

Debates

Contemporâneos:

Temas interdisciplinares

Volume 14



Gabriella Eldereti Machado
Ivanio Folmer
Organização

ARCO
EDITORES

Debates

Contemporâneos:

Temas interdisciplinares

Volume 14



Gabriella Eldereti Machado
Ivanio Folmer
Organização

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Tábata Alves da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Debates contemporâneos [livro eletrônico] : temas
interdisciplinares : volume 14 / organização
Gabriella Eldereti Machado, Ivanio Folmer. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-247-9

1. Debates 2. Educação 3. Interdisciplinaridade
na educação I. Machado, Gabriella Eldereti.
II. Folmer, Ivanio.

24-198408

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253



10.48209/978-65-5417-247-9

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

É com grande satisfação que apresentamos o Volume 14 da obra interdisciplinar *Debates Contemporâneos: Temas Interdisciplinares*. Nesta edição, reunimos uma seleção de capítulos que abordam uma variedade de temas cruciais e atuais que refletem os desafios e as oportunidades do mundo contemporâneo.

A interdisciplinaridade é o cerne desta obra, pois acreditamos que é através do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento que podemos encontrar soluções mais abrangentes e eficazes para os problemas complexos que enfrentamos na sociedade atual.

Os temas abordados neste volume refletem uma diversidade de áreas de interesse, incluindo ensino, saúde, tecnologia, formação de professores, práticas pedagógicas e economia. Cada capítulo oferece uma perspectiva única e valiosa sobre questões-chave em sua respectiva área, contribuindo para um debate amplo e enriquecedor.

Temas em Destaque:

- **Ensino:** Explorando novas abordagens pedagógicas, desafios e inovações no campo da educação, este tema destaca a importância da qualidade do ensino para o desenvolvimento individual e social.
- **Saúde:** Analisando questões relacionadas à saúde pública, bem-estar e acesso aos cuidados de saúde, este tema examina os desafios e oportunidades no campo da saúde em uma sociedade em constante evolução.
- **Tecnologia:** Investigando o impacto da tecnologia na vida cotidiana, na educação e na sociedade em geral, este tema destaca os avanços tecnológicos e as questões éticas associadas ao seu uso.

- **Formação de Professores:** Discutindo a importância da formação inicial e contínua de professores, este tema destaca as competências necessárias para uma prática pedagógica eficaz e reflexiva.
- **Práticas Pedagógicas:** Explorando estratégias de ensino inovadoras, métodos de avaliação e a promoção da inclusão e diversidade na sala de aula, este tema destaca as melhores práticas em educação.
- **Economia:** Analisando questões econômicas globais, políticas públicas e desafios relacionados ao desenvolvimento sustentável, este tema oferece insights importantes para compreender as dinâmicas econômicas contemporâneas.

Cada capítulo desta obra é o resultado do trabalho árduo e da dedicação de acadêmicos, pesquisadores e profissionais comprometidos em contribuir para um debate informado e significativo sobre questões contemporâneas.

Esperamos que esta obra inspire reflexões profundas, estimule o diálogo interdisciplinar e promova uma compreensão mais abrangente dos desafios e possibilidades do mundo contemporâneo.

Debates Contemporâneos: Temas Interdisciplinares - Volume 14 está disponível agora e convida você a se juntar a nós nesta jornada de descoberta e aprendizado interdisciplinar.

Atenciosamente,

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - ENFERMEIROS COORDENADORES DE UNIDADES DE TERAPIA INTENSIVA: