dignidade,

nas políticas de educação, e o novo governo se anuncia enquanto Pátria Educadora, é impossível aceitar tal retrocesso em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente e às políticas protetivas de crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade, dentre as quais se situam os adolescentes em conflito com a lei.

Freire corrobora com indagações que nos leva à reflexão da realidade da juventude brasileira:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de um sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1987 p.31)

Assim, caminhamos disseminando a ideia de que a redução da maioria penal não é a solução e, para justificar essa fala e reafirmar nosso posicionamento, usamos a frase de Nelson Mandela para afirmar que “a educação é a arma mais poderosa que se tem para mudar o mundo e que, sem ela não há transformações possíveis”.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A criança e o adolescente, de uma forma geral, são credores de proteção integral, em razão de sua condição de pessoa em desenvolvimento e necessitam de prioridades, de proteção e socorro, no atendimento dos serviços públicos ou de relevância pública, devem receber mais

atenção por parte das políticas sociais públicas e destinação privilegiada de recursos, especialmente em relação à sua formação educacional (COSTA, 1998, p. 131).

No entanto em pleno século XXI, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, de 2014, o Brasil apresenta um quantitativo de 2,8 milhões de sujeitos na 4 aos 17 anos fora dos quadros escolares, montante esse que perfaz 6,2% da população brasileira. O documento intitulado Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil, realizado pela Secretaria-Geral da Presidência da República no ano de 2014 afirma que “analisando os dados sobre a escolaridade da população prisional brasileira, é possível identificar que, em todos os anos da série histórica de 2005 a 2012, a maior parte dos(as) presos(as) não chegou a completar o ensino fundamental”. O que deixa evidenciado o hiato existente na vida desses sujeitos.

Confirma essa triste realidade dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF quando diz que o Brasil apresenta em seu quadro educacional ainda 535 mil crianças entre 7 e 14 anos fora da escola, e o quadro se apresenta mais complexo quando aponta que 330 mil desses sujeitos são negros. Essa mesma fonte da conta que as regiões Norte e Nordeste, historicamente as mais pobres do país, somente 40% das crianças terminam o ensino fundamental, mas que mesmo nas regiões mais favorecidas ainda não se conseguiu atingir a 100% dos matriculados, ali no Sul e Sudeste o índice não passa dos 70%.

Essa realidade expande ao verificar que dos jovens de 12 aos 17, que perfazem um montante de 21 milhões de adolescentes, apenas 59% concluem o ensino fundamental e desses 40% findam o ensino médio, situação essa geradora de sujeitos em risco social,

Olhando sobre outro prisma o mesmo assunto percebe-se que deveria ser obrigação das instituições analisar a marginalidade juvenil sob a ótica dos direitos da criança e do adolescente, não apenas oferecendo novos caminhos para a compreensão do problema do menor infrator, mas também agregando uma nova energia e um novo direcionamento ao movimento em favor de sua diminuição. Não é possível falar em cidadania ou em direitos humanos, senão se estiver atento para o universo imenso de pessoas que estão destituídas até mesmo dos direitos básicos da humanidade. Não adianta tratar o sintoma sem investigar sua causa, é necessário questionar que tipos de práticas estão sendo desenvolvidas, quais as deficiências estruturais produzem e continuam produzindo o adolescente infrator, para a partir disso se forjar transformações, a partir da ação conjunta dos diversos setores da sociedade. É válida a proposta oferecida pelo ECRIAD como tentativa de melhorar a qualidade de vida desses pequenos cidadãos, que muitas vezes são tão vítimas quanto a própria sociedade.

Benevides (2008, p. 5) evidencia a dificuldade de se educar em Direitos Humanos, isto é, considerando um cenário de debilidade social. Diante da questão: “Apesar das dificuldades, é possível

desenvolver um processo educativo em direitos humanos? ”, o autor pondera que, em primeiro lugar, o conhecimento dos direitos humanos, das suas garantias, das suas instituições de defesa e promoção, das declarações oficiais, de âmbito nacional e internacional, com a consciência de que os direitos humanos não são neutros, não são meramente declamações retóricas. Eles exigem certas atitudes e repelem outras. Portanto, exigem também uma vivência compartilhada.

Arroyo (2003, p. 29) informa que a análise das relações entre educação, trabalho e exclusão social nos leva a um permanente olhar em duas direções que terminam se encontrando. De um lado, às contraditórias transformações que precária a vida de milhões de seres humanos, negando-lhes os direitos mais básicos, de outro um olhar aos brutais processos de desumanização a que são submetidos. Do mesmo modo, às múltiplas manifestações de luta pelos direitos humanos, às manifestações de mobilização coletiva vindas dos excluídos e oprimidos. Faz sentido a necessidade de revelar uma nova forma de ensinar, em direção à Pedagogia Progressista que, segundo o referencial dos movimentos sociais não são valores conformados com a manutenção de formas de viver, de submissão e tutela, mas o referencial identitário a serviço da transformação de suas existências.

Em defesa da Pedagogia Progressista, Arroyo (2003, p. 47) afirma que a atual conjuntura dos países emergentes, como é o caso do Brasil que se vê repleto de movimentos sociais, é um campo fértil para novas propostas pedagógicas baseadas na reconstrução do indivíduo:

Nossas ações e intervenções escolares são pouco radicais para alimentar e dinamizar a teoria pedagógica. Esta teve seus tempos mais densos quando se voltou para as grandes questões existenciais da emancipação, libertação, igualdade, diversidade, convívio, inserção ARROYO (2003, p. 47)

Mendes (2005, p. 101) explica a essência da Pedagogia Progressista e suas subdivisões aceitáveis no campo da Educação. Segundo o autor, entende-se por Pedagogia Progressista a tendência que parte de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam finalidades sócio políticas de educação. Não é institucionalizada em sociedades capitalistas, é apenas instrumento de luta de professores junto com outras práticas.

6. CONCLUSÃO

A temática que gerou esse diálogo, redução da maior idade penal é solução para a segurança pública ou é retrato da falência da educação? Na certeza de que não se fecha aqui essa discussão, o estudo traz as conclusões em que aponta que só poderá ser discutido o tema violência, e aqui o pesquisador alarga o debate para afirmar que não apenas as práticas por menores, mas, que em linhas gerais, só poderá ter um outro quadro desenhado a partir da educação. Nesse contexto acredita-se que o caminho está na reestruturação da educação brasileira, que deverá passar por um olhar mais crítico sobre o currículo, para que esse deixe de ser “ferramenta de poder”, de reprodução de uma sociedade excludente, preconceituosa que não valoriza as realidades daqueles que adentram os muros da escola.

Essas constatações possibilitam afiançar que a redução da maioria penal não é a solução para reverter o nível da violência praticada por menores em todo o país pois, a cada dia mais esses sujeitos são testados em seus desejos de consumo, vontades essas que só são atingidas via prática de atos ilícitos, apresentados como possibilidade única, em algumas vezes proporcionados por adultos vitimizados desse mesmo processo degradante. Não se quer aqui defender a ideia da não punição, mas é preciso pensar em ações que antecedam a isso, que sejam originalmente educativas. Que olhem para essas crianças e jovens como cidadãos em construção já que, se a sociedade cumprir seu papel fará deles cidadãos produtivos e não encarcerados em um Sistema que mais violenta do que recupera.

Mediante essa pesquisa, foi possível desvelar alguns preconceitos tão enraizados pela sociedade, abrindo o olhar acerca das crianças e adolescentes infratores que se a PEC fosse acatada em seu formato inicial seriam institucionalizados, dentro de um Sistema excludente e marginalizante, sujeitos esses que merecem um olhar cuidadoso e não apenas punitivo, pois são tão vítimas quanto suas vítimas.

Conclui-se, portanto, que solução para tal problema não está na redução da maioria penal, em construção de asilos correccionais destinados a esses sujeitos, mas sim numa política educacional eficaz e competente que transcenda a promessa do papel e atinja essa população juvenil, que tanto sofre e anseia por oportunidade de uma educação que realmente faça a diferença em sua vida. A educação é a base para qualquer sociedade que deseja seriedade, liberdade e crescimento.

7. REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Pedagogias em movimento: O que temos a aprender dos movimentos sociais.** Revista Currículo sem fronteiras, V3, n. 1, P. 28-49, Jan/Jun. 2003.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** Disponível em: <www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm> Acessado em nov 2007.
- BRANDÃO, C. R. **O outro: este ser difícil.** In: Identidade e Etnia: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL, Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDB. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em 15 jan. 2016.
- BRASIL. **Constituição Federal. Código.** Disponível em <planalto.gov.br>. Acessado em nov. 2015.
- BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação.**
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.
- COSTA, A Carlos Gomes. **Um histórico do atendimento sócio-educativo aos adolescentes autores de atos infracionais no Brasil.** In Políticas públicas e estratégias de atendimento sócioeducativo ao adolescente em conflito com a lei. Ministério da Justiça. Brasília, 1998.
- DURKHEIM Émile. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 4ed., 1955.
- ESTIGARRIBIA, Marta Canese de. La pedagogia universitária. Assunción, Marben, 2007.
- FERRARA, Lucrecia D'alessio. **Do Desenho ao Design: um percurso semiótico?** Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/viewFile/1370/853>> Acessado em jan 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 20ª edição. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 49ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- MENDES, Tadeu Atila. **Articulações entre correntes filosóficas e tendências educacionais: destaque à tendência liberal tradicional.** Revista Conhecimento Interativo. São José dos Pinhais, PR, V1, N1, p. 98-107, jul/dez. 2005.
- MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **O Direito à Educação.** Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- PERDONO, Nathália. **Educação excludente: um legado histórico.** Disponível em <http://www.olharvirtual.ufrj.br/2010/?id_edicao=183&codigo=3> Acesso em: 09/03/16.
- PIMENTEL, Oswaldo Lenine Macedo. **“Ecos do ão”.** In: Falange Canibal, 2002, Sony BMG Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/lenine/discografia/falange-canibal.html>> Acessado em Fev 2016.

Proposta de Emenda à Constituição, PEC 171/1993. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/>> Acessado em Nov. 2015.

SALGADO, Edmée Nunes. **A Educação e o Trabalho Num Tempo de Crise**. Disponível em:

<<http://www.senac.br/BTS/303/boltec303b.htm>> Acesso em: jan 2016.

Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/303/boltec303b.htm>> Acesso em: jan 2016.

SILVA, E. L. MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**.

São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. Disponível em:<<http://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>> Acessado em jan 2016.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 127-147.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Sistema de Garantias e o Direito Penal Juvenil**. 2 ed. São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, 2008.

WERTHEIN, Jorge. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>> Acessado em jan 2016.

8. NOTAS BIBLIOGRAFICAS

FRANCELINO ALVES HENRIQUES

Graduado em Educação Física (UFV-MG 1978), especialista em Natação (PUC-MG, 1983), Mestre Pedagogia Profissional (IPETP -Cuba, 2003 reconhecido pela universidade federal de Alagoas), Doutor em Educação (UNINORTE/PY) Professor do IFES. Estudioso da Filosofia a Maneira Clássica (Nova Acrópole). Pós Doutorando em Educação/Metodologia pela Universidade Ibero Americana (UNIBE). Professor do IFES, Vitória/ES.

JOSÉ MAURICIO DIASCANIO

Graduado em Educação Física (UFV-MG 1988), Especialização1: Educação Física e Desporto Escolar (UFV 1990), Especialização2: Métodos e Processos Pedagógicos (UFES 1993), Mestre Pedagogia Profissional (IPETP -Cuba, 2003), Doutor em Educação (UNINORTE/PY) Professor do IFES.

DECISÕES JUDICIAIS QUE CONCEDEM O FORNECIMENTO DE MEDICAMENTOS SEM O DEVIDO REGISTRO NA ANVISA: COMENTÁRIOS E REPERCUSSÕES

PETER FLOYD SPENCER BORGES DE SEVERUS BONATTI E BUIATTI

(peterbuiatti@hotmail.com) – Procurador do Município de Caldas Novas (GO), Pós-graduado em Direito Médico, Pós-graduado em Direito do Trabalho e Processual do Trabalho, Tutor Virtual pela Organização dos Estados Americanos (OEA / Washington, DC, USA). Mestrando pela Universidad Columbia (Asunción – Py).

RESUMO: Trata o presente artigo sobre as decisões judiciais que concedem o fornecimento de medicamentos não registrados na Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), bem assim de suas repercussões. De início, aborda-se a evolução da ciência médica, desde os atos atrelados ao misticismo para, enfim, consolidar-se em ato científico. Após, abordamos a evolução dos medicamentos utilizados no combate às mazelas humanas; a saúde como um direito de todos e dever do Estado, segundo previsto em nossa Constituição Federal; e a prescrição de medicamentos não registrados pela ANVISA. Serão ainda abordadas as repercussões das decisões judiciais que obrigam o Poder Público em fornecer medicamentos sem o registro no Órgão Sanitário Federal, aqui analisadas em uma acepção geral, notadamente para os pacientes e para os agentes públicos, sugerindo-se a obediência, total ou parcial, de requisitos bastantes ao deferimento judicial dos pleitos afins.

PALAVRAS-CHAVE: Decisões. Judiciais. Fornecimento. Medicamentos. ANVISA. Registro. Repercussões.

RESUMEN: Este artículo se refiere a las decisiones judiciales que otorgan el suministro de medicamentos no inscritos en la Agencia Nacional de Vigilancia Sanitaria (ANVISA), así como a sus repercusiones. Al principio, la evolución de la ciencia médica que discutimos, de los actos vinculados al misticismo para finalmente tomar fuerza en el acto científico. Después, discutimos la evolución de los medicamentos utilizados para combatir las aflicciones humanas; La salud como un derecho universal y un deber del Estado tal como se prevé en nuestra Constitución; Y la prescripción de medicamentos no registrados por ANVISA. También se analizará el impacto de las decisiones judiciales que obligan al Gobierno a suministrar medicamentos sin registro en la Autoridad Sanitaria Federal, aquí analizados en sentido general, especialmente para los pacientes y para los funcionarios públicos, sugiriendo la obediencia total o parcial de suficientes requisitos A la aprobación judicial de las reclamaciones relacionadas.

PALABRAS CLAVES: Decisiones. Corte. Suministro. Medicamentos. ANVISA. Registro. Repercusiones.

1. INTRODUÇÃO

É nítido o aumento exponencial do número de ações judiciais interpostas junto aos nossos tribunais com o propósito de preservar e garantir o direito à saúde.

Dentre estas medidas judiciais encontramos aquelas que objetivam o Fornecimento de medicamentos pelo Poder Público, alguns deles não possuindo sequer o registro no Órgão Federal controlador nacional – a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) –, cujos pedidos, ali formulados, vêm sendo liminarmente deferidos pelo Poder Judiciário, muito embora a legislação aplicável ao caso seja bem mais complexa do que a simples atenção à espécie de direito social previsto na Lei Maior.

Maxima venia, procedendo-se a uma análise mais acurada da legislação nacional acerca do registro e do uso dos medicamentos em nosso País, tem-se que, em muitos casos, é expressamente vedado o seu receituário, haja vista que a nossa legislação somente dispensará o registro de medicamento quando o mesmo for adquirido por intermédio de organismos multilaterais internacionais, à luz do § 5º do art. 8º da Lei Federal nº 9.782/1999, que trata das atividades de regulação, normatização, controle e fiscalização na área de vigilância sanitária.

Nesse sentido, atento às repercussões que uma concessão judicial pode trazer, e citando ainda o previsto no art. 12 da Lei

Federal nº 6.360/1976, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio da Recomendação nº 31/2010¹, opinou no sentido de que os Tribunais de Justiça dos Estados e os Tribunais Regionais Federais, por seus membros, devem “evitar” a autorização do fornecimento de medicamentos ainda não devidamente registrados na ANVISA.

Ademais, é cediço que em nosso País não é permitido fabricar, vender ou expor à venda produtos ligados à saúde sem o registro na ANVISA, o que vem dificultando o imediato cumprimento daquelas determinações, notadamente em sede de decisão de caráter liminar ou de antecipação dos efeitos da tutela, aliado ao fato de que, se o gestor de saúde proceder com o fornecimento do medicamento, por vias clandestinas, estará cometendo o crime tipificado no art. 273, § 1º-B, inciso I do Código Penal Brasileiro (Decreto-Lei nº 2.848/1940), incorrendo o mesmo à pena de reclusão, de 10 (dez) a 15 (quinze) anos, e multa, sem contar, além de outras penalidades, em sujeitar-se às consequências das ‘renomadas’ ações civis públicas por atos de improbidade administrativa ofertadas em seu desfavor pelos representantes do Ministério Público.

É certo ainda que o direito à saúde, como corolário do direito à vida, bem assim caracterizando-se por verdadeira prerrogativa constitucional indisponível, deve ser observado e concebido como de aplicação ampla.

¹ Disponível em <<http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=877>>. Acesso em 06 dez. 2015.

Todavia, é igualmente certo que pela interpretação do texto legal – utilizada de forma isolada como fundamento nas determinações judiciais para fins do irrestrito fornecimento sem o controle sanitário devido –, se não observado pelo julgado alguns requisitos mínimos, bem assim a razoabilidade, na contramão dos benefícios à saúde do paciente, e em uma acepção médico-farmacológica, surtir efeitos maléficos, pois não se deve olvidar que muitos desses medicamentos, embora de uso permitido em outros países, não podem ser fornecidos no Brasil frente à ausência do aval estatal necessário para tanto, *verbi gratia*, por acarretarem efeitos colaterais já cientificamente constatados; pela proibição de comercialização da substância ou do princípio ativo do medicamento; ou ainda por caracterizar inovação farmacológica, sem os testes em laboratórios nacionais que atestem a segurança na prescrição e utilização.

Nessa esteira de fatos, o artigo destaca, de início, a evolução histórica da medicina e da farmacologia, as quais contribuíram, sobremaneira, para a sobrevivência humana.

Ressalta outrossim sobre a extensão da saúde como direito de todos e dever do Estado; acerca das generalidades da prescrição de medicamentos sem o registro na ANVISA; sobre a necessidade do mencionado registro para a comercialização e fornecimento dos medicamentos; e, finalmente, discute acerca das repercussões dessas decisões, tendo os julgadores, além de observar a redação da lei quanto ao acesso universal de assistência farmacêutica pública, pautar-se por um mínimo de

segurança, mediante a observância de certos requisitos (de forma total ou parcial), de interesse do necessitado, para, enfim, alcançar o provimento jurisdicional correspondente.

Assim, o presente artigo não objetiva externar crítica às decisões judiciais – ou mesmo à Autoridade Judicante – que determinam o fornecimento dos aludidos medicamentos, nem mesmo buscar chicanes aos agentes públicos para que obstaculizem o cumprimento das decisões judiciais, ou ainda que a Administração Pública se descure da obrigação maior de cuidar da saúde da população.

Almeja, isto sim, contribuir para a formação de uma visão extensiva quanto à alegação do direito à saúde, a qual – na busca pela sua garantia – também deve atentar para o conjunto normativo do sistema jurídico vigente, não se descuidando das particularidades médico-científicas que os casos demandam.

2. MEDICINA: DAS PRÁTICAS MÍSTICAS AO CIENTIFICISMO

A preocupação com a saúde e com o bem estar do homem remonta há muitos séculos. Para esta finalidade consolidou-se a medicina, concebida como a arte (atualmente como ciência) através da qual se busca manter ou restabelecer a saúde do paciente. Segundo Genival Veloso de França, *“a Medicina é tão antiga quanto a dor, e seu humanismo tão velho quanto a piedade humana.”*¹

¹ Direito Médico. 11. ed. Rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2013, p. 8.

Durante muito tempo acreditou-se que o médico era dotado de poderes, e que a cura viria de algo sobrenatural. Exempli gratia, o médico da antiguidade não se assemelhava ao profissional do conceito atual, mas sim do mago ou sacerdote tido como aquele que possuía poderes divinos, podendo, pela invocação de “entidades supremas”, melhorar a saúde dos membros do grupo, ou mesmo restabelecer o doente das mazelas acometidas pela vontade do Criador.

Nesse sentido, e ainda segundo França (2013, p. 9),

“(…) a arte médica ora estava nas mãos dos feiticeiros, ora nas dos sacerdotes, pois eram a saúde e a doença simples desígnios da divindade. Hoje, ao penetrar no período científico ou moderno, apresenta-se ela [a Medicina] como instituição da maior necessidade e de transcendente significação.”

Na mesma senda, *Silvio de Salvo Venosa*¹ leciona que “(…) era o mago ou sacerdote que se encarregava dos doentes. Muito demorou na história para que o médico assumisse definitivamente seu papel”. Também lecionam Delton Croce e Delton Croce Júnior, que “(…) no Egito os médicos ocupavam elevada posição social e se confundiam, amiúde, com sacerdotes”.²

Todavia, a medicina – felizmente! – evoluiu. Segundo Edmilson de Almeida Barros Júnior, “já está longe a concepção de que os médicos eram considerados

semideuses”.³ Tanto essa premissa se faz verdadeira que as legislações afins passaram a adotar a responsabilidade civil por atos do médico enquanto “ser humano”, e não divino.

Em nosso acervo legal, por exemplo, uma vez constatadas quaisquer violações às normas deontológicas da classe – previstas no Código de Ética Médica (Resolução CFM nº 1.931/2009, e alterações) –, bem assim tendo o profissional praticado atos concebidos prejudiciais à integridade física, moral, ou psíquica do paciente, estará ele sujeito, não raro, a sérias sanções, não só para fins ético-disciplinares (admoestações, suspensões e cassação do registro profissional), como também condenações pecuniárias (a título de indenização), estas, em muitos casos, vultosas, e até reclusivas, como em casos mais graves.

A propósito, referida responsabilidade civil já encontrava respaldo no milenar **Código de Hammurabi[1]**, em seu artigo 218, “se um médico fez uma incisão difícil, com lanceta de bronze, em um homem ou se lhe abriu a região superciliar e destruiu o olho do homem, eles cortarão a sua mão”.⁴

Um dos grandes responsáveis por essa evolução foi Hipócrates, considerado o “pai da medicina”, que através de seus estudos contribuiu para a transposição da concepção mística para a científica ao afastar, da prática médica, as interpretações puramente mágicas e divinas, passando a conceber a

¹ Direito Civil. Responsabilidade civil. Vol. 4. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2011, p. 143.

² Erro Médico e o Direito. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 7.

³ Direito Médico. Abordagem constitucional da responsabilidade médica. 2. ed. São Paulo: Atlas, p. xi.

⁴ VIEIRA, Jair Lot (Superv.). Código de Hammurabi: Código de Manu: Lei das XII Tábuas. 2. ed. Bauru: Edipro, 2002, p. 33.

doença como um processo natural, advinda de diversos fatores, como clima, ambiente, dieta, gênero de vida, deixando o diagnóstico de ser uma inspiração divina, e sim um processo lógico, sensato e obtido mediante cuidadosa observação dos sinais e sintomas, e com foco exclusivo no paciente (FRANÇA: 2013, p. 13).

Hodiernamente, a medicina é marcada pela sua indissociável utilização dos meios tecnológico-terapêuticos, notadamente dos fármacos, no tratamento das mazelas do homem, passando o profissional a ater-se, inclusive, a temas até recentemente inconcebíveis antes do século XX, como, por exemplo, a utilização dos antibióticos, a reprodução assistida, os transplantes de órgãos, as cirurgias estéticas e a engenharia genética.

3. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EVOLUÇÃO FARMACOLÓGICA E A SOBREVIVÊNCIA HUMANA

Embora tenha se desenvolvido como ciência por volta do século XIX, e surgida da necessidade de melhorar a qualidade de vida do homem, a farmacologia, parte da medicina que estuda os medicamentos em *todos os seus aspectos*, ¹possuiu suas origens nas práticas das antigas sociedades.

A *Enciclopédia Barsa Universal*² indica, como prova do surgimento da farmacologia, os documentos pertencentes à civilização chinesa, sendo o mais conhecido o “*Herbário*” de *Shen Nung* (2.700 a.C.). De todo modo, os primeiros tratados de farmacognosia e de farmacoterapia apareceram na época romana, entre eles destacando o *Dematerie medicae*, de Descórides Pedâneo (séc. I), texto farmacológico fundamental, cuja observação deu-se até a época moderna.

Por outro lado, leciona **C. W. Ceram**[2] que no Antigo Egito já eram utilizados remédios à base de ervas. Essa civilização, por exemplo, ao praticar o tão notório processo de mumificação dos corpos, valia-se não só do processo de extração das vísceras, mas também da utilização de extratos e substâncias concebidas como *medicinais*.³

Uma dessas substâncias, segundo notícia Thais Pacievitch em seu artigo “*Mumificação*”, veiculado na página eletrônica da InfoEscola, o “betume”, de coloração escura e obtido na oportunidade na Montanha Derabgerd, Pérsia (também conhecido por Monte Mumia, daí e expressão “múmia”), era aplicado no corpo do morto. Como acreditavam que a referida substância possuía benefícios medicinais – assim administrada para o trato de diversas enfermidades –, passou a ser utilizada para que o próprio corpo do falecido conseguisse

¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004, p. 875.

² Vol. 7. Ed. 2007, p. 2.436.

³ Deuses, Túmulos e Sábios: o romance da arqueologia. Trad. João Távora. 15. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973, pp. 154-156.

chegar ao ‘além’ em ‘*bom estado*’¹ de conservação.

Desde essa época, e até um passado não muito distante, a sociedade enfrentou sérios problemas de saúde pública.

Conforme leciona *G. Rosen*,² citado por Carlos Batistella em seu artigo intitulado “*Saúde, Doença e Cuidado: complexidade teórica e necessidade histórica*”,

(...) Com a queda do Império Romano e a ascensão do regime feudal, por volta do ano 476 d.C., evidenciaram-se o declínio da cultura urbana e a decadência da organização e das práticas de saúde pública. As instalações sanitárias tanto na sede como nas províncias do antigo Império foram destruídas ou arruinaram-se pela falta de manutenção e reparos. (...)

A precariedade de cuidados então dispensada à higiene, e por conseguinte à saúde pública, aliado ao crescimento da população em ambientes urbanos – inchaço esse advindo, segundo *J. M. Roberts*,³ pelo equilíbrio entre procura e oferta de novas terras para cultivo, e pela falta de melhorias nos métodos agrícolas então disponíveis –, acabou por elevar, naqueles ambientes e de forma quase exponencial, a proliferação de doenças sérias, como varíola, difteria, sarampo, influenza, ergotismo, tuberculose, escabiose, erisipela, a lepra e a peste bubônica, esta última, tão fatal quando

ocorrida (entre os anos 1333-1390), que foi “carinhosamente” apelidada de Peste Negra.

Advinda da China em 1333, a peste bubônica – ocasionada pela bactéria, (ou bacilo) *Pasteurella pestis*, encontrada nas pulgas dos ratos que continham o germe da praga – foi propagada para o continente europeu pelas rotas *comerciais marítimas*⁴ e, tamanha a sua gravidade, que se estima ter vitimado quase ¼ (um quarto) da população europeia.

Assim, o surgimento das vacinas (ao final do século XVIII) e dos antibióticos (no primeiro quadrante do século XX) importou, sem sombra de dúvidas, a uma dos maiores avanços no segmento de saúde humana, sem os quais hoje seria praticamente inconcebível a sobrevivência à raça.

Ademais, graças à evolução da ciência médica em si mesma; da concepção de extrema relevância do desenvolvimento e aplicação de políticas de saúde, com a divulgação da imprescindível participação da coletividade; bem como do constante surgimento de novas tecnologias aplicadas à farmacologia, torna-se cada vez mais improvável a proliferação de doenças como aquela peste, embora não descartadas em sua totalidade.

¹ Disponível em <<http://www.infoescola.com/sem-categoria/mumificacao/>>. Acesso em 06 dez. 2015.

² In FONSECA, A. F. (org.). O território e o processo saúde-doença. Rio de Janeiro: EPSJV, FIOCRUZ, 2007.

³ O Livro de Ouro da História do Mundo. Laura Alves e Aurélio Rebello (trad.). Rio de Janeiro: Ediouro, 2005, p. 391.

⁴ Disponível em <[https:// http://www.infoescola.com/doencas/peste-negra-bubonica/](https://http://www.infoescola.com/doencas/peste-negra-bubonica/)>. Acesso em 06 dez. 2015.

4. A SAÚDE COMO DIREITO DE TODOS E DEVER DO ESTADO

Consagrado pela Constituição Federal de 1988 em seu art. 6º como constitucional garantia fundamental, e constituindo verdadeiro corolário à preservação da vida humana, o direito à saúde, com o passar dos anos, vem gerando discussões acaloradas em nosso País, haja vista os ônus e demais encargos decorrentes desse privilégio.

Desde o advento da Carta Republicana brasileira, e como o Estado assumiu a responsabilidade pela criação e implementação dos serviços destinados ao trato e cuidado da saúde da população, a defesa do respectivo direito passou a inspirar a atenção dos Poderes da União, principalmente do Judiciário, o qual, diuturnamente, se depara com casos em que a referida proteção não é, na acepção dos jurisdicionados, garantida ou respeitada pelo Poder Público na essência e amplitude, com a necessária tempestividade do previsto na Lei Fundamental.

Sobre o aumento das discussões judiciais do direito à saúde e as repercussões que o fato acarreta, recordemos o que o Ministro Gilmar Ferreira Mendes disse por ocasião da abertura da Audiência Pública de nº 4 (convocada em 05.03.2009), *verbis*:

(...) Todos nós, em certa medida, somos afetados pelas decisões judiciais que buscam a efetivação do direito à saúde.

O fato é que a judicialização do direito à saúde ganhou tamanha importância teórica e

prática que envolve não apenas os operadores do direito, mas também os gestores públicos, os profissionais da área de saúde e a sociedade civil como um todo.

Se, por um lado, a atuação do Poder Judiciário é fundamental para o exercício efetivo da cidadania e para a realização do direito social à saúde, por outro, as decisões judiciais têm significado um forte ponto de tensão perante os elaboradores e executores das políticas públicas, que se veem compelidos a garantir prestações de direitos sociais das mais diversas, muitas vezes contrastantes com a política estabelecida pelos governos para a área da saúde e além das possibilidades orçamentárias. A ampliação dos benefícios reconhecidos confronta-se continuamente com a higidez do sistema. (...)¹

Aliado àquele dispositivo retromencionado, o artigo 196 – segundo previsto na Seção II, Capítulo II do Título VIII da Carta Magna – igualmente integra o conjunto normativo-legal do direito à saúde, senão vejamos:

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Na mesma senda, a Lei Federal nº 8.080/90 dispõe, em seu artigo 2º, caput e § 1º, bem assim em seu artigo 6º, inciso I, alínea “d”, que:

¹ BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). Audiência Pública – Saúde. Brasília: Secretaria de Documentação, Coordenadoria de Divulgação de Jurisprudência, 2009, p. 31.

Art. 2º. A saúde é um direito fundamental do ser humano, devendo o Estado prover as condições indispensáveis ao seu pleno exercício.

§ 1º. O dever do Estado de garantir a saúde consiste na formulação e execução de políticas econômicas e sociais que visem à redução de riscos de doenças e de outros agravos e no estabelecimento de condições que assegurem acesso universal e igualitário às ações e aos serviços para a sua promoção, proteção e recuperação. (...)

Art. 6º. Estão incluídas ainda no campo de atuação do Sistema Único de Saúde (SUS):

I – a execução de ações: (...)

d) de assistência terapêutica integral, inclusive farmacêutica; (...)

Mesmo que a legislação vigente abarque a proteção e a garantia do direito à saúde, o que se nota, *maxima venia*, é que o Estado não se preparou adequadamente para cumprir as obrigações ali estampadas, ou mesmo que as políticas públicas do segmento, embora lançadas e praticadas mediante projetos (até) bem elaborados, não surtiram os efeitos esperados, isso sem falar nos malsinados e noticiados casos em que a corrupção acaba por desviar os (sempre insuficientes) recursos destinados ao congraçamento daquela premissa.

Certo é que, em muito, o Brasil ainda precisa melhorar quanto às políticas de atenção e cuidado à saúde da população, para que a mencionada previsão não estampe pura e simples retórica político-legal.

Como menciona Cleyson de Moraes Mello, o Ministro Celso de Mello, enquanto Relator do Recurso Extraordinário nº 271.286-AgR (julgado pela 2ª Turma em 12.09.2000, publicado no Diário da Justiça em 24.11.2000), e citando precedentes da Egrégia Corte, consignou que

(...) o caráter programático da regra inscrita no art. 196 da Carta Política (...) não pode converter-se em promessa constitucional inconsequente, sob pena de o Poder Público, fraudando justas expectativas nele depositadas pela coletividade, substituir, de maneira ilegítima, o cumprimento de seu imposterável dever, por um gesto irresponsável de infidelidade governamental ao que determina a própria lei fundamental do Estado.¹

E prossegue o eminente Ministro Decano naquele mesmo voto:

(...) O direito à saúde – além de qualificar-se como direito fundamental que assiste todas as pessoas – representa consequência constitucional indissociável do direito à vida. O Poder Público, qualquer que seja a esfera institucional de sua atuação no plano da organização federativa brasileira, não pode mostrar-se indiferente ao problema da saúde da população, sob pena de incidir, ainda que por censurável omissão, em grave comportamento inconstitucional.

Desta forma, se é do Poder Público o dever de garantir a todos o acesso universal dos direitos inerentes ao exercício pleno da saúde, é de responsabilidade do Judiciário dizer o Direito, observando até que ponto os pleitos formulados e submetidos ao seu crivo correspondem minimamente à

¹ Constituição da República Anotada e Interpretada. 1. ed. Campo Grande: Contemplar, 2013, p. 1.595.

proteção daquele direito e de seus respectivos petionários.

Assim, em alguns casos, e a exemplo do fornecimento de medicamentos sem o registro na ANVISA, o Poder Judiciário, entendemos, deve bem analisar os casos concretos de forma a cercar-se de pressupostos basilares e/ou garantias mínimas para, enfim, dispensar o registro prévio no órgão controlador como condicionante à disponibilização ao interessado, posto que o deferimento, em determinadas situações, poderá repercutir, por exemplo, em risco de agravamento do quadro clínico do paciente.

Não podemos esquecer, por oportuno, que medicamento, nos termos do artigo 4º, inciso II da Lei Federal nº 5.991/73, é todo “produto farmacêutico, tecnicamente obtido ou elaborado, com finalidade profilática, curativa, paliativa ou para fins de diagnóstico”. Por conseguinte, e para aquele se considerado “tecnicamente obtido”, necessária se fez a obediência dos critérios legais quanto à obtenção e, não menos importante, à segurança e eficácia aos usuários, segundo inclusive determina o artigo 16, inciso II, da Lei Federal nº 6.360/76.

5. A NECESSIDADE DO REGISTRO DE MEDICAMENTOS NA AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA)

Segundo previsto na Lei Federal nº 6.360/76, notadamente em seu art. 12,

nenhum dos produtos ali indicados (medicamentos, drogas, insumos farmacêuticos e correlatos, produtos de higiene, cosméticos, perfumes, saneantes domissanitários [de uso doméstico], produtos destinados à correção estética, dentre outros) poderão ser industrializados, expostos à venda ou entregues ao consumo antes de registrado no órgão controlador nacional.

Para o registro, e ainda segundo a mesma Lei (artigo 16, incisos e alíneas), é necessário que o produto observe alguns requisitos, quais sejam:

- a) *comprovação científica e de análise, sendo reconhecida sua segurança e eficácia para o uso proposto;***
- b) *identidade, atividade, qualidade, pureza e inocuidade necessárias;***
- c) *sendo novo, amplas informações sobre a sua composição e uso, no intuito de que seja avaliada a natureza e grau de segurança e eficácia necessários;***
- d) *apresentação, quando solicitada, de amostra para análise e experiências necessárias pelos órgãos competentes do Ministério da Saúde;***
- e) *quando houver substância nova na composição do medicamento, entrega de amostra acompanhada dos dados químicos e físico-químicos que a identifiquem;***
- f) *se se tratar de droga ou medicamento cuja elaboração necessite de aparelhagem técnica e específica, prova de que o estabelecimento se acha devidamente equipado e mantém pessoal habilitado ao seu manuseio ou contrato com terceiros para essa finalidade; e***

g) a apresentação de informações econômicas, como o preço praticado pela empresa em outros países; o valor de aquisição da substância ativa; o custo do tratamento por paciente; o número potencial de pacientes a ser tratado; a lista de preço que pretende praticar no mercado interno, com a discriminação de sua carga tributária; a discriminação da proposta de comercialização, incluindo os gastos previstos com o esforço de venda e com publicidade e propaganda; o preço do produto que sofreu modificação, quando se tratar de mudança de fórmula ou de forma; e a relação de todos os produtos substitutos existentes no mercado, acompanhada de seus respectivos preços.

Ademais, e segundo o caput do artigo 5º e § 1º da mesma norma legal, os produtos não poderão:

- a) ter nomes ou designações que induzam a erro;***
- b) adotar nomes iguais ou assemelhados para com diferentes composições, ainda que do mesmo fabricante, assegurando-se a prioridade do registro com a ordem cronológica da entrada dos pedidos na repartição competente do Ministério da Saúde, quando inexistir registro anterior.***

Desta forma, e nos termos da legislação vigente, é bastante claro que nenhum medicamento poderá ser fornecido, comercializado ou mesmo utilizado

diretamente sem que se tenha obedecido aos trâmites pertinentes, os quais, embora possam parecer (no todo ou em parte) burocráticos, visam garantir ao seu destinatário final a segurança esperada.

É cediço que, em muito, a nossa legislação – e os próprios organismos estatais – precisa evoluir, para que o medicamento chegue ao usuário da maneira mais rápida possível, seja através da reestruturação normativa federal e dos organismos estatais controladores, seja com a ‘facilitação’ do procedimento de registro, os quais, porém, não poderão jamais dispensar os testes de eficácia para proporcionais uso seguro.

Quando aduzimos sobre a denominada “*facilitação dos procedimentos de registro*” temos em mente que a demora, em casos específicos – e notadamente para aqueles medicamentos advindos do exterior, e ainda sem o aval do Estado –, poderá implicar no agravamento da saúde do paciente, ou mesmo a sua morte. Porém, de forma bastante clara, quando a legislação brasileira determina o registro prévio de um medicamento para que possa ser utilizado, objetiva-se, e através de uma simples análise literal e teleológica, atestar à população que o seu uso é totalmente seguro, bem como a sua segurança para o qual será utilizado e as eventuais reações adversas.

Ilustrativamente, tomemos o notório caso do medicamento Talidomida.

Segundo a Associação Brasileira de Portadores da Síndrome da Talidomida (ABPST),¹ através da matéria Talidomida ou “Amida Nftálica do Ácido Glutâmico”,

¹ Disponível em <<http://www.talidomida.org.br/oque.asp>>. Último acesso em 10 nov. 2015.

(...) desenvolvido na Alemanha, em 1954, inicialmente como sedativo. Contudo, a partir de sua comercialização, em 1957, gerou milhares de casos de Focomelia, que é uma síndrome caracterizada pela aproximação ou encurtamento dos membros junto ao tronco do feto –tornando-os semelhantes aos de uma foca – devido a ultrapassar a barreira placentária e interferir na sua formação. Utilizado durante a gravidez também pode provocar graves defeitos visuais, auditivos, da coluna vertebral e, em casos mais raros, do tubo digestivo e problemas cardíacos.

A ingestão de um único comprimido nos três primeiros meses de gestação ocasiona a Focomelia, efeito descoberto em 1961, que provocou a sua retirada imediata do mercado mundial. No entanto, em 1965 foi descoberto o seu efeito benéfico no tratamento de estados reacionais em Hanseníase (antigamente conhecida como lepra), e não para tratar a doença propriamente dita, o que gerou a sua reintrodução no mercado brasileiro com essa finalidade específica.

Acerca da referida substância, a Portaria SVS/MS nº 354, de 15.08.1997 determina que, dentre outras medidas, a proibição do uso da Talidomida para mulheres em idade fértil em todo o território nacional (artigo 6º), bem como a sua prescrição médica.

Segundo o artigo 5º da referida Portaria, em programas governamentais de prevenção e controle nos pacientes portadores de (a) hanseníase tipo II, (b) de úlceras aftóides idiopáticas em caso de DST/AIDS, e (c) de doenças crônico-degenerativas (como no lúpus eritematoso). Recentemente, o Ministério da Saúde,

através da Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) nº 50, de 11.11.2015 (Publicada no Diário Oficial da União nº 216, de 12.11.2015, p. 57), atualizou o anexo III da RDC nº 11, de 22.03.2011, ampliando as indicações do uso de Talidomida.

Ainda sobre a Talidomida, e em atenção aos termos da Resolução RDC nº 140/2003, a bula do medicamento contém, segundo a Associação Brasileira de Portadores da Síndrome da Talidomida (ABPST), e no mesmo sítio eletrônico, a advertência de que *“os homens que utilizam a Talidomida e mantêm vida sexual ativa com mulheres em idade fértil, mesmo tendo sido submetidos à vasectomia, devem ser orientados a adotar o uso de preservativo durante o tratamento”, bem como sobre a “importância dos usuários não doarem sangue ou esperma”*.

Dito isso, observa-se que um medicamento, inicialmente concebido para o combate a um sintoma, pode, ao longo do tempo, e após os testes devidos, ser benéfico a outro fim ou maléfico para determinado grupo de pacientes, o que, no caso da Talidomida, implicou no transcurso de 11 (onze) anos quando enfim foram constatados os efeitos benéficos no tratamento de portadores de hanseníase, porém, e em apenas 03 (três) anos do início de sua comercialização, maléficos ao normal desenvolvimento de fetos.

Assim, é perfeitamente plausível admitir que um medicamento, adequadamente ministrado em certo momento, poderá desencadear consequências maléficas no futuro se não for

amplamente testado quanto a sua mais absoluta segurança e plenamente conhecidos, ou mesmo presumíveis eventuais resultados adversos.

Complementarmente ao discorrido, tomemos como um possível ponto de partida da ingestão de medicamentos ainda não registrados no órgão controlador. Ainda que prescrita pelo profissional, esta ou aquela substância, e observadas as demais generalidades do caso, poderão desencadear sérios danos ao paciente, guardando assim correlação direta com o presente estudo.

6. A PRESCRIÇÃO DE MEDICAMENTOS NÃO REGISTRADOS PELA ANVISA: GENERALIDADES

Sabe-se que para o uso correto e seguro de um medicamento é salutar a prévia (e responsável) prescrição médica. Na contramão dessa orientação lógica, o brasileiro ainda ingere medicamentos sem a devida e formal indicação, seja pela indisponibilidade de recursos para custear a consulta técnica profissional, seja pela (noticiada) demora no atendimento nas unidades públicas (e modernamente também nas particulares), seja pelo escasso número de profissionais que atendem via Sistema Único de Saúde (SUS), seja ainda pelo baixo nível de instrução formal etc.

Ainda que relevada a sua vital importância, a prescrição médica ganhou o *status* de uma quase “verdade absoluta” para demonstrar a necessidade de ingestão (ou administração) pelo paciente que se socorre

ao Judiciário, no intuito de se ver atendido pelos órgãos-agentes públicos.

Porém, não são raras as ocasiões em que profissionais prescrevem medicamentos (ou mesmo indicam tratamentos alternativos aos seus pacientes) alheios a qualquer qualificação profissional específica, a exemplo de médicos não especialistas – em determinadas áreas da ciência médica – proporem soluções “experimentais” e/ou “alternativas” para a melhoria do quadro da saúde de seus pacientes, extrapolando assim a prescrição médica quanto à sua elementar indicação clínico-terapêutica.

Mesmo que agindo de boa-fé – o que ocorre na quase totalidade dos casos –, o profissional que desta forma procede corre o sério risco do tratamento proposto não surtir os efeitos desejados, ao contrário, provocando agravamento do quadro de saúde paciente, logo sujeito a responder em juízo por estes atos, não afastada ademais suscitação de conduta antagônica aos preceitos deontológicos nos respectivos Conselhos de Classe.

Atualmente, tomemos a prescrição da fosfoetanolamina sintética, conforme amplamente divulgado em todos os meios de comunicação.

Sintetizada pela equipe de pesquisadores chefiada pelo Prof. Gilberto Orivaldo Chierice, do Instituto de Química da Universidade de São Paulo, unidade São Carlos (SP), há cerca de 20 (vinte) anos, a substância fosfoetanolamina (fórmula molecular C₂H₈N₀4P) – ainda não enquadrada, tanto no aspecto científico-

legal como medicamento – foi difundida como “*a milagrosa pílula do câncer*” pela (suposta ou provável) capacidade de combater tumores malignos.

Embora sem a experimentação e sem o devido registro no órgão regulador nacional (ANVISA), o Judiciário, valendo-se da premissa da “expertise” do profissional que a prescreveu, tem deferido, em certos casos, o seu fornecimento, mesmo que não seja droga detentora da chancela estatal, fazendo com que o paciente, uma vez sendo atendido, possa vir a abandonar tratamentos de comprovada eficácia, logo podendo ocasionar o agravamento dos efeitos da doença, o qual, em não raras as ocasiões, pode ser irreversível, passando a desencadear prejuízo do tratamento já desempenhado e/ou diminuir a expectativa de vida do paciente.

Mesmo que louvável o estudo sobre a fosfoetanolamina – substância, para fins de registro, espera-se que venha a surtir os benéficos efeitos divulgados –, este ainda carece, com as nossas vênias de praxe, de maiores experimentações e estudos complementares, para enfim ser constatada a sua verdadeira eficácia e segurança ao ser prescrita como tratamento às neoplasias, posto que, uma vez não observados os requisitos (e fases ou etapas) científicos previstos em lei, advirem sérias repercussões.

7. ACERCA DE DECISÕES JUDICIAIS PELO FORNECIMENTO DE MEDICAMENTOS SEM O DEVIDO REGISTRO NA ANVISA: COMENTÁRIOS GERAIS E REPERCUSSÕES

7.1.COMENTÁRIOS GERAIS

Enquanto principal direito do homem, sabe-se que a vida goza de especial proteção jurídico-estatal. Por certo, o direito à vida é o mais fundamental de todos os direitos, cabendo ao Estado, segundo doutrina Alexandre de Moraes, “*assegurá-lo em sua dupla acepção, sendo a primeira relacionada ao direito de continuar vivo e a segunda de se ter vida digna à subsistência*”.¹

Assim, e quanto àquela primeira acepção, as decisões que determinam o fornecimento de medicamentos sem o registro no órgão sanitário federal levam em consideração, pela análise simples de seus termos, o maior peso do direito em si do que o simples procedimento administrativo de chancela estatal de uso.

Registre-se que o magistrado, ao decidir pedidos da espécie, realiza verdadeira “*tarefa hercúlea*”: analisa os meandros dos casos concretos de forma a preservar o direito à vida como bem maior do homem, em consonância aos princípios da dignidade da pessoa humana e do mínimo existencial, valendo-se por vezes de seus conhecimentos *extra legem* para o

¹ Direito Constitucional. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 36.

verdadeiro alcance da tutela jurisdicional, e não da simples e fria aplicação da lei.

Concordamos, em parte, com a aludida premissa.

Aquiescemos que, sob o aspecto da mensuração dos direitos, a vida tem e sempre terá preponderância sobre qualquer outro. Todavia, para que ela seja respeitada na sua mais ampla interpretação, não se pode descurar da observância de algumas exigências mínimas, posto que o deferimento incondicional do pleito poderá ocasionar diversas repercussões, algumas altamente negativas para a saúde do paciente.

Logo, o Judiciário, ao analisar os pleitos da espécie, em nosso sentir, deverá cercar-se, além da efetiva comprovação de ser o paciente portador dessa ou daquela moléstia, que a concessão não acarrete lesão à ordem pública; existência de protocolos clínicos mínimos e diretrizes terapêuticas indispensáveis, observando ainda, e cumulativamente, a:

- a) existência de prescrição, por médico do Sistema Único de Saúde,¹ com a expertise necessária (especialização) para firmar a aludida indicação terapêutica;***
- b) prova de declaração de inexistência, no mercado brasileiro, de medicamento similar e de pronta aquisição e disponibilização ao necessitado;***

- c) comprovação de que o medicamento eventualmente utilizado até o momento não tenha surtido o(s) efeito(s)/resultado(s) esperado(s);***
- d) demonstração cabal de que o medicamento foi submetido aos testes de eficácia e segurança na origem, e que estes sejam compatíveis, no todo ou em boa parte, com os habitualmente realizados em solo nacional; e***
- e) comprovação de que o medicamento agora prescrito já seja utilizado no mercado exterior e/ou localidade de origem, com significativo resultado positivo.***

Uma vez tecidos os comentários gerais e enumerados os requisitos que entendemos mínimos para que o Judiciário possa, através de decisões e sentenças, orientar favoravelmente o fornecimento de medicamento sem o registro estatal, passamos a discorrer quais são (seriam) algumas das possíveis repercussões das deliberações dos magistrados caso aqueles basilares não sejam observados.

7.2. REPERCUSSÕES

a) Para os pacientes

Para precisarmos sobre as repercussões para os pacientes das decisões judiciais que concedem o fornecimento de medicamentos sem o registro na ANVISA, e sem que sejam observados os pressupostos

¹ A exemplo do determinado pelos termos do voto do Min. Cezar Peluso no Agravo Regimental na Suspensão de Tutela Antecipada nº 334-SC.

mínimos à concessão, tomemos uma vez mais o caso da fosfoetanolamina sintética.

A exemplo, e segundo os termos do *Parecer Técnico nº 461/2015*,¹ a Câmara de Saúde do Judiciário – CSJ, do Comitê Executivo do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (TJGO), ao analisar sobre a segurança do uso da fosfoetanolamina sintética como terapêutica para o câncer, expôs que ainda faltam estudos clínicos para, em caráter definitivo, esclarecer a sua verdadeira eficácia, bem assim para convalidar a sua indicação.

Requerido pelo Presidente da CSJ, juiz Eduardo Perez de Oliveira, ela concluiu, e citando os termos da Nota Técnica nº 56/2015, da Superintendência de Medicamentos e Produtos Biológicos (SUMED) da ANVISA, que

(...) Para comprovação de **segurança e eficácia** são apresentados no dossiê de registro, dentre outros documentos, relatórios de estudos não clínicos (não realizados em seres humanos) e relatórios de estudos clínicos fase I, II e III (realizados em seres humanos). A análise desses dados é pautada na relação benefício/risco do medicamento. São registrados os medicamentos cujos estudos comprovem que os benefícios superam os riscos. A fim de minimizar os riscos ou danos, é necessário que o medicamento seja de boa qualidade, seguro e eficaz, e que seja usado de forma racional. (...)

¹ Está disponível em
<<http://www.tjgo.jus.br/images/docs/ccs/parecer%20tecnico%20fosfoetanolamina.pdf>>.
Acesso em 06 dez. 2015.

² Disponível em
<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=301441&caixaBus-ca=N>>
Acesso em 06 dez. 2015.

Porém, recentemente o Supremo Tribunal Federal (STF), através do Ministro Edson Fachin, concedeu liminar (na Petição nº 5.828) para suspender os termos da decisão do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP), que impedia uma paciente de ter acesso à *substância*.²

Ademais, e segundo o Ministro Fachin, o tema relativo ao fornecimento de medicamento sem registro na ANVISA ainda aguarda pronunciamento da Corte Suprema em processo com repercussão geral reconhecida (Recurso Extraordinário nº 657.718).

Feitas estas observações, é certo que nenhuma substância receberá a chancela estatal sem o devido registro no órgão federal controlador, e para que esta ocorra, imprescindível se torna a avaliação de qualidade, segurança, eficácia, relação dose-efeito, indicações e contraindicações etc., ou seja, a comprovação científica de que se prestará para a finalidade proposta.

Por oportuno, ao ser noticiada como a “*pílula que cura o câncer*”, uma vez prescrita e sendo deferido o pleito formulado em juízo, os acometidos da doença poderão abdicar de medicamentos já estudados e com a eficácia devidamente comprovada, podendo chegar ao cúmulo de abortar o uso daqueles já ministrados nos tratamentos iniciados, substituindo-os por uma “promessa”, cujo resultado sequer foi ainda comprovado sob

o aspecto científico, podendo, conseqüente, sofrerem um agravamento de seu quadro clínico.

Saliente-se que, em casos excepcionais, como já reportamos no corpo do presente artigo, e observadas algumas exigências mínimas, entendemos que o julgador poderá até deferir pedidos de fornecimento de medicamentos sem o registro sanitário, condicionando previamente ao interessado, além da comprovação certa e inequívoca de ser portador da doença, a prévia observância de todos os protocolos clínicos mínimos e de diretrizes terapêuticas indispensáveis, como ainda a urgência, a plausibilidade jurídica e que a concessão não importe em flagrante lesão à ordem pública.

Ademais, deve-se levar em conta que muito embora as decisões judiciais favoráveis pelo fornecimento, independentemente da existência do registro, não são cumpridas em prazo ínfimo, pois, em alguns casos, demandam a sua aquisição pelo Poder Público em outro país, com posterior trâmite obrigatório junto ao organismo controlador.

Logo, ao ingressar com a medida judicial, e depositando o paciente todas as suas expectativas no sentido de que o medicamento prescrito por seu médico venha a surtir o efeito de cura esperado, almeja aquele que lhe disponibilizado pelo Poder Público de imediato ao deferimento do pleito. E em sede de não ser atendida a urgência que o caso requer, ou no tempo assinalado pelo Judiciário, ou ainda no lapso que entende correto, o paciente sente-se frustrado e aviltado no seu direito, situações

que poderão acarretar abalos psicossomáticos no interessado, sabidamente prejudiciais tanto ao sereno enfretamento da doença como para a possibilidade de recuperação, podendo, desta forma, cobrar dispendiosos tributos ao seu convalescimento.

Por isso é que entendemos que o Judiciário, e para que venha a deferir a disponibilização de medicamento sem registro, deverá, além de vislumbrar a observância do peticionário quanto à demonstração daqueles requisitos, assinalar prazo razoável, proporcional e suficiente para que o Poder Público possa fornecê-los.

b) Para os Agentes Públicos

Além das repercussões para os pacientes, as decisões que concedem o fornecimento de medicamentos sem o registro sanitário prévio – caso não sejam respeitadas a efetiva comprovação do paciente ser portador da moléstia, que a concessão não acarretará lesão à ordem pública, e a prévia existência e observância de protocolos clínicos mínimos e diretrizes terapêuticas indispensáveis – poderão afetar diretamente os agentes públicos, senão vejamos:

Ao determinar pelo fornecimento, seja via concessão de liminar ou de antecipação dos efeitos da tutela, muitas vezes fixando prazo exíguo para o atendimento da determinação, e sem que tenha o autor demonstrado o atendimento dos “requisitos” acima expostos, o Judiciário poderá, ao final, contribuir para que aqueles agentes sejam demandados pelo Ministério Público em ações civis públicas por ato de improbidade administrativa.

Desta forma entendemos pois, e através de simples análise literal dos termos do art. 11 da Lei Federal nº 8.429/92, segundo o qual estarão sujeitos às penalidades legais os agentes públicos que atentarem contra os princípios da administração pública mediante ação ou omissão que viole os deveres de honestidade, imparcialidade, legalidade, e lealdade às instituições, posto que dificilmente alcançarão o cumprimento no tempo assinalado, sem contar que, se o gestor proceder com o fornecimento do medicamento por vias clandestinas, estará cometendo o crime tipificado no art. 273, § 1º-B, inciso I do Código Penal Brasileiro (Decreto-Lei nº 2.848/ 1940), sujeitando-se à uma pena entre 10 (dez) a 15 (quinze) anos de reclusão.

Nesse sentido, veja lapidar jurisprudência advinda do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJRS), no julgamento do Agravo de Instrumento de nº 70052794492, ¹ de relatoria da Desembargadora Matilde Chabar Maia, atualmente integrante da 3ª Câmara Cível da Corte Gaúcha, transcrita em seus exatos termos, mas com os nossos destaques:

AGRAVO DE INSTRUMENTO. FORNECIMENTO DE MEDICAMENTO NÃO REGISTRADO NA ANVISA. Possível, durante o trâmite do feito, a substituição de fármacos em virtude de alteração do tratamento inicialmente indicado ao paciente, sem que isso represente alteração da causa de pedir e pedido, afastando, assim a ofensa ao disposto no art. 264 do CPC. Medicamento que não

possui registro junto à Agência Nacional de Vigilância Sanitária, órgão competente para estabelecer normas, propor, acompanhar e executar as políticas, diretrizes e ações de vigilância sanitária, sendo vedado o seu fornecimento, nos termos da Lei nº 12.401/2011. Precedente do STJ reconhecendo que a entrada de medicamento no território nacional, sem o devido registro na ANVISA, configura o crime previsto no art. 273, § 1-B, inciso I, do Código Penal. DERAM PROVIMENTO AO AGRAVO DE INSTRUMENTO (Agravo de Instrumento Nº 70052794492, Terceira Câmara Cível, Tribunal de Justiça do RS, Relatora Matilde Chabar Maia, Julgado em 29.08.2013).

Assim é que, uma vez tendo o paciente demonstrado todos os pressupostos prévios mínimos à concessão do medicamento sem registro, deverá ser ainda levada em conta a proporcionalidade e razoabilidade do prazo para a sua efetiva disponibilização.

Tomemos o exemplo de um paciente que tenha pedido judicial deferido quanto ao fornecimento de certo medicamento, via concessão de liminar ou de antecipação dos efeitos da tutela, o qual não seja disponibilizado no mercado nacional. O agente público, sendo comunicado dos termos e efeitos da decisão, por certo terá que manter contatos com organismos ou instituições farmacológicas internacionais para adquiri-lo e, ao final, fornecê-los ao interessado.

Dito isso, ainda que muito razoável (naquela situação) a eventual argumentação de afastamento de responsabilidade por

¹ Disponível em <<http://tj-rs.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/113230141/agravo-de-instrumento-ai-70052794492-rs>>. Acesso em 06 dez. 2015.

atraso no desembaraço estatal e administrativo para a final disponibilização, aduzindo a aplicação da premissa de “*sujeição aos meios para alcançar os fins*” – extraída da raiz principiológica ou filosófica da Teoria da Encampação, emanada do pensamento de *Hans Kelsen*¹ –, os magistrados poderão assim não entender, julgando procedentes os pedidos daquelas ações civis públicas por alegação de descumprimento do comando jurisdicional.

Ainda com relação às ações civis públicas pela prática de ato de improbidade administrativa, é certo que elas deverão ser manejadas para os casos em que fique inequivocamente demonstrado que o agente público utilizou-se deliberadamente de expediente ardil para não acatar a decisão judicial, ou pela prática de qualquer ato que possa ser caracterizado como de má-fé e/ou com a nítida intenção do agente público de beneficiar-se pela prática omissiva, o que claramente não se vislumbra naquele exemplo. Porém, os julgadores poderão não corroborar daquele entendimento, o que poderá prejudicar os agentes públicos nos casos da espécie.

Para fins de ilustrar a posição do STJ quanto à exigência de demonstração cabal da má-fé enquanto elemento subjetivo essencial para a caracterização da improbidade administrativa, tomemos os termos de fragmento do *Recurso Especial (REsp) nº 1.038.777/SP*,² de Relatoria do (então) Ministro Luiz Fux, em razão da proficiência e acerto do julgado, com

irrepreensível voto condutor, que alcançou destaque no meio jurídico com publicação no jornal *Consultor Jurídico*, e com a seguinte ementa, abaixo transcrito igualmente com os nossos destaques:

EMENTA: PROCESSUAL CIVIL. ADMINISTRATIVO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. IMPROBIDADE ADMINISTRATIVA. ART. 10, CAPUT, DA LEI 8.429/92. CONTRATAÇÃO. ESPECIALIZAÇÃO NOTÓRIA. AUSÊNCIA DE DANO AO ERÁRIO E DE ENRIQUECIMENTO ILÍCITO DOS DEMANDADOS. MÁ-FÉ. ELEMENTO SUBJETIVO. ESSENCIAL À CARACTERIZAÇÃO DA IMPROBIDADE ADMINISTRATIVA. 1. O caráter sancionador da Lei 8.429/92 é aplicável aos agentes públicos que, por ação ou omissão, violem os deveres de honestidade, imparcialidade, legalidade, lealdade às instituições e notadamente: (a) importem em enriquecimento ilícito (art. 9º); (b) causem prejuízo ao erário público (art. 10); (c) atentem contra os princípios da Administração Pública (art. 11) compreendida nesse tópico a lesão à moralidade administrativa. 2. A má-fé, consoante cediço, é premissa do ato ilegal e ímprobo e a ilegalidade só adquire o status de improbidade quando a conduta antijurídica fere os princípios constitucionais da Administração Pública coadjuvados pela má-intenção do administrador. 3. A improbidade administrativa está associada à noção de desonestidade, de má-fé do agente público, do que decorre a conclusão de que somente em hipóteses excepcionais, por força de inequívoca disposição legal, é que se admite a sua configuração por ato culposos (artigo 10, da Lei 8.429/92). 4. O elemento subjetivo é

¹ Teoria Geral das Normas. Trad. José Florentino Duarte. Porto Alegre: Fabris Editora, 1986, p. 13.

² Disponível em <<http://stj.vlex.com.br/vid/-264669314>>. Acesso em 06 dez. 2015.

essencial à caracterização da improbidade administrativa, sendo certo, ainda, que a tipificação da lesão ao patrimônio público (art. 10, caput, da Lei 8429/92) exige a prova de sua ocorrência, mercê da impossibilidade de condenação ao ressarcimento ao erário de dano hipotético ou presumido. (...)

Contudo, e mesmo que se exija a cabal demonstração da má-fé para que o agente estatal seja (ao final) condenado em ação civil pública por ato de improbidade administrativa, os efeitos negativos à imagem surgem desde a propositura da lide, devendo o Judiciário, e para que as decisões nas mencionadas ações tenham a real possibilidade de serem cumpridas pelo Poder Público, assinalar prazo em atenção à razoabilidade e proporcionalidade que os casos concretos demandem.

8. CONCLUSÃO

Por diversas razões, do que se destacam o regular andamento do processo de testes para comprovação de eficácia e segurança de qualquer medicamento – haja vista a multiplicidade de técnicas e métodos necessariamente empregados –, como também a inobservância do Poder Público quanto à sua obrigação de garantir a todos o direito à saúde, o Poder Judiciário vem deferindo pedidos de fornecimento de medicamentos ainda não registrado na ANVISA.

Por conseguinte, e tendo o Poder Público o dever constitucional de garantir a saúde à população, nos termos do artigo 196 da Carta da República, inclusive com o dever normativo de instituir políticas e ações administrativas para o alcance daquela

obrigação, em princípio não deve o Judiciário, responsável por pacificar as controvérsias, deixar de reconhecer aos jurisdicionados que são detentores do mencionado direito à saúde e, conseqüentemente, e mesmo que não registrado, lhe ser devida a entrega de medicamento indispensável à sua sobrevivência.

Não obstante, ainda que o Poder Judiciário possa (e em alguns casos até deva) conceder autorização para o uso dos referidos medicamentos, sejam eles registrados ou não, é indubitável que as autoridades judiciárias precisam acautelar-se quanto às decisões concessivas, haja vista que tais substâncias se destinam à preservação da saúde e da vida humana, cercado-se, portanto, de cuidados especiais.

Desta forma, entendemos que devam ser exigidos dos interessados à concessão do provimento aos pleitos da espécie, os seguintes requisitos, atendidos de forma total ou parcial:

- a) comprovação de ser o paciente portador dessa ou daquela moléstia;*
- b) inoccorrência de lesão à ordem pública em sede de deferimento;*
- c) existência de protocolos clínicos mínimos e diretrizes terapêuticas indispensáveis;*
- d) prescrição, por médico do Sistema Único de Saúde, com a expertise necessária (especialização) para firmar a aludida indicação terapêutica;*
- e) prova de declaração de inexistência, no mercado brasileiro, de medicamento similar e de pronta*

aquisição e disponibilização ao necessitado;

- f) comprovação de que o medicamento eventualmente utilizado até o momento não tenha surtido o efeito e/ou resultado esperado;*
- g) demonstração de que o medicamento foi submetido aos testes de eficácia e segurança na origem, e que estes sejam compatíveis, no todo ou em boa parte, com os habitualmente realizados em solo nacional; e*
- h) comprovação de que o medicamento agora prescrito já seja utilizado no mercado exterior e/ou localidade de origem, com significativo resultado positivo.*

Como já frisado na introdução do presente artigo, não se teve a ousada pretensão de externar qualquer crítica às decisões judiciais – ou mesmo à Autoridade Judicante – concessivas de medicamentos sem registro prévio, nem mesmo possibilitar aos agentes públicos edifiquem óbices ao

cumprimento dos comandos judiciais, ou ainda que o Poder Público se descure da obrigação maior de cuidar da saúde da população.

Objetivou-se, isto sim, contribuir para a formação de uma visão extensiva quanto à alegação do direito à saúde, a qual, na busca pela sua máxima garantia, também deve atentar para situações que extrapolem a garantia legal pura e simples, abordando particularidades que os casos demandam.

Por derradeiro, temos que o Judiciário, ao apreciar as ações e respectivos pedidos de fornecimento de medicamentos sem registro no órgão controlador, deverá observar os requisitos anteriormente enumerados, total ou parcialmente – logo podendo o magistrado dispensar, ou mesmo relativizar alguns deles – para, assim, decidir com a segurança que os casos da espécie requerem.

Enfim, estará em observância ao direito e ao seu fim último, que é promover a mais lúdima, insofismável e salutar Justiça!

9. NOTAS DE REFERÊNCIA

[1] Conforme consta da *Enciclopédia Barsa Universal*, vol. 9, ed. 2007, p. 2.934, o *Código de Hammurabi* (também escrito “Hamurábi” ou “Hamurápi”) foi um conjunto de leis promulgadas pelo Rei Hammurabi (1792-1750 a.C.), sexto rei da primeira dinastia da Babilônia. Referido conjunto de leis representou excepcional progresso jurídico. Composto por 1 prefácio, 282 artigos e 1 epílogo. atualmente encontra-se no Museu do Louvre.

[2] Segundo o site Goodreads (disponível in

<http://www.goodreads.com/author/show/4651612.C_W_Ceram>), C. W. Ceram era o pseudônimo do jornalista alemão e autor Kurt Wilhelm Marek, conhecido por seus trabalhos populares sobre arqueologia. Ele escolheu para escrever sob um pseudônimo para se distanciar de seu trabalho anterior como um propagandista para o Terceiro Reich. Ceram nasceu em Berlim. Durante a Segunda Guerra Mundial, ele era um membro da Propagandatruppe. Seus trabalhos desse período incluem *Wir Hielten Narvik*, de 1941, e *Rote Spiegel - überall sou Feind. Von den Kanonieren des Reichsmarschalls*, de 1943. Em 1949, Ceram escreveu seu livro mais famoso, *Götter, Gräber und Gelehrte*, publicada em português como “*Deuses, Túmulos e Sábios: o romance da arqueologia, um verdadeiro relato do desenvolvimento histórico da arqueologia*”. Publicado em 28 idiomas, o livro de Ceram, recebeu uma impressão de mais de 5 milhões de cópias, e ainda é publicado hoje.

10. REFERÊNCIAS

BARROS JÚNIOR, Edmilson de Almeida. Direito Médico. **Abordagem constitucional da responsabilidade médica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, p. xi.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompila-do.htm>. Acesso em 06 dez. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Dispõe sobre o Código Penal**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848com-pilado.htm>. Acesso em 06 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 6.360, de 23 de setembro de 1976. **Dispõe sobre a Vigilância Sanitária a que ficam sujeitos os Medicamentos, as Drogas, os Insumos Farmacêuticos e Correlatos, Cosméticos, Saneantes e Outros Produtos, e dá outras Providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6360.htm>. Acesso em 06 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992. **Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8429.htm>. Acesso em 06 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.782, de 26 de janeiro de 1999. **Define o Sistema Nacional de Vigilância Sanitária, cria a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9782.htm>. Acesso em 06 dez. 2015.

BRASIL. Recomendação nº 31, de 30 de março de 2010. **Recomenda aos Tribunais a adoção de medidas visando a melhor subsidiar os magistrados e demais operadores do direito, para assegurar maior eficiência na solução das demandas judiciais envolvendo a assistência à saúde.** Disponível em <<http://www.cnj.jus.br/atos-norma-tivos?documento=877>>. Acesso em 06 dez. 2015.

BRASIL. Resolução RDC nº 50, de 11 de novembro de 2015. **Dispõe sobre a atualização do Anexo III**, Indicações previstas para tratamento com a Talidomida, da RDC nº 11, de 22 de março de 2011. Disponível em <http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/0b3e7e804a913e7d9081bb486c3ae08b/RESOLU%C3%87%C3%83ORDC+N%C2%BA+50,+DE+11+DE+NOVEMBRO+DE+2015+++anexo+3_talidomida.pdf?MOD=AJPERES>. Acesso em 06 dez. 2015.

BRASIL. Resolução RDC nº 140, de 29 de maio de 2003. **Dispõe sobre bulas de medicamentos.** Disponível em http://www.cff.org.br/userfiles/file/resolucao_sanitaria_/140.pdf>. Acesso em 06 dez. 2015.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Audiência Pública – Saúde.** Brasília: Secretaria de Documentação, Coordenadoria de Divulgação de Jurisprudência, 2009.

CERAM, C. W. [Kurt Wilhelm Marek]. **Deuses, Túmulos e Sábios. O romance da arqueologia.** Trad. João Távora. 15. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

CROCE, Delton; CROCE JÚNIOR, Delton. **Erro Médico e o Direito.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

ENCICLOPEDIA **Barsa Universal. Vol. 9.** São Paulo: Editorial Planeta, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004, p. 875.

FRANÇA, Genival Veloso de. **Direito Médico.** 11. ed. Rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

KELSEN, Hans. **Teoria Geral das Normas.** Trad. José Florentino Duarte. Porto Alegre: Fabris Editora, 1986.

MELLO, Cleyson de Moraes. **Constituição da República Anotada e Interpretada.** 1. ed. Campo Grande: Contemplar, 2013.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional.** 23. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PACIEVITCH, Thais. **Mumificação.** Disponível in <<http://www.infoescola.com/sem-categoria/mumificacao/>>. Último acesso em 06 dez. 2015.

ROBERTS, J. M. **O Livro de Ouro da História do Mundo**. Laura Alves e Aurélio Rebello (trad.). Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

ROSEN, G., apud BATISTELA, Carlos. **Saúde, doença e cuidado: complexidade teórica e necessidade histórica**. In FONSECA, A. F. (org.). O território e o processo saúde-doença. Rio de Janeiro: EPSJV, FIOCRUZ, 2007.

VENOSA, Silvio de Salvo. **Direito Civil. Responsabilidade civil**. Vol. 4. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VIEIRA, Jair Lot (Superv.). **Código de Hammurabi: Código de Manu: Lei das XII Tábuas**. 2. ed. Bauru: Edipro, 2002.

11. NOTA BIOGRÁFICA

Peter Floyd Spencer Borges de Severus Bonatti e Buiatti

Advogado. Procurador (contratado) do Município de Caldas Novas (GO), lotado na área da saúde, entre 02/2013 a 02/2015. Pós-graduado em Direito Médico (Centro Universitário Leonardo Da Vinci / SC). Pós-graduado em Direito do Trabalho e Processual do Trabalho pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG). Formação em Tutoria Virtual pela Organização dos Estados Americanos (OEA / Washington, DC, USA).



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



**INSTITUTO
IDEIA**

ARTIGOS

ADMINISTRAÇÃO





ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



**INSTITUTO
IDEIA**

PROPOSTA DE SISTEMA DE INFORMAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA PARA PROFISSIONAIS DAS DIVERSAS ÁREAS DA SAÚDE DE RECIFE-PE

PAULINIELLE CORDEIRO DA SILVA (paulinielle@gmail.com) – Prof. DSc. Bacharel em Computação, com MBA em gestão empresarial, Mestre em Gestão Empresarial, Imersão Tecnológica Cin UFPE, Mestre em Gestão Empresarial Devry Brasil – FBV, Doutor em Administração pela Universidad Americana - PY, Consultor empresarial, Professor universitário, Chefe das Seções de Gerência, Logística em TI e da seção de Treinamento e Coordenador EAD pelo Exército Brasileiro, Aluno do Programa de Pós-Doutoramento da Universidade Iberoamericana de Asunción – PY, em parceria com o Instituto IDEIA-BR.

MARCUS VINICIUS SANDOVAL PAIXÃO (mvspaixao@bol.com.br) – Prof. DSc. IFES, Bacharel em Engenharia Agrônoma, Licenciado em Ciências Agrícolas, Mestre em Agricultura e Ciências da Educação, Doutor em Ciências da Educação e Produção Vegetal, Pós Doutorando em Educação/Metodologia, Aluno do Programa de Pós-Doutoramento da Universidade Iberoamericana de Asunción – PY, em parceria com o Instituto IDEIA-BR.

RESUMO: O artigo aborda sobre o desenvolvimento de um novo sistema de informação específico para profissionais das diversas áreas da saúde. Este sistema possibilitará aos seus usuários diversas modalidades de controle, para melhor otimização de seu tempo. Tendo como um de seus objetivos principais, desvincular seus meios de comunicação pessoal do meio profissional. O sistema recebeu o nome de *Viva10*, e sua finalidade é oferecer aos seus usuários a condição de ter um sistema de grande porte, tais como os utilizados em hospitais e clínicas. Porém sendo um sistema individual e pessoal para cada usuário, ou seja, cada usuário será tratado como uma empresa única. Visando padronizar suas informações, dados financeiros, e-mail profissional, e tudo isto dentro dos padrões exigidos pelas normas da segurança de informação. O usuário poderá acessar o sistema até mesmo através de seu smartphone. Sendo necessária apenas conexão com a internet para o acesso pessoal via web.

PALAVRAS-CHAVE: Empreendedorismo. Tecnologia. *Viva10*.

RESUMEN: El artículo discute sobre el desarrollo de un nuevo sistema de información específico para los profesionales de diferentes áreas de la salud. Este sistema permitirá a sus usuarios diversos modos de control para una mejor optimización de su tiempo. Uno de sus principales objetivos es desvincular sus medios de comunicación personales del medio profesional. El sistema fue nombrado *Viva10*, y su objetivo es ofrecer a sus usuarios la condición de tener un sistema de gran tamaño, tales como los utilizados en los hospitales y clínicas. Pero es un sistema individual y personal para cada usuario, es decir, cada usuario será tratado como una sola compañía. Con el objetivo de estandarizar su información, datos financieros, y correo profesional, y todo ello dentro de los estándares exigidos por las normas de seguridad de la información. El usuario puede acceder al sistema incluso a través de su smartphone. Con sólo una conexión a Internet para el acceso vía web.

PALABRAS CLAVES: Emprendimiento. Tecnología. *Viva10*.

1. INTRODUÇÃO

Os profissionais das áreas da saúde têm assistido a diversas transformações tecnológicas nestes últimos anos. O que tem causado muitos impactos em suas variadas áreas de atuação.

Com base no estudo realizado na cidade de Recife-PE. E sendo constatado que os diversos profissionais das áreas da saúde necessitam de mais tempo para analisar dados dos clientes, além do excesso de papel. E que em cada local de trabalho é utilizado um sistema informatizado não padronizado. Conhecidos como sistemas customizados. Específicos para cada hospital ou clínica.

De um lado empresas de fábricas de softwares com seus diversos sistemas exclusivos para empresas de diversos portes. De outro lado os profissionais de saúde que têm que efetuar o input de dados, para que em seguida possam analisar os resultados apresentados. Porém observa-se que é muito raro um profissional de saúde ter apenas um único emprego. Desta forma o mesmo profissional terá que se aprender e se adaptar com diversos sistemas e outros requisitos. E até mesmo quando necessário para manter contato com clientes utilizando seus meios pessoais. Sendo estes seu telefone e seu e-mail particular em muitos dos casos. Recursos, estes que a princípio deveriam ser restritos para familiares e pessoas mais próximas. E como resultado disto sobra menos tempo para suas atividades e ações pessoais.

Com base nas análises efetuadas, foi elaborado um sistema de nome Viva10. Tendo em vista a necessidade do profissional de saúde em efetuar seu trabalho, controlar e centralizar o que é feito e ao mesmo tempo manter sua privacidade. Separando a vida pessoal da profissional.

Por outro lado, as três últimas décadas poderiam ser classificadas como sendo as que tiveram o maior surto de empreendedorismo, um fenômeno de proporções jamais visto na história da humanidade. Somente durante os primeiros anos da década de noventa do século XX, mais de 600.000 mil novos negócios foram criados, nos EUA e em outros países (ROGERS, 2009).

E cada novo ano subsequente quebrava o recorde de *start-ups* do ano anterior. Por volta de 1997, os empreendedores estavam batendo um novo recorde: 885.000 novos eram abertos anualmente – isso significa mais de 2.400 por dia. Esse aumento vertiginoso de novas empresas era quatro vezes superior ao número de firmas criadas na década de 1960 e mais de dezesseis vezes maior que ao longo da década de 1950, quando foram criados, respectivamente 200.000 e 50.000 ao ano (ROGERS, 2009, p.20).

Novos produtos e serviços surgiram e continuam surgindo a cada dia alterando o ecossistema de inovação, o que gera um aumento exponencial na quantidade e na qualidade das informações que deveriam ser analisadas com maior atenção durante o processo decisório de qualquer organização, independentemente do seu porte ou setor de atuação.

Os produtos que um dia foram pioneiro e hoje parecem corriqueiros – por exemplo, panelas e utensílios antiaderentes, sistemas de GPS (*Global Positioning System*) em automóveis e medicamentos controlados para pressão alta – não surgiram do nada. Todos foram criados com base em um conjunto de fundamentos sólidos e profundos de pesquisa, desenvolvimento e aplicação da ciência e tecnologia de anos ou mesmo de décadas atrás. Chamo esse *continuum* de ecossistema de inovação. (ESTRIN, 2010, p. 7).

Esta é uma das causas que tem colaborado para o aumento da complexidade e do grau de incerteza organizacional percebido pelos gestores e demais *stakeholders*. Porque, hoje, apesar dos avanços oferecidos estas novas tecnologias médico-hospitalares também produzem um volume considerável de novas informações.

2. DESENVOLVIMENTO

O Viva10 tem por finalidade oferecer ao profissional de saúde a condição de consolidar todos os dados de seus clientes em uma única plataforma. Oferecendo tanto para os profissionais de saúde quanto para seus clientes, um serviço que funcionará 24h durante os 7 dias da semana. Com o Viva10, o usuário e seu cliente poderão acessar de qualquer lugar e a qualquer hora, através de um computador, tablet ou smartphone. Sendo necessária apenas conexão com a internet, para seu uso e acesso web.

A proposta do Viva10 é oferecer ao seu usuário um serviço exclusivo e inovador.

Que unifique os dados de todos os seus clientes. Possibilitando a condição de acessar ao atender o cliente em qualquer hospital, clínica ou academia, tendo uma informação única e atualizada no exato momento. Controlando sua agenda, um e-mail profissional próprio e privativo, seus dados financeiros para evitar problemas com a receita federal, que na atualidade é um fator muito importante na declaração do imposto de renda dos profissionais de saúde. Estas são dificuldades vivenciadas pelos profissionais liberais de diversas áreas da saúde. A falta de um sistema que atenda sua real necessidade.

A proposta principal do Viva10 é oferecer ao seu usuário o reconhecimento necessário de uma grande empresa. Ou seja, cada proprietário de conta Viva10 é reconhecido como empresa. E utilizará dos principais requisitos de sistemas que uma grande empresa possui. Sem problemas de fatores culturais ou burocracias excessivas. Com todos os requisitos necessários de segurança da informação necessários para um perfeito funcionamento.

Na visão de Davila (2007), por exemplo, gestores de grandes corporações costumam mencionar suas desilusões com a tecnologia e a inovação da maneira como são implementadas nas organizações em que trabalham. Para esses gestores, em inúmeras ocasiões inovações pontuais chegam a sufocar inovações maiores, o que demonstra a persistência do desenvolvimento de uma visão de curto prazo, que pode inclusive comprometer a sobrevivência e o sucesso no longo prazo.

Contudo, todos eles percebem certos elementos de suas organizações como os inimigos ativos daquele tipo de inovação indispensável para competir nos tempos atuais. Alguns gestores chegam a desacreditar no sucesso de suas organizações; eles depositam todas as suas esperanças na compra de inovação fora da empresa, e com isso esperam poder alavancar seu poder de mercado para gerar valor. Para muitos, isso pode se transformar num erro fatal. (DAVILA, 2007, p. 5).

Diante desta situação de incerteza a culpa é atribuída a múltiplas causas – cultura, burocracia excessiva, estrutura e/ou capital humano deficientes, falta de informações tempestivas que auxiliem no processo decisório, etc. Muito embora, o mercado possa agir e cobrar respostas mais rápidas e efetivas das empresas privadas de médio e grande porte, por conta da visibilidade proporcionada pelos meios de comunicação, o setor de trabalho destes profissionais liberais e das pequenas empresas, também necessita adaptar-se às estas novas exigências determinadas pela constante mutação do mercado.

A meu ver, o que interessa destacar não é a ausência quase absoluta do conceito de cultura nos primórdios da teoria da administração, tampouco sua evidência nos dias atuais, e sim o significado que essa teoria lhe atribui. E tal significado varia: ora a cultura é vista como um elemento residual, uma variável possível de ser neutralizada, ora é vista como um elemento estrutural nas organizações – capaz de ‘moldar’ os indivíduos que nelas atuam e de leva-los ao sucesso ou ao fracasso – ou, mais raramente, como ‘algo’ que a organização ‘é’. Assim,

seria mais correto dizer que o advento do conceito de cultura organizacional não representa a descoberta da cultura pelos administradores, mas apenas uma ressignificação. E essa ressignificação não deve ser vista como resultado de desenvolvimentos teóricos exclusivamente internos à administração. Pelo contrário, deve ser interpretada como mais um indício da mudança de status que o cultural sofreu na sociedade contemporânea, na qual o entendimento da realidade se verifica principalmente através da dimensão simbólica.

(BARBOSA, 2006, p. 107-108).

Eis nossa lista de nove megatendências que afetarão o crescimento e as oportunidades nos 10 anos que se estenderão de 2013 a 2023:

- 1) *Redistribuição global da riqueza e do poderio econômico.*
- 2) Deslocamento do foco estratégico, do global para o regional e do regional para o local.
- 3) Urbanização contínua e necessidades crescentes de infraestrutura.
- 4) Aumento das oportunidades decorrentes da ciência e da tecnologia.
- 5) Aceleração da economia global verde.
- 6) Valores sociais em rápida transformação.
- 7) Cooperação crescente entre os setores privado e público.
- 8) Empoderamento dos clientes e revolução da informação.
- 9) Hipercompetição e inovação disruptiva (KOTLER; KOTLER, 2013, p. 17).

O Viva10 deve disponibilizar para seus usuários diversos requisitos, desde dados financeiros, contendo controle de pagamento dos procedimentos feitos por convênio, dados bancários e outros, como também, prontuários, resultados de exames, agenda de procedimentos e consultas, divulgação dos tipos de serviços prestados de acordo com cada profissional e sua especialidade, um network que irá proporcionar aos seus clientes dos usuários só Viva10, a condição de receber indicação profissionais de outras especialidades, hospitais e clínicas e laboratórios que sejam faça parte do ciclo de atendimento e qualidade do profissional que o esteja atendendo.

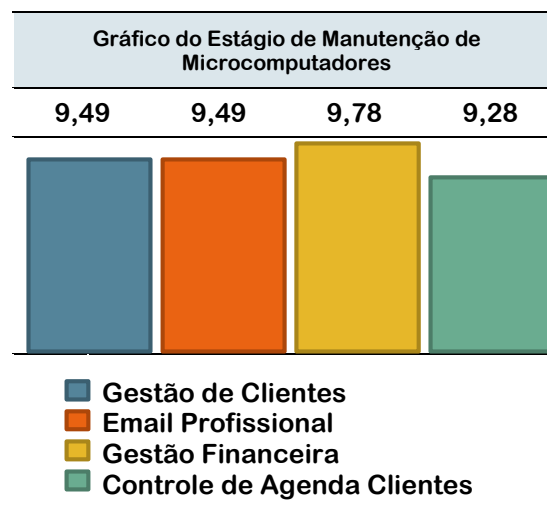
3. RESULTADOS

A pesquisa teve como base a cidade de Recife-PE. Tendo contato com diversos profissionais das áreas da saúde, que atuam em hospitais públicos e privados, clínicas e academias.

A investigação é de característica empírica e de pesquisa-ação. Sendo avaliados fatores qualitativos e quantitativos relacionados com as percepções dos profissionais de saúde. Que teve seu início em 2009 com a pesquisa do mestrado. Dando continuidade durante o doutorado.

Gestão de Clientes	9,49
E-mail Profissional	9,49
Gestão Financeira	9,78
Controle de Agenda Clientes	9,28

**PESQUISA DE SATISFAÇÃO
PLATAFORMA DE TESTES VIVA10**



Fonte: Autor

Estes dados ficarão disponíveis para pesquisas futuras através da internet ou das bibliotecas das universidades que foram efetuados cada um dos estudos.

O principal resultado encontrado através do Viva10 foi o fator facilitador para vida do profissional de saúde. Desta forma pode proporcionar a separação entre a vida profissional e a pessoal, além da economia de tempo e centralização de dados durante o seu trabalho.

4. CONCLUSÃO

De acordo com as entrevistas realizados com os profissionais de saúde, e considerando suas necessidades, foi criado o sistema Viva10. Este sistema já se encontra em fase de testes. E os resultados apresentados pelos usuários selecionados para utilizar durante este fase, são bastante satisfatórios. Em relatos apresentados por alguns médicos, cirurgiões dentistas, psicólogos e profissionais de educação física,

relatam que a possibilidade de ter um e-mail profissional para condensar todas as informações de trabalho tem ajudado bastante e dado um maior foco ao trabalho. E no que se refere ao uso do sistema, os pontos observados são de que as empresas deveriam ter elaborado algo deste porte a bastante tempo, pois facilita a vida do profissional liberal, que até então não era entendido como uma empresa individual para as empresas desenvolvedoras de softwares.

Observa-se desta forma a existência de uma tendência em uma nova área a ser trabalhada pelas fábricas de softwares. Que é o profissional liberal. Neste caso dando ênfase aos profissionais das diversas áreas da saúde. Sendo comprovada a existência da carência por parte deles, de um sistema que possa atender suas necessidades. Não ficando preso a informações confusas de sistemas diversos dos seus vários locais de trabalhos.

5. REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- DAVILA, T. **As regras da inovação**. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- ESTRIN, J. **Estreitando a lacuna da inovação: como reacender a centelha da criatividade na economia global**. São Paulo: DVS, 2010.
- FALK, J. A. **Tecnologia de informação para gestão de custos e resultado no hospital: considerações e dicas práticas para implantação de um modelo brasileiro**. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOTLER, P.; KOTLER, M. **Marketing de crescimento**. São Paulo: Campus, 2013.
- ROBBINS, S. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Pearson Education, 2011.
- ROGERS, S. **Finanças e estratégias de negócios para empreendedores**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- SCHREIBER, D. (Org.) **Inovação e desenvolvimento organizacional**. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2012.
- SHORTLIFFE, E. H. **Strategic Action in health information technology: why the obvious has taken so long**. *Health affairs*, v. 24, n.5, p. 1222-1233, 2005.
- SILVA, C. L. M.; VIEIRA, M. M. F.; DELLAGNELO, E. H. L. **Ciclo de vida, controle e tecnologia: um modelo para análise das organizações**. *O&S*, v.5, n. 11, jan./abr. 1998.

SILVA, P. C. da. **Gestão, inovação tecnológica e tecnologia da informação para os profissionais das diversas áreas da saúde da cidade de Recife-PE.** 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidad Americana del Paraguay, Asunción, 2016.

SILVA, P. C. da. **Percepção dos usuários sobre o desempenho e a melhoria da qualidade do atendimento e a tecnologia da informação: o caso de um hospital militar.** 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) - Faculdade Boa Viagem, Recife, 2012.

SOUSA, A. J. F. P. de S. **Impacto do compartilhamento da informação e do conhecimento para o desenvolvimento de inovações em grandes organizações.** 2012. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

STEINBERG, D. **The kickstarter handbook: real-life crowdfunding sucess stories.** Philadelphia: Quirk Books, 2012.

THOMPSON, W.; STOLOVITSKY, N. **Ver o panorama real: um guia corporativo para tomar as melhores decisões mediante TI.** Montreal: Technology Evaluation Centers, 2007.

TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K. **Gestão da Inovação.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

TURBAN, E. et al. **Tecnologia da informação para gestão: transformando os negócios na economia digital.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2012.

12. NOTAS BIOGRÁFICAS

Paulinielle Cordeiro da Silva

Graduado em Computação, pela UNIVERSO; concluiu MBA em Gestão Empresarial, pela Faculdade Mauricio de Nassau com ênfase em Qualidade; Imersão Tecnológica, pelo CIn Motorola UFPE, na área de Engenharia, Testes e Qualidade de Sistemas. É Mestre pela Devry Internacional em Gestão Empresarial, com ênfase em Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Organizacional. Doutor em Administração, pela Universidad Americana, com ênfase em Gestão de Negócios. Atualmente Chefe da Seção de Treinamento e Coordenador do EAD pelo Exército Brasileiro; Chefe da seção de logística em TI e Chefe da seção de Gerência do 5º Centro de Telemática de área do Exército Brasileiro, ocupando o cargo de 1º Tenente. Trabalhou no México pelo Instituto Finsol, como Gerente de TI, onde em seguida retornou para implantação do projeto no Brasil, atuando como Gerente de TI Nível Brasil, onde autou por 4 anos. Professor Universitário e Consultor de Negócios Empresariais.

Marcus Vinicius Sandoval Paixão

Possui graduação em Engenharia Agrônômica pela Universidade Federal de Viçosa(1979), Licenciatura Plena em Ciências Agrícolas pela Universidade Federal de Lavras(1984), Especialização em Apicultura no Instituto de Apicultura de Santa Catarina, Especialização em Toxicologia Animal pela PUC -RS, Especialização em Defensivos Agrícolas-ABEAS-CAPES, Especialização em Incêndios Florestais - ABEAS-CAPES, Especialização em Tecnologia de Sementes pela Universidade Federal de Pelotas, Especialização em Administração Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira, Especialização em Educação Ambiental -CEA-MEC, Especialização em Avaliação de Impactos Ambientais pela Universidade Miguel de Cervantes (Espanha), Especialização em Conservação de Espaços Naturais pela Universidade Miguel de Cervantes (Espanha), Especialização em Agricultura Tropical pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Agricultura tropical pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (área fruticultura e propagação), Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de Monterrey (UM), Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Autonoma de Asuncion (UAA), Doutorando em Produção Vegetal pela Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF) (área fruticultura e propagação) e Pós Doutorando em Educação/ Metodologia pela Universidade Ibero Americana (UNIBE). Professor de Metodologia da Pesquisa e de Fruticultura e Propagação de Plantas do IFES – Campus Santa Teresa.

VALORACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR EN LAS ESTRATEGIAS DE MARKETING POR PARTE DE EMPRESARIOS PARAGUAYOS EN LA CIUDAD DE ASUNCIÓN

CRISPÍN AQUINO (crispinaquino@gmail.com) – Aluno do Programa de Pós-Doutoramento da Universidade Iberoamericana de Asunción – PY, em parceria com o Instituto IDEIA-BR. Doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Ciencias Contables por la Universidad Católica de Asunción. Docente y orientador de tesis en las instituciones: Universidad Americana, Universidad Unida, Universidad Nacional de Ciudad del Este.

MARTHA ELISA CUENCA (mecuencag@gmail.com) – Aluna do Programa de Pós-Doutoramento da Universidade Iberoamericana de Asunción – PY, em parceria com o Instituto IDEIA-BR. Especialista en Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Licenciada en Matemática, Ciencias de la Educación y Economía. Docente en la Universidad Católica, Universidad Americana y Universidad Autónoma del Paraguay.

RESUMEN: La valoración del comportamiento del consumidor por parte de los empresarios paraguayos en la ciudad de Asunción es abordada en este artículo que mediante un estudio de enfoque cualitativo de alcance exploratorio descriptivo. Se seleccionaron a veinte empresarios de las áreas comercial, productiva y tecnológica que tuvieran como mínimo cinco años de experiencia en el sector. Se realizaron entrevistas cuya síntesis de los datos recabados arrojan como resultado unas posturas diferenciadas por parte de los individuos entrevistados que se pueden identificar en tres grupos: los escépticos, los indiferentes y los innovadores. Se sugieren investigaciones que profundicen más el tema tratado.

PALABRAS CLAVES: Empresario, Consumidor, Comportamiento.

RESUMO: A avaliação do comportamento do consumidor por empresários paraguaios na cidade de Assunção é abordado neste artigo que, através de um estudo de abordagem qualitativa descritiva exploratória de alcançar. Eles foram selecionados vinte empresários das áreas comerciais, produtivas e tecnológicas que têm pelo menos cinco anos de experiência no setor. As entrevistas foram realizadas cuja síntese dos dados recolhidos produziram resultado diferente por indivíduos entrevistados podem ser agrupadas em três posições: os céticos, os indiferentes e inovadores. Mais pesquisa que promove o tema são sugeridas.

PALAVRAS-CHAVE: Empresário, Consumidor, Comportamento.

1. INTRODUCCIÓN

El Paraguay se ha caracterizado por tener una cultura tradicional y conservadora y también por presentar patrones y normas de conductas propias de una sociedad cerrada que se mantenía al margen de desarrollo de otras sociedades de la región (MORÍNIGO, 1986). Sin embargo, esto ha cambiado bastante en las últimas décadas pues, a pesar de mantenerse las tendencias señalada en las zonas más rurales y algunos sectores suburbanos, el patrón de conducta se ha ido transformando hacia modelos más propios de la cultura urbana lo que ha afectado también a las empresas y al comportamiento del consumidor en el mercado.

De la misma forma, muchos empresarios paraguayos se caracterizan por ser muy conservadores y poco adeptos a la innovación, pues la forma en que se relacionan con los clientes o consumidores es tradicional y clásica. Esto ya ha cambiado aunque para muchos el comportamiento del consumidor aparentemente siga siendo el mismo, pues ya se han comenzado a detectar cambios en la manera de comprar por parte de los consumidores, sobre todo en la ciudad de Asunción (BARDEN, 2014).

Pero las empresas ya no están preocupadas únicamente por alcanzar unas cifras de ventas que les aporten beneficios, sino que además se centran en el desarrollo eficiente de las estrategias de marketing, por lo que tienen en cuenta cuáles son los factores que influyen en las decisiones de los consumidores. Y es que consideran que sólo podrán entregar una oferta de valor al

mercado cuando destaquen aquellos aspectos que conforman las actitudes y las percepciones del consumidor (BERENGUER & GÓMEZ, 2006, p. 14).

Lo que se busca es “satisfacer las necesidades y deseos de los consumidores, razón por la que deben conocer cuáles son los productos que desean los consumidores, y por qué, cómo, cuándo y dónde los compran” (BERENGUER & GÓMEZ, 2006, p. 13).

En consecuencia es fundamental para tomar las decisiones más acertadas a la hora de elaborar las estrategias de marketing tener las informaciones precisas que provengan de un elaborado estudio del comportamiento del consumidor del mercado en el cual la empresa se encuentra activando (SELLERS, R.R., & CASADO, 2013).

Si bien se supone que todo empresario moderno debería tomar muy en serio realizar esta tarea o tercerizar como parte del diseño de su plan de marketing, entre los empresarios paraguayos el nivel de valoración que tienen con respecto al estudio sobre el comportamiento del consumidor es muy variado.

Lo que se buscó en esta investigación fue conocer el grado de importancia que el empresario paraguayo le confiere a este tipo de estudio. De hecho existen en el país varias empresas que se dedican a indagar sobre el comportamiento del consumidor del Paraguay y los empresarios pueden solicitar sus servicios para acceder a esta información que les permita conocer y entender la conducta comercial de sus clientes.

2. METODOLOGÍA

La investigación que se realizó, fue del tipo exploratorio descriptivo porque no se pudieron encontrar investigaciones previas publicadas sobre este tema específico. Como el enfoque del estudio fue cualitativo se tomó como muestra a un grupo de empresarios representando de diferentes sectores de la economía que operan en la ciudad de Asunción.

Las muestras eran homogéneas que se caracterizan por tener unidades seleccionadas que “pose en un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social”. (HERNÁNDEZ SAMPIERI y otros, 2010, p. 398)

El tipo de empresas que administran los empresarios seleccionados son de tipo de compra-venta de productos, son comerciales ofrecen productos a mayoristas y al detalle. Pero también se incluyó a empresarios del sector de la producción, del área tecnológica y de servicios, al mismo tiempo el criterio mayor de selección fue que todos los dueños de empresas o presidentes debían ser de nacionalidad paraguaya y tener una clientela caracterizada por ser parte del público en general y no estar segmentado o dirigido a un público muy específico y tanto reducido.

Se realizaron entrevistas por separado a un grupo de 20 empresarios, quince varones y cinco mujeres, cuya edad oscilaba entre los 30 hasta los 65 años. Se puso énfasis al momento de la selección de los

mismos en los años de experiencia en el rubro, por lo que todos los entrevistados tenían una trayectoria laboral que iba entre los 5 hasta los 35 años.

Las personas involucradas en la investigación accedieron voluntariamente a contestar las preguntas, con el compromiso de que se le respetase su privacidad y se mantuviera en el anonimato su identidad.

Con este instrumento seleccionados de buscó medir el grado de valoración que tienen los empresarios paraguayos al estudio del comportamiento del consumidor a la hora de tomar las decisiones referentes a la elaboración de las estrategias de marketing de su empresa.

3. RESULTADOS

De la síntesis de los datos recabados por medio de las entrevistas se puede destacar lo siguiente:

Un grupo de empresarios manifestó que no cree mucho en los estudios del comportamiento del consumidor por las siguientes razones: no confía en los resultados, porque pueden no ser muy exactos; no cree que se justifique el costo de la investigación del comportamiento del consumidor, pues ya es suficiente con el estudio de mercado normal que su empresa realiza; tampoco es necesario hacer un estudio costoso cuando uno ya sabe de antemano el resultado del mismo.

Otro grupo, más reducido, manifestó que si bien en sus empresas realizaron algunos estudios pagados sobre el comportamiento del consumidor los

resultados fueron diversos, heterogéneos y los mismos no les proporcionaron informaciones significativas para tomar decisiones más acertadas a la hora de elaborar sus estrategias de ventas.

En cambio otro grupo afirmó que sí lo había implementado, deseaba hacerlo o tenía planificado llevarlo a cabo porque le parecía muy beneficioso a la hora de elaborar las estrategias de marketing de su empresa, por lo tanto era de vital importancia para ellos el estudio del comportamiento del consumidor.

Otro elemento significativo que surgió de este análisis es que los empresarios creen conocer muy bien a sus clientes y podría predecir el comportamiento de los mismos a la hora de adquirir sus productos o servicios. Basados en este sistema de creencias se suelen tomar las decisiones y muchos confían plenamente que es suficiente mantener funcionando la empresa con un margen de ganancias aceptable.

Otros empresarios entrevistados manifestaron que al principio dudaban invertir en este tipo de estudio tan específico, pero la necesidad de mejorar las ventas, de aumentar su volumen y la presencia de los competidores les impulsó a adquirir este tipo de información calificada para ver si con ello se pudiese mejorar las ventas y lograr un mejor posicionamiento de la empresa en el mercado.

4. CONCLUSIÓN

Al culminar la investigación surgen, debido a la aptitud y postura de los

empresarios entrevistados, tres grandes grupos: los escépticos, los indiferentes y los innovadores. Esta clasificación se dio a posteriori como resultado de la síntesis del análisis cualitativo.

Así tenemos a los escépticos, que sostienen que el comportamiento del consumidor es siempre el mismo y no cambia, tal vez se actualiza con respecto a los nuevos productos que surgen, pero la forma en el que realizan sus compras, las decisiones que toma a la hora de comprar es siempre la misma y se mantienen los patrones de conducta aunque pase el tiempo y cambien las personas.

Luego están los indiferentes; los que probaron invirtiendo en este tipo de investigación, pero cuyos resultados no fueron del todo satisfactorios, por lo tanto les parece igual hacer o no un estudio del comportamiento del consumidor.

Por último, aparecen los innovadores, que están dispuestos a realizar una inversión en este tipo de investigación sobre las preferencias de sus clientes, pues lo consideran de vital importancia a la hora de tomar decisiones referentes a la aplicación de las estrategias de marketing de sus empresas.

Los cambios constantes que impone la tecnología en la cultura y la sociedad, obligan a tomar muy en serio la inversión de costear un estudio especializado del comportamiento del consumidor, aunque aun persistan otros que prefieran fiar se únicamente desu intuición, su experiencia y sus conocimientos empíricos para detectar

las necesidades y el proceso de decisión de sus clientes.

Es importante señalar que esta investigación no pretendió agotar el tema y se deben realizar estudios más profundos que ayuden a entender la forma de plantear

las estrategias del marketing, pues aunque no todo el éxito de una empresa depende exclusivamente del conocimiento del comportamiento del consumidor, constituye un elemento esencial y fundamental para iniciar, mantener, mejorar y elevar el sitio de la empresa en el mercado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO, D. M. L. **Brainketing: el marketing es sencillo; conquistar el cerebro de las personas es lo difícil**. Lima, PERÚ: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), 2013.

BARDEN, P. **Decodificado: la ciencia subyacente a por qué compramos**. México: Larousse - Grupo Editorial Patria, 2014.

BERENGUER, C. G., & GÓMEZ, B. M. Á. **Comportamiento del consumidor**. España: Editorial UOC, 2006.

CHOCANO, D. J. **Fundamentos psicológicos del comportamiento económico**. España: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, 2003.

FENOLLAR QUEREDA, Pedro. **Estilos de vida: paradigmas del mercado**. España: Universidad Complutense de Madrid, 2006.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, M. **Metodología de la Investigación (5ª edición ed.)**. México: McGraw Hill, 2010.

MORÍNIGO, J. N. **El Hombre Paraguayo en su cultura**, CEPENPS, Asunción, 1986.

PÁRAMO, M. D. **El fenómeno de consumo y el consumo en marketing**. Mexico: Red Convergencia, 2006.

PÁRAMO, M. D. **Ingeniería de mercados, una aproximación al marketing de hoy**. Colombia: Red Revista Colombiana de Marketing, 2006.

SELLERS, R. R., & CASADO, D. A. B. **Introducción al marketing**. España: ECU, 2013.

6. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

Crispín Dionicio Aquino Britos

Es graduado con Licenciatura en Ciencias Contables por la Universidad Católica de Asunción (1991), Máster en Administración por la Escuela de Especialización EDAN-UCSA, (2008), es Doctor en Ciencias de la Educación, por la Universidad Americana (2012), posee especialidad en área de calidad y educación- Universidad Americana, aérea de Educación Comparada, Educación Inclusiva, Educación Superior, Educación Popular, Currículo, Evaluación de formación de profesores, Ciencias Sociales y Ciencias Políticas, posee también formación en área de Administración Diplomado Internacional de Control Interno, Diplomado Internacional Gestión y Control de Riesgos Financieros, Diplomado Internacional Gestión de Recursos Humanos por Competencias, Diplomado Internacional de Mercadotecnia y Desarrollo de Nuevos Productos, Diplomado en Didáctica Universitaria, Diplomado Internacional de Gestión y Administración de Crédito, Diplomado Internacional Planificación Estratégica, Contador Distinguido otorgado por el Colegio de Contadores, actualmente ejerce sus actividades profesionales como docente y orientador de tesis en las siguientes instituciones de enseñanza: Universidad Americana, Universidad Unida, Universidad Nacional de Ciudad del Este (UNE), escribió varios artículos em revistas y periódicos, como ABC Color y 5 días.

Tutora-Prof. Dra. Marta Cuenca

Es Licenciada en Matemática, Ciencias de la Educación y Economía. Especialista en Evaluación y Acreditación de Carreras. Magister en Educación por la Universidad Americana y la Universidad SEK de Chile. Doctora en Educación con énfasis en Educación Superior por la Universidad Americana. Ejerce la docencia universitaria en las Universidades Católica, Americana y Autónoma del Paraguay, de Asunción. Es orientadora de Trabajos de Grado (TCC) y Tesis doctorales.

CONVIDADO





ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



**INSTITUTO
IDEIA**

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: ELUCIDAÇÕES CONCEITUAIS E ARTICULAÇÕES NA PRÁTICA EDUCACIONAL

MARCOS PEREIRA DOS SANTOS (mestrepedagogo@yahoo.com.br) – Mestre em Educação; especialista em Administração, Supervisão e Orientação Educacional; Membro correspondente da Academia de Letras de Teófilo Otoni (ALTO/MG); Professor adjunto da Faculdade Sagrada Família (FASF), em Ponta Grossa (PR).

RESUMO: Este artigo tem como principal objetivo efetuar reflexões concernentes às atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade brasileira contemporânea em termos de elucidações conceituais e articulações na prática educacional. Para tanto, o presente trabalho encontra-se dividido em quatro partes distintas, a saber: inicialmente realizam-se algumas considerações acerca da universidade em sentido amplo, como espaço social e educativo por excelência. Em seguida, discorremos sobre a origem e evolução histórica, os conceitos subjacentes e as principais funções da extensão universitária. Na sequência, são trazidas a lume questões alusivas às conexões existentes entre ensino, pesquisa e extensão na universidade brasileira contemporânea como um enlace perfeito e indissociável. Por fim, busca-se tecer alguns apontamentos referentes à tríade ensino-pesquisa-extensão como *locus* de atividade profissional do assessor pedagógico na universidade dos dias atuais, dada a sua importância para o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade capitalista em tempos de globalização.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Pesquisa, Extensão, Universidade, Prática Educacional.

RESUMEN: Este artículo pretende hacer reflexiones en torno a la enseñanza, investigación y extensión en la universidad brasileña contemporánea en términos de aclaraciones conceptuales y juntas en la práctica educativa. Por lo tanto, este documento se divide en cuatro partes distintas, a saber: inicialmente realizar algunas consideraciones acerca de la universidad en un sentido amplio, como social y educativo por excelencia. Luego continuar sobre el origen y evolución histórica, los conceptos fundamentales y las principales funciones de la extensión universitaria. Después, se na puestas a las preguntas de luz aludido a las conexiones existentes entre la enseñanza, investigación y extensión en la universidad brasileña contemporánea como un enlace perfecto y son inseparables. Por último, tratamos de hacer algunas notas relativas a la enseñanza-investigación-extensión tríada como un *locus* actividad profesional de asesor pedagógico en la universidad de hoy, dada su importancia para el desarrollo científico y tecnológico de la sociedad capitalista en tiempos de globalización.

PALABRAS CLAVE: Educación. Búsqueda. Extensión. Universidad. La práctica educativa.

1. INTRODUÇÃO

“O que é indissociável é inseparável, de tal forma que não há como retirar uma parte desse todo sem afetá-lo em sua integridade”.

(Claudino Piletti, 1991)

Não é novidade dizer que a educação, em sentido amplo, pode ser considerada como uma das condições fundamentais pelas quais os indivíduos desenvolvem suas capacidades ontológicas essenciais. Assim sendo, a função básica do processo educativo escolar na atualidade é a humanização plena do ser humano, especificamente no que diz respeito à consolidação dessas propriedades.

Nesse entendimento, todos os contextos experienciais de ensino e aprendizagem são construídos pelo trabalho de homens e mulheres que, como *práxis* – jogo dialético integrativo entre reflexão-ação, pensar-agir dos sujeitos sociais (FREIRE, 1977; PILETTI, 1991), encerram uma tríplice orientação: *o que fazer, para que fazer e como fazer*. É por essa via que se pode, pois, transformar a matéria em ideia e vice-versa. Tais colocações nos permitem assegurar que o desenvolvimento das capacidades ontológicas humanas requer, pois, construção e consolidação de determinados atributos imprescindíveis à *práxis* social e educativa.

Entretanto, ocorre que no modelo de organização social vigente impera, dentre outras coisas, a ruptura entre trabalho manual e trabalho intelectual. Em recentes debates sobre o papel social e educativo da universidade, seja ela pública ou privada, aventa-se uma suposta necessidade de

criação e implementação de alternativas educacionais para o atual modelo de Ensino Superior brasileiro, fundado essencialmente no tripé ensino-pesquisa-extensão, bem como nas possíveis contribuições dessas três instâncias para a formação acadêmica e profissional de docentes e discentes.

Face ao exposto, o presente artigo busca assim efetuar algumas reflexões concernentes às atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade brasileira contemporânea em termos de elucidações conceituais e articulações na prática educacional; objetivando dessa forma contribuir, direta ou indiretamente, para a ampliação do arcabouço teórico referente à Educação Superior no Brasil e servir de fonte de estudos e investigações científicas por parte de pesquisadores, professores e estudantes universitários em geral. Trata-se, portanto, de um procedimento que se faz urgente e necessário, e que, via de regra, não se pode mais tentar omitir ou “mascarar”.

2. UNIVERSIDADE: QUE ESPAÇO É ESSE?

Esta indagação inicial, em linhas gerais, não é tão simples de ser respondida quanto possa parecer; uma vez que o termo *universidade* está diretamente atrelado a inúmeros outros vocábulos – ciência, cultura(s), autonomia, ensino, pesquisa científica, aprendizagem, políticas educacionais, formação inicial e continuada, prática profissional etc. – que devem ser conjuntamente compreendidos em sua essência. Trata-se, pois, de uma questão um

tanto quanto abstrata, que necessita ser analisada num contexto histórico, político, econômico e social deveras abrangente e significativo.

Como instituição social e educativa, por excelência, questiona-se se as finalidades e os ideais da universidade, tradicionalmente aceitos, permanecem válidos até os dias de hoje. Certas funções, como as de qualificar os mais ‘aptos’ para as diversas profissões, diferenciar o saber de senso comum do conhecimento científico, a cultura erudita do saber popular e tornar a universidade mais democrática, tanto no sentido do poder interno quanto no de socializá-la para todas as camadas sociais da população, transformaram-se ao longo da história da Educação Superior brasileira em graves problemas; suscitando assim candentes debates, discussões e reflexões por parte de estudiosos e pesquisadores do assunto, em geral provenientes das áreas da Educação e da Sociologia.

Corroborando com Wanderley (1994), entendemos que para se compreender o significado moderno de universidade e sua função na atual conjuntura político-social e econômica há necessidade de se ter uma visão da totalidade que comporte as relações existentes entre esta instituição e as estruturas da sociedade onde ela encontra-se inserida; bem como que demonstre como ela foi e está sendo desenvolvida, as forças sociais que nela atuam, as formas de organização que assumiu no passado e as mudanças em curso, os tipos e níveis de autonomia conquistados, seu vínculo com o processo de democratização da educação, as contradições que enfrenta, as possibilidades

e limitações de sua missão social e educativa, o sentido de sua atuação e, em especial, os contributos do conteúdo de suas políticas de *ensino, pesquisa e extensão* para a formação acadêmica e profissional de docentes e discentes no mundo globalizado.

Grosso modo, pode-se dizer que o papel primordial da universidade contemporânea é o de produzir e difundir conhecimentos e saberes científicos, tendo em vista o desenvolvimento humano e tecnológico da sociedade. Enquanto organismo socialmente constituído e determinado, a universidade tem refletido historicamente o quadro social de sua época e incorporado em suas agendas a temática fornecida pela sociedade onde está inserida, abrigando em si os germes das contradições geradas *na e pela* própria sociedade no confronto entre as diferentes perspectivas e interesses que permeiam o contexto social global.

A universidade, na concepção de Kerr (1982), além de ser considerada uma instituição sócio-educativa pluridisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior – em termos de ensino, pesquisa e extensão – e de domínio e cultivo do saber humano, pode também ser compreendida como órgão pluralístico que tem vários propósitos e centros de poder, servindo a várias clientelas, o que não a constitui uma comunidade única e unificada por possuir diversas concepções acerca do verdadeiro, do belo e de muitos caminhos que levam a essas visões, seja por conflitos de poder ou por prestação de serviços a muitos mercados.

Uma interpretação que contextualiza e, de certa forma, resume as principais funções da universidade brasileira nos dias atuais é a seguinte:

A universidade é uma instituição social que aspira à universalidade e que tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, a qual se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginada ou desejada) que lhe permita responder às contradições impostas por esta divisão. Logo, a universidade é um devenir, uma construção constante que está amparada numa concepção de possibilidade de destruir os fins capitalistas pelo que até agora ela atuou e de construir uma nova história como resultante de ações de seres humanos conscientes. (CHAUÍ, 2001, p.216; grifo nosso)

Isso significa dizer que a universidade, em formas que variam substancialmente em sua história, desde há muito tempo trabalha o conhecimento científico, oriundo do saber de senso comum. Por isso, sua missão parece só ter legitimidade na medida em que envolve um verdadeiro compromisso com as reais necessidades e aspirações da população docente, discente e comunitária a quem deve servir em múltiplas instâncias. Nesse sentido, a instituição-universidade não pode jamais divorciar-se dos sagrados interesses da Nação nem tampouco das suas diversificações regionais, as quais são bastante complexas e significativamente importantes para a geração de novos saberes e conhecimentos científicos; úteis para o progresso social, político, econômico, ético, moral e cultural de todos os sujeitos sociais.

3. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: HISTÓRICO, CONCEITOS E FUNÇÕES

O fenômeno da extensão universitária iniciou-se por volta da segunda metade do século XX em todo o mundo, sendo seus cursos ofertados conforme as necessidades de mercado.

No Brasil, em particular, foi a partir do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, da Constituição da República Federativa Brasileira, promulgada em 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), que se começou a fazer referência à extensão como principal instância realizadora de palestras, cursos, mini-cursos, conferências, simpósios, encontros temáticos e outras atividades de cunho sócio-educativo no âmbito do espaço acadêmico universitário. Assim sendo, passou a existir uma relação dinâmica e processual entre o *pensar-fazer* universitário e os interesses locais e regionais do entorno da universidade, refletindo diretamente nas políticas de expansão e privatização da Educação Superior.

Contudo, durante as décadas de 1940 e 1950 poucas discussões ocorreram acerca da extensão universitária no Brasil. Vieira Pinto (1986) chama a atenção para o fato de que foi somente nos anos 60 que o conceito de universidade começou a ser atrelado à tríade *ensino-pesquisa-extensão*, período histórico em que as instituições de Ensino Superior começaram debater a questão da *práxis universitária*, incorporando políticas sociais e educacionais que contemplassem

também concepções e diretrizes norteadoras para a extensão universitária. Em função da natureza essencialmente marcada por atividades extracurriculares, com forte participação popular e comunitária, em 1968 a extensão foi submetida à segurança nacional.

No início da década de 1970 surgiu um grande paradoxo em relação à visão de extensão universitária: por um lado era vista sob o aspecto do fortalecimento dos movimentos sociais; e, por outro, sob o caráter manipulador e assistencialista. Destaque-se que em meio a tal situação, surgiu um novo cenário – o início de negociações para a redemocratização do Brasil. Era o prenúncio do começo de uma nova década. Por isso, nos anos de 1980, apesar de conviver ainda com a crise de identidade, principalmente sob o estigma do assistencialismo, a extensão universitária passou a ser objeto de estudos e debates que anunciavam sua participação definitiva como prática acadêmica necessária à formação (complementar) de docentes e discentes e indissociada do ensino e da pesquisa científica.

Mas, o que se entende por *extensão universitária* nos dias atuais?

A partir da década de 1990, com o advento da globalização (ou mundialização), a extensão tem sido vista, em linhas gerais, como:

[...] um espaço privilegiado para viabilizar a interação do social e do institucional, em variadas e amplas dimensões, a fim de difundir e construir novos conhecimentos, frutos da intensa reflexão provocada sobre

paradigmas atuais. A extensão, hoje, articula um processo educativo, cultural e científico, ao lado do ensino e da pesquisa, gerado pelas possibilidades e pela força articuladora que está na natureza das ações nascidas das relações sociais e comunitárias. (OLIVEIRA e GARCIA, 2009, p.112)

Ressalte-se que como prática acadêmica, a extensão distingue-se das atividades de ensino e pesquisa por constituir um processo metodológico que indaga pela relevância social do ensino e que procura, por meio da pesquisa científica, referências objetivas aos problemas reais que envolvem a sociedade como um todo. É nesse contexto, pois, que a palavra *extensão* implica em estender-se, levar algo a algum lugar ou até alguém.

Grosso modo, pode-se afirmar que a extensão universitária é, na realidade, uma forma de interação que deve existir entre a universidade (pública e privada) e a comunidade na qual se encontra presente. É uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade civil capitalista. Funciona, segundo Carneiro (1985, p.56), como uma “via de duas mãos, em que a universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade e recebe dela influxos positivos como retroalimentação: suas reais necessidades, seus anseios e suas aspirações, aprendendo assim com o saber dessas comunidades”.

Em outros termos, isso significa dizer que ocorre uma troca de conhecimentos, em que a universidade também aprende com a própria comunidade sobre os valores e a cultura dessa comunidade. Nesse sentido, a

universidade pode planejar e executar as atividades de extensão respeitando, e não violando, os valores e a cultura popular. A universidade, através da extensão, influencia e também é influenciada pela comunidade, possibilitando assim uma troca de valores entre a universidade e a comunidade da qual faz parte.

Nos dias atuais, a extensão universitária configura-se como uma atividade prática e educativa extremamente necessária, pois a universidade é uma realidade social e política, uma instituição educacional que expressa os valores éticos, morais e culturais da sociedade à qual pertence.

A preocupação em possibilitar que a universidade atue produzindo resultados satisfatórios nas relações sociais é uma questão emblemática e bastante antiga. Entretanto, com o advento da globalização, o papel da universidade, via atividades extensionistas, passou a ter conotações mais profundas e diferenciadas; principalmente quando se procura a redefinição da sua identidade, talvez pelo fato de carregar em si a perspectiva de ser mais compromissada com os interesses da sociedade.

Nesse contexto, pode-se afirmar que “a extensão foi sempre um conceito ligado à ideia de função social da universidade e forma pela qual poderia intervir junto a setores sociais em sua volta” (BOVO, 1999, p.23). É de longo tempo, pois, a compreensão de que a universidade deveria promover a extensão do saber científico por ela produzido. O ensino foi sua função primeira, passando, posteriormente, para a pesquisa

científica e, somente nas últimas décadas do século XXI, foi-lhe acrescentada a função de *extensão*.

Em outras palavras, isso implica assegurar que se o ensino é algo *sui generis* e a pesquisa científica representa uma identidade conquistada para uma instituição produtora de conhecimentos, portanto, com seu caráter específico, compreende-se que essas duas funções devam apresentar capacidades de serem estendidas a um público que se encontra além de seus muros. É a este “lado comunicativo” do saber científico presente no ensino e na pesquisa que se pode, idealmente, chamar de *extensão universitária*.

Sob essa perspectiva, a extensão seria a expressão maior do compromisso social do próprio conceito de universidade, sendo uma concepção que se origina no momento em que é adotado o modelo de universidade e em que ela é construída ou que se queira dar-lhe objetivos sociais, políticos e culturais definidos. Não é mera proposição individual, muito menos polissemias de justificativas para ações que acontecem no seu interior. É, ao contrário, uma construção histórica com dimensões teóricas fundantes de ações que ajudam a delimitar o próprio espaço educacional da universidade, a qual, por sua vez, está imersa em um contexto de muitas outras instituições, também complexas.

Dizemos isso, porque, historicamente, as universidades ofereciam em seus cursos regulares somente o ensino e, por vezes, a pesquisa científica atrelada a este. Assim, as atividades extensionistas surgem da necessidade de uma interação entre

universidade e sociedade, tornando-se obrigatórias no sistema de Ensino Superior brasileiro a partir da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária ou Lei da Reforma do Ensino Superior (BRASIL, 1968). É importante também destacar que, antes de ser regulamentada em Lei, algumas universidades já promoviam atividades de caráter extensionista, embora estas fossem desenvolvidas apenas esporadicamente e com o intuito de difusão cultural ou visando objetivos sociais filantrópicos.

Se considerarmos o fato de que a extensão possibilita à universidade, pública e privada, devolver em forma de serviços um pouco daquilo que recebeu da sociedade, é possível conceber a dimensão extensionista, na opinião de Nogueira (2000, p.11), como um “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade”.

A atividade de extensão tem sua relevância por ser fonte de aprendizagem e oxigenação do conhecimento (artístico, científico, tecnológico e cultural) produzido na universidade, possibilitar a geração de novos saberes e conhecimentos científicos de forma interdisciplinar através de suas ações e contribuir para a formação cidadã e profissional dos estudantes universitários, oportunizando aos mesmos trabalhar a partir da realidade objetiva concreta existencial e cooperar para a construção de uma sociedade mais justa, equânime e democrática.

No entanto, para que a extensão universitária possa realmente atingir seus objetivos, de modo eficaz e eficiente, faz-se necessário, entre outras questões,

[...] evitar que ela seja orientada para atividades rentáveis com o intuito de arrecadar recursos extra-orçamentários. Para tanto, as atividades extensionistas devem ter como função prioritária, sufragada democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na solução dos problemas de exclusão e discriminação sociais, de tal modo que nele se dê voz aos grupos marginalizados pela atual sociedade capitalista. (SANTOS, 2005, p.74)

Em outras palavras, essas considerações demonstram o quanto imprescindível é, pois, o envolvimento de técnicos administrativos, docentes, acadêmicos e comunidade externa em geral na prática das atividades extensionistas a fim de que a universidade cumpra seu papel social e educativo, não como uma espécie de “boa ação” cidadã, mas como um conjunto de ações integradas e um processo acadêmico-científico com rigor estrutural-metodológico, padronização de conceitos e normas, e metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo; bem como com planejamento e avaliação de seus métodos, resultados e impactos sociais.

Sumariamente, pode-se assegurar que a extensão universitária nos dias atuais reflete, enfim, as condições da sociedade na qual nos encontramos historicamente, marcada por contradições e permeada de conquistas e retrocessos. Portanto, para que se possa avançar na relação universidade-

sociedade é fundamental a superação de velhos paradigmas e mudanças impostas, vistas estritamente na ordem econômica. Todavia, entendemos que essa superação somente poderá ser efetivada a partir de novas modalidades de concepções emergentes na visão de totalidade das relações sociais, políticas e culturais.

A critério de esclarecimento, vale salientar ainda que existe uma diferença conceitual e prática entre as expressões *atividades de extensão universitária e cursos de extensão universitária*, a saber: os cursos de extensão universitária, geralmente acadêmicos e com pequena carga horária, destinam-se a complementar conhecimentos em áreas específicas do saber. Em contrapartida, as atividades de extensão universitária, dever constitucional de todas as universidades, são bastante amplas, complexas e não se confundem com “cursos de extensão” (SILVA e QUIMELLI, 2006). Dizemos isso, porque um determinado curso de extensão, ou vários cursos de extensão, pode(m) estar inserido(s) nas atividades de extensão universitária, mas não enseja(m) especificamente que extensão seja *apenas* sinônimo de cursos de extensão universitária. Daí a importância de se ter bem claro tais diferenciações, evitando assim incorrer em erros de ordem teórico-prática.

4. ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: UM ENLACE PERFEITO E INDISSOCIÁVEL

O Artigo 207 da atual Constituição da República Federativa do Brasil dispõe que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, de modo que devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre *ensino, pesquisa e extensão* (BRASIL, 1988); tendo a Educação Superior por finalidade, conforme preescreve o Artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incentivar o trabalho de *pesquisa* e investigação científica (Inciso III), comunicar o saber através do *ensino* (Inciso IV) e promover a *extensão* aberta à participação da população (Inciso VII), entre outras questões (BRASIL, 1996). Ensino, pesquisa e extensão constituem, assim, as três funções básicas da universidade brasileira dos dias atuais, as quais devem ser equivalentes entre si e merecer igualdade em tratamento por parte das Instituições de Educação Superior (IES), pois, ao contrário, estarão violando os supracitados preceitos legais.

Convém observar que o preceito de aplicação sistêmica do trinômio ensino-pesquisa-extensão na busca da qualidade da Educação Superior brasileira é bastante sábio; pois estabelece que as universidades desenvolvam suas funções sócio-educativas

para bem formar seus docentes e discentes, associando e integrando as atividades de ensino, pesquisa e extensão de maneira que se complementem mutuamente. Em outras palavras: a universidade é detentora dos conhecimentos científicos, cabendo a ela, por meio do ensino, repassá-los aos educandos.

Através da pesquisa científica, a universidade aprimora os conhecimentos científicos já existentes e produz outros novos. Pelo ensino, conduz esses aprimoramentos e os novos conhecimentos produzidos aos acadêmicos em geral. Por intermédio da extensão, pode proceder a difusão, socialização e democratização do conhecimento formal-científico existente e das novas descobertas à comunidade. A extensão propicia a complementação da formação acadêmica de docentes e discentes universitários, dada nas atividades de ensino e pesquisa científica, alicerçadas com a aplicação prática dos conhecimentos. Assim, forma-se um ciclo permanente onde a pesquisa aprimora e produz novos conhecimentos, os quais são difundidos pelo ensino e pela extensão, de maneira que as três atividades tornam-se *complementares e dependentes*, atuando então de forma sistêmica. Trata-se, portanto, de um enlace perfeito e extremamente necessário.

Dizemos isso, porque entendemos que o ensino precisa da pesquisa científica para oxigená-lo, aprimorá-lo e inová-lo, pois, ao contrário, corre-se o risco da estagnação. Também o ensino, em suma, necessita da extensão para levar seus conhecimentos à comunidade acadêmica e complementá-los com aplicações práticas. A extensão, nesse

contexto, precisa dos educandos e dos professores responsáveis pelo ensino para que possa ser efetivada; bem como necessita também da pesquisa científica para diagnosticar e oferecer soluções a problemas diversos com os quais irá deparar-se, inevitavelmente. Por sua vez, a pesquisa prescinde dos conhecimentos detidos pelo ensino, como base de partida para novas descobertas científicas. Além disso, a pesquisa ainda depende do ensino e da extensão para difundir e aplicar sua produção e, assim, indicar-lhe novos rumos a seguir. Daí o ensino, a pesquisa e a extensão serem consideradas atividades sistêmicas, interdependentes e complementares que precisam ter valorações equivalentes no sistema universitário brasileiro da atualidade.

Estudos desenvolvidos por Frantz e Silva (2002, p.217) nos permitem entender, de forma mais objetiva, o ensino, a pesquisa e a extensão como sistemas de posições específicas e unidades de análise, visando buscar o sentido e a diferença (conceitual e prática) que cada um tem em relação aos outros, bem como suas proximidades e finalidades:

- a) *ensino*: procura articular as ciências existentes, conhecer seus produtos e formar profissionais. Legitima-se no espaço social pela quantidade e qualidade dos diplomas concedidos;
- b) *pesquisa*: almeja construir novos, confirmar ou contestar conhecimentos existentes. Legitima-se junto à sociedade pela produção de tecnologias úteis a ela e pela orientação científica na resolução dos seus problemas;

- c) *extensão*: tem a função de estabelecer conexões entre os interesses do ensino e da pesquisa científica com os interesses sociais. Legitima-se pela presença de agentes universitários nos setores sociais, executando ações de serviços, assistências, projetos culturais etc.

Assim sendo, pode-se dizer que, juntos, esses três subcampos cumprem as tarefas de produção de conhecimentos científicos, formação, integração social, inovação tecnológica, difusão da ciência e da cultura, desenvolvimento socioeconômico e melhoria da qualidade de ensino de outros campos educacionais, além de tecerem uma rede para realizar trocas legítimas com o setor econômico, político, social e cultural.

Em linhas gerais, há de se afirmar que o tripé ensino-pesquisa-extensão se apresenta atualmente, no âmbito das universidades brasileiras, como uma de suas maiores virtudes e expressão de compromisso social; uma vez que o exercício de tais funções é requerido como dado de excelência na Educação Superior, fundamentalmente voltada para a formação acadêmica e profissional de docentes e discentes, à luz da apropriação e produção de conhecimentos científicos.

Contudo, consideramos relevante pontuar que, talvez, um dos maiores entraves existentes para a real concretização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão resida exatamente na visão dicotômica dos processos nela envolvidos,

pela qual essas três esferas convertem-se em *atividades em si mesmas*, dotadas, inclusive, de distintos status acadêmicos (CALDERÓN, 2007). Enquanto não for afirmada teórica e praticamente a organicidade desses processos como fundamento didático-metodológico da Educação Superior brasileira, pouco se avançará na direção de efetivas transformações neste nível de ensino.

Vale destacar que essa organicidade pressupõe a formação superior como síntese de três grandes processos, quais sejam: processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, *a pressupor o ensino*; processos de construção do saber, *a pressupor a pesquisa*; e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, *a pressupor a intervenção sobre a realidade* e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retroalimentação do ensino e da pesquisa científica.

Nessa perspectiva, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é instrumento que se baseia na negação das desigualdades sociais – abrangendo, inclusive, a distribuição desigual dos bens culturais –, expressando assim o papel social e educativo da universidade na construção permanente de uma sociedade cada vez mais democrática, justa, igualitária e ética.

5. ATRÍADE ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO COMO LOCUS DE ATIVIDADE PROFISSIONAL DO ASSESSOR PEDAGÓGICO NA UNIVERSIDADE: ALGUNS APONTAMENTOS

A título de esclarecimento inicial, faz-se proffico salientar que as reflexões apresentadas neste tópico estão diretamente atreladas à nossa experiência profissional na Educação Superior no âmbito do ensino, da pesquisa científica e da extensão; principalmente no que se refere ao exercício, no período de 2010 a 2011, da função de assessor pedagógico institucional em uma faculdade privada de grande porte localizada no município de Ponta Grossa, Estado do Paraná.

Pensar a universidade dos dias de hoje é preparar o futuro da Nação. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre o papel da assessoria pedagógica no contexto da universidade pública e privada; atividade essa que pode ser sumariamente definida, segundo Lima (2008, p.96), como:

[...] serviço especializado de gestão institucional que objetiva garantir a organização do trabalho didático-pedagógico em instituições de educação formal e não formal, públicas e privadas, potencializando as experiências docentes e fortalecendo o uso de diferentes tecnologias educacionais disponíveis como mediadora no processo ensino-aprendizagem escolar. A assessoria pedagógica busca, em linhas gerais, prestar suporte técnico, didático, pedagógico e metodológico às ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas

por organizações/instituições de Educação Básica e Superior.

Objetivando fornecer assistência técnica, didática, pedagógica e metodológica às atividades docentes e discentes desenvolvidas no contexto educacional, pode-se afirmar que, na universidade, em específico, cabe ao assessor pedagógico institucional o desenvolvimento de diversas ações no campo do ensino, da pesquisa científica e da extensão.

Em relação ao *ensino*, deve a assessoria pedagógica institucional acompanhar os processos de implementação e execução de diferentes propostas e projetos educacionais em cursos de graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento, atualização, capacitação e aprimoramento profissional docente; elaborar democraticamente projetos político-pedagógicos de cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância, a partir das necessidades e demandas mais emergenciais da instituição de ensino; oferecer suporte didático-pedagógico e técnico-metodológico aos docentes no que se refere à elaboração e revisão de planos de ensino e planejamento de aulas teóricas e práticas, utilização de tecnologias midiáticas educacionais e outras atividades concernentes à sala de aula; organizar semanas pedagógicas, visando traçar metas e diretrizes norteadoras para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas no decorrer do ano letivo, em conformidade com o calendário acadêmico; realizar frequentes reuniões com coordenadores de cursos e professores, a fim de sanar possíveis dúvidas e/ou buscar

soluções alternativas viáveis acerca de problemas concernentes ao processo ensino-aprendizagem. (MONTROYA e PACHECO, 2003)

Além disso, compete também ao assessor pedagógico no âmbito do ensino subsidiar teórica e metodologicamente os docentes em relação às formas de inclusão e tratamento de alunos com necessidades educacionais especiais; possibilitar condições para a realização de atividades pedagógicas voltadas à formação continuada de professores, buscando assim ressignificar/redimensionar a prática profissional docente; promover encontros temáticos voltados ao corpo docente, no sentido de refletir sobre questões referentes a currículo escolar, indisciplina, gestão de sala de aula, recursos didáticos, docência, atividades extracurriculares, evasão e repetência, avaliação da aprendizagem etc.; incentivar a formação de grupos de estudos entre professores, por cursos, campos do saber ou áreas de interesse; e ainda acompanhar o andamento dos cursos de graduação e pós-graduação ofertados pela instituição de ensino que estão em processo de autorização e/ou reconhecimento junto ao Ministério da Educação (MEC).

No que diz respeito ao eixo *pesquisa*, a assessoria pedagógica tem a função precípua de estimular a prática constante da pesquisa científica por parte de professores e alunos, em nível de cursos de graduação e pós-graduação, como recurso metodológico para *ensinar-e-aprender* (dimensão *dodiscente*); incentivar docentes e discentes a desenvolver diferentes trabalhos acadêmicos de cunho científico (artigos,

ensaios, resenhas, resumos, *papers*, portfólios etc.), enquanto formas alternativas de avaliação e aprendizagem; e otimizar a publicação de trabalhos acadêmico-científicos relevantes em revistas especializadas.

De acordo com Werneck (2006, p.180), é ainda de responsabilidade do assessor pedagógico institucional em seu trabalho na instância da pesquisa científica:

- a) potencializar a elaboração de coletâneas de textos didáticos e trabalhos científicos significativos, por áreas de conhecimento, tendo em vista divulgar a produção intelectual e acadêmica de professores e alunos, a fim de servir de fonte de estudos e pesquisas complementares;
- b) informar docentes e discentes acerca da realização de simpósios, encontros temáticos, semanas acadêmicas, congressos, seminários, fóruns e outros eventos científicos de natureza correlata;
- c) emobilizar professores e alunos acerca da importância de uso frequente da biblioteca universitária, como “laboratório” de estudos, pesquisas científicas e novas aprendizagens.

Acerca da atividade de *extensão*, cabe à assessoria pedagógica fomentar recursos físicos, humanos, materiais e financeiros para a realização de palestras, oficinas pedagógicas, mini-cursos e outros eventos similares diretamente voltados às reais necessidades e interesses de professores, alunos, funcionários e comunidade em geral; viabilizar parcerias com empresas, organizações não governamentais (ONGs), faculdades, universidades, escolas e demais instituições de ensino, a partir da proposição de projetos sociais de viés educativo; e também apoiar a realização de atividades

laborais educativas, inclusive de caráter voluntário, em escolas de Educação Básica, hospitais, creches, clínicas, asilos, presídios, associações de moradores entre outras instituições sociais em geral.

Conforme se pode observar, o trabalho do assessor pedagógico em estabelecimentos de Educação Superior é bastante complexo e abrangente, uma vez que esse profissional da educação (pedagogo escolar) tem a tarefa de realizar eficaz e eficientemente as suas atividades de modo a estabelecer conexões diretas entre as práticas de ensino, pesquisa e extensão universitária; cujo princípio de indissociabilidade é reconhecido pelo Artigo 207 da atual Constituição da República Federativa Brasileira (BRASIL, 1988) e pontuado pelo Artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ora em vigência. (BRASIL, 1996)

Embora, muitas vezes, no Brasil, a relação umbilical estabelecida pela tríade ensino-pesquisa-extensão mantenha-se muito mais como bandeira ideológica de viés teórico do que como realização concreta na maioria das faculdades e universidades, públicas e privadas, consideramos ser necessário que o assessor pedagógico institucional, a partir do exercício de uma gestão verdadeiramente democrática, participativa e atuante, fique atento para que a Instituição de Educação Superior em que atua não deixe de cumprir seus compromissos assumidos para com a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo.

Falar de responsabilidade social universitária significa, grosso modo, falar dos deveres e das funções sociais da universidade, isto é, das incumbências inerentes à sua natureza institucional educativa na busca de soluções e alternativas viáveis para os problemas de ordem política, econômica, ética, moral, religiosa e cultural que assolam a sociedade. Em outros termos, isso significa dizer que as instituições universitárias não podem jamais fugir de suas obrigações, ficando isoladas como uma organização somente preocupada com os lucros financeiros, a exemplo de muitas faculdades e universidades particulares, ou com um grupo de intelectuais responsáveis pela produção de conhecimentos e saberes científicos que acarretam muitos gastos aos cofres públicos, como é o caso das IES estatais.

Trata-se, portanto, de lutar para que as universidades públicas e privadas dos dias atuais possam efetivamente cumprir sua responsabilidade social, buscando assim contribuir para o desenvolvimento e o progresso da sociedade brasileira. Mas, como fazer isso? Em nossa concepção, a resposta só pode ser uma: através do cumprimento de sua missão institucional educativa, do resgate da dimensão social da Educação Superior e da prática do ensino e da pesquisa extensionistas. Tais atitudes se configuram como obrigações para o hoje, tendo em vista a construção de um amanhã promissor. No entanto, vale lembrar sempre que: “sonho que se sonha *só*, é *utopia*; mas sonho que se sonha *junto*, é *realidade*”. Todavia, não basta apenas sonhar. É preciso também agir: eis o desafio.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quebra-se o princípio da indissociabilidade por não se levar em consideração que ensino, pesquisa e extensão, justamente por serem indissociáveis, não serão susceptíveis de avaliação dissociada”.
(Adolfo Ignacio Calderón, 2007)

À medida que este artigo adquiria forma e sentido, fortalecia-se cada vez mais a concepção de que ao se discutir acerca das conexões existentes entre ensino, pesquisa científica e extensão universitária e seus principais contributos para a formação acadêmica e profissional de docentes e discentes na sociedade contemporânea, faz-se necessário ter clareza não somente até que ponto essas instâncias se encontram presentes nos documentos oficiais das universidades públicas e privadas; mas também da forma de *pensar-fazer* da comunidade acadêmica em geral, que é reflexo dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação, pós-graduação, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento entre outros ofertados pelas IES, nas modalidades presencial e/ou a distância.

Além disso, é preciso também ter consciência de que o compromisso social e educativo da universidade para com a sociedade nunca ocorrerá de forma autônoma e voluntarista, mas estará diretamente articulado a um *movimento* de gestão por meio de políticas e diretrizes institucionais que criarão condições para a promoção de uma dinâmica de atuação e compreensão, as quais são forças mobilizadoras para a transformação da prática pedagógica docente, da atividade

discente e da própria comunidade onde a universidade encontra-se inserida.

Entretanto, ainda existe um hiato entre as concepções e práticas de ensino, pesquisa e extensão em algumas universidades brasileiras, públicas e privadas, o qual é fruto dos conflitos de interesses existentes entre agentes universitários, setores sociais e Estado; o que impede substancialmente que se tenha uma relativa unanimidade entre as universidades sobre o que é verdadeiramente ensino, pesquisa e extensão e seu papel no âmbito universitário da contemporaneidade. Para algumas IES, a extensão, por exemplo, nada mais é do que *função*, semelhante ao ensino e à pesquisa científica, que realiza os compromissos sociais e educativos da universidade; para outras, ela é sinônimo de *comunicação*, visto que divulga e complementa as práticas de ensino e pesquisa; e, para outras, ainda, é *princípio*, uma vez que todas as outras atividades passam a ser definidas a partir da extensão. (SCHMIDT, 2000)

De qualquer forma, é possível observar que, apesar dos conflitos existentes entre os agentes internos e os interesses externos (Estado e setores sociais), a extensão universitária, hoje, é uma atividade que tende a consolidar-se como resposta aos desafios colocados às universidades públicas e privadas brasileiras, tanto por aqueles que querem flexibilidade, competição e eficiência, quanto por aqueles que exigem um caráter mais popular. Em outros termos, isso significa dizer que a formação universitária deve ser efetivada com amplitude maior que a da

profissionalização em sentido restrito para que se transforme num horizonte mais amplo de estudos, produção e socialização de saberes e conhecimentos científicos. Todavia, entendemos que tal iniciativa somente será possível com a *indissociabilidade* entre os eixos que sustentam o conceito e as ações da universidade em tempos de globalização: o *ensino, a pesquisa e a extensão*.

Sem a pretensão de esgotar o assunto em pauta, torna-se profícuo salientar ainda o fato de que institucionalizar a extensão

como prática acadêmica é ainda um grande desafio enfrentado pela gestão universitária contemporânea. Trata-se, pois, de criar uma nova cultura institucional para que as universidades públicas e privadas cumpram sua função social e educativa, começando pelo envolvimento e compromisso dos vários agentes envolvidos (reitores, diretores, gestores, professores, acadêmicos e comunidade externa em geral) e deixando de lado o amadorismo e a improvisação muitas vezes presente. É hora, portanto, de sair da inércia e realizar ações concretas. “Mãos à obra”!

7. REFERÊNCIAS

- BOVO, J. M. **Universidade e comunidade: avaliação dos impactos econômicos e da prestação de serviços**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- BRASIL. **Congresso Nacional**. Lei federal nº 5.540/68. Regulamenta a reforma do ensino superior. Brasília: Diário Oficial da União, de 28/11/1968.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, de 05/10/1988.
- _____. Lei federal nº 9.394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, de 23/12/1996.
- CALDERÓN, A. I. **Educação superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares**. São Paulo: Xamã, 2007.
- CARNEIRO, M. A. **Extensão universitária: versão & perversões – estudo tentativo de identificação do débito social das universidades federais do nordeste**. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1985.
- CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- FRANTZ, W.; SILVA, E. W. **As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002. (Coleção Ciências Sociais).
- FREIRE, P. R. N. **Pedagogia do oprimido**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. (Coleção O Mundo, Hoje – v.21).

KERR, C. **Os usos da universidade**. Fortaleza: Editora da UFC, 1982.

LIMA, J. A. **Em busca da boa escola**. Piracicaba: Editora da Fundação Manuel Leão, 2008.

MONTOYA, I. K.; PACHECO, Y. M. **Os desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. In: BEHRENS, M. A. (Org.). **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Editora Champagnat, p.101-123, 2003. (Coleção Educação: Teoria e Prática – v.3).

NOGUEIRA, M. D. P. **Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

OLIVEIRA, T. M. N.; GARCIA, B. R. Z. **A extensão e o seu papel na formação acadêmica**. In: Revista Univali. Itajaí: Editora da UNIVALI, v.14, n.1, p.111-117, jun./2009.

PILETTI, C. **Filosofia da educação**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1991.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHMIDT, B. V. **A educação superior e a globalização**. In: SCHMIDT, B. V.; OLIVEIRA, R.; ARAGÓN, V. A. **Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina**. Brasília: Editora da UnB, p.239-262, 2000.

SILVA, S. P.; QUIMELLI, G. A. S. **A extensão universitária como espaço de formação profissional do assistente social e a efetivação dos princípios do projeto ético-político**. In: Revista Emancipação. Ponta Grossa: Editora da UEPG, ano 6, n.1, p.279-296, jan./jun., 2006.

VIEIRA PINTO, A. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos – v.91).

WERNECK, V. R. **Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa**. In: Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Editora da Fundação CESGRANRIO, v.14, n.51, p.173-196, jan./mar., 2006.

8. NOTA BIOGRÁFICA

Marcos Pereira dos Santos

Doutorando em Educação Religiosa, linha de pesquisa “Cultura Geral”, pela Faculdade de Educação Teológica Fama (FATEFAMA). Especializando em Ensino de Língua Portuguesa pelo Instituto Educacional ALFA. Mestre em Educação; especialista em Administração, Supervisão e Orientação Educacional; especialista em Educação Matemática e licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE). Membro correspondente da Academia de Letras de Teófilo Otoni (ALTO/MG). Escritor, poeta, cronista, articulista e pesquisador da área educacional. Professor adjunto da Faculdade Sagrada Família (FASF), junto a cursos de graduação (bacharelado/licenciatura) e pós-graduação lato sensu, em Ponta Grossa (PR).



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



**INSTITUTO
IDEIA**

REVISÃO DA LITERATURA





ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



**INSTITUTO
IDEIA**

DEEP WEB – A INTERNET QUE NÃO ESTÁ NO GOOGLE

“Deep web”, livro lançado pela Editora Moderna (2015), do escritor e pesquisador Renato Ávila. É uma obra destinada a pessoas curiosas e amantes da internet.

Em seu livro, Ávila descreve que a *Deep Web* sempre existiu, mas somente agora, as pessoas passaram a conhecer a mesma, isso se deve ao fato da criação de um *plugin* para navegadores, e agora, com a chegada de buscadores de interface amigável, existem regiões na Internet que já apresentam a mesma segurança que o Google.

O livro, ele começa explicando o termo Deep Web, que trata-se de redes existentes dentro da Internet, elas representam a totalidade da rede mundial de computadores, mas não devem ser entendidas como camadas, pois a única diferença da Internet para todas as outras redes é que a mesma não é hierárquica, uma não depende da outra.

Para entender melhor, quando se navega na internet comum, buscamos páginas com extensões (.com, .org, .net, etc), onde encontramos sites, fóruns, aplicativos, portais comerciais, governamentais, militares etc. Quando se navega na *Deep Web* buscamos páginas com extensões (.onion; .i2P; .burble; .garlic etc). Alguém já viu isso? Segundo Ávila, essas extensões, juntas, representam 20% da Internet, e podem ser acessadas de forma relativamente simples e segura.

O livro que mostra, sem nenhuma especulação, conteúdo confiável, pois trata-se do fruto de mais de uma década e meia, o assunto que se trata desde o início da Internet. A prova que a Mariana’s Underground Web existe e como chegar nela, coisa que nunca foi provada, devido a forte criptografia que a cerca.

Inicialmente o livro mostra o comportamento existente na censura que existe dentro do algoritmo do maior buscador da Internet, pois o conteúdo do mesmo, censura automaticamente sem nenhum aviso, seja prévio, no momento ou depois da censura, e então é possível analisar o comportamento de buscadores na Internet comum, também denominada *surface*.

O livro aborda a navegação na *Hidden Wiki* como um guia de imagens para a instalação do TOR (*The Onion Router*) para os navegadores *Firefox*, *Opera* e *Chrome*, passo a passo, para navegar em locais onde os navegadores sem o TOR não conseguem chegar. Existem também sites na Deep Web que são indicados na obra.

E o mais importante é a prova da existência da *Mariana’s Underground Web*, uma longa busca para abrir esta última porta, que ninguém conseguia nem provar a existência devido sua forte criptografia.

O livro também cita o que é e como se defender de um ataque de negação de serviço e afins. O livro mostra, através de imagens, como instalar alguns anti vírus, *firewalls* e anti *trojans* ou *malwares* diversos.

Existe um capítulo específico sobre segurança de conteúdos da *Deep Web* que são catalogados como:

- ***Conteúdo dinâmico;***
- ***Conteúdo isolado;***
- ***Conteúdo Privado;***
- ***Web contextual;***
- ***Conteúdo de acesso limitado;***

Existem descrições sobre o que será encontrado nas redes com o TOR, onde existem mais fóruns do que sites e conteúdos existentes nessas redes.

A sobriedade da obra derruba as lendas para os incautos ou os que acreditam que a navegação na *Deep Web* não pode ser rastreada, que a *Deep Web* não é uma segunda Internet, suas finanças e suas características.

Por fim, a maneira de chegar na *Mariana's Underground Web* usando o algoritmo *Polymeric Falcighol Derivation* que é um algoritmo extremamente complexo, de aproximadamente doze mil linhas e feito em *Phyton* para computação quântica, mas, como não existe até hoje uma linguagem específica para essa tecnologia, o algoritmo pode ser usados em computação convencional, provando que a *Mariana's Underground Web* existe e pode ser acessada conforme os dados do livro. E nunca se deve acreditar em uma navegação anônima, isso nunca vai existir.

O livro é de leitura rápida e contagiante e sua leitura possibilita a abertura para um novo mundo de conhecimentos.

Renato Nogueira Perez Avila

Ricardo De Bonis

BIBLIOTECÁRIO





ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



**INSTITUTO
IDEIA**

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao chegar à seção de discussão dos resultados, já existe uma grande porção de conhecimento reunidos em torno do objeto de estudo, metodologia adotada, e dados de pesquisa, assim como, seus resultados. Deve-se montar uma estratégia para se fazer a análise dos resultados. Que irá depender da abordagem do estudo. E devem responder aos objetivos propostos pelo estudo.

Outro fator determinante é a ordem em que se apresentam os resultados que já devem ter sido apresentados.

Uma boa discussão é feita na relação de cada resultado apresentado, podem ser feitas em grupos, mas quando é feitas um a um, tudo fica mais claro e com menos chance de erros.

Exemplo genérico:

Os resultados parecem apontar x; A diferença principal entre x e y é...; A diferença principal de pesquisas anteriores é...; Os dados parecem confirmar os resultados obtidos no estudo de...; As limitações para este estudo foram x, y, z; Os resultados do estudo seriam mais conclusivos se...; Os resultados foram/não foram conclusivos em relação a x; As conclusões em relação aos resultados têm um alcance limitado devido a...; Pode-se considerar que...isto está em desacordo com...; isto vem ao encontro de...; tanto x quanto y são similares no que tange ao..., é improvável que...em relação a...

Observe que a comparação é sempre feita com os autores já apresentados na **“REVISÃO DA LITERATURA”**, texto que serviu de base para a fundamentação teórica do estudo.

Resumindo:

RESULTADO  **DISCUSSÃO DO RESULTADO**  **CONTRAPONTO DOS AUTORES**

O Contraponto, pode concordar com os resultados obtidos, podem se opor e podem ser indiferentes. O importante é que todos esses fatores tenham sido levados em consideração.

REFERÊNCIAS

NATTINGER, J. R. & J. S. DECARRICO (1992) **Lexical phrases and language teaching**. Oxford: Oup.

THOMAS, S. e HAWES, T. **Reporting verbs in medical journal articles**. English for Specific Purposes, 13(2):129-148, 1994.

SWALES, John Malcolm; FEAK, Christine. **Abstracts and the writing of abstracts**. Michigan: University of Michigan Press, 2009.



ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



**INSTITUTO
IDEIA**

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO





ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA



**INSTITUTO
IDEIA**

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA IDEÁRIO

Nenhum autor poderá conceder visibilidade prévia às contribuições enviadas a Editoria da Revista, que deverão ser, dessa forma, inéditas.

A extensão mínima e máxima dos artigos da REVISTA IDEÁRIO será assim considerada:

- Artigo monográfico (pesquisa): 5.000 a 7.000 palavras;
- Monografia sobre um tema conceitual/teórico: máximo de 3.000 palavras;
- Resenha de livros/obra literária ou lingüística: máximo de 1000 palavras

A redação dos textos deverá ser feita em português, de acordo com a ortografia vigente. Serão recebidas também produções em espanhol.

Os trabalhos deverão ser digitados em Word for Windows versão 2007 ou superior. Fonte: Bookman Old Style, 11 pts. O espaçamento entre linhas será de 1,5. Deverá ser respeitada a margem esquerda e superior de 3 cm. e a margem direita e inferior de 2cm.

As Tabelas, Quadros e Figuras poderão ser apresentados ao final do trabalho digitado. As figuras deverão ser encaminhadas em extensão JPEG ou TIF, com resolução mínima de 300 dpi.

Aplica-se, no que couber, outras normas da ABNT, em especial as Normas: NBR 6022 - NBR 6023 - NBR 6024 - NBR 6028 - NBR 10520 - NBR 10719.

ESTRUTURA DOS TRABALHOS

- Título do Estudo;
- Nome (s) do (s) autor (es) e referência à especialidade, função e instituição a que pertence(m). *Exemplo de como devem aparecer os nomes no artigo, no final do texto;*
- Resumos: Devem ser escritos em português e também em espanhol (não serão aceitos traduções tipo Google). Não deve exceder a 150 palavras. Deve conter sinteticamente o que foi feito, os resultados e as conclusões;
- Introdução;
- Materiais e Métodos (ou Metodologia);
- Apresentação e Discussão dos Resultados;
- Conclusão;
- Referências: Deverá conter no máximo 25 referências;

Os artigos propostos deverão conter uma **FOLHA DE ROSTO** com título do estudo, seguido de autoria identificada: nome(s) do(s) autor (es) e endereço (s) eletrônico (s). Anexo ao artigo, uma breve nota biográfica (máximo 500 caracteres), incluindo instituição a que pertence, endereço completo, titulação e atividade profissional de cada autor.

Exemplo de apresentação dos autores:

Autor (s): Ricardo De Bonis¹, Ronaldo Carvalho² (outros autores)

- 1- Doutor em administração pela Universidade Americana – PY, Cirurgião-Dentista, Professor da Disciplina de Saúde e Bioética da Universidade Columbia Del Paraguay.
- 2- Doutor em administração pela Universidade Americana – PY, Administrador de Empresas, Professor da Disciplina de Tecnologia da Informação da Universidade Estadual de Goiás – BR.

ENCAMINHAMENTO DOS TRABALHOS

Os trabalhos deverão ser enviados para o endereço: revistaideario@ideiaeduc.com.br

ABPÓS MERCOSUL

Associação Brasileira de
Pós-Graduados no Mercosul

A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PÓS-GRADUADOS NO MERCOSUL - ABPÓS MERCOSUL é um entidade civil de caráter não lucrativo, com sede no Rio de Janeiro, e tem como objetivos precípuos colaborar para a consolidação dos cursos de pós-graduação ministrados no MERCOSUL; para a admissão, no Brasil, de forma automática dos títulos de pós-graduação emitidos em outros países do Mercosul; para a consolidação do intercambio cultural e educacional dos países do Mercosul; para a apresentação da qualidade de tais cursos; para a defesa dos direitos de seus associados, colaborando para a garantia dos direitos pessoais e profissionais, para o convívio fraterno e a solidariedade mútua no âmbito acadêmico, profissional e social.

➤ QUEM DEVE SE ASSOCIAR:

Mestres, Doutores, Mestrandos, Doutorandos, Dirigentes de Universidades do MERCOSUL, Docentes e demais simpatizantes do Programa Mercosul de Pós-Graduação.

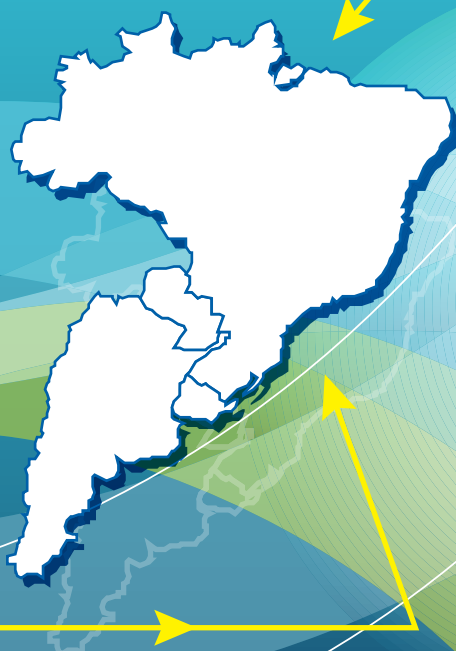
www.abposmercosul.com.br

E-mail: secretaria@abposmercosul.com.br

Tel.: 55 (21) 3173.9334

CEP: 20.270-971

Seja um
associado
e abrace a
nossa causa.





ideário

Revista Científica do
INSTITUTO IDEIA

ISSN 2525-5975

Nº 01: Abril - Setembro 2016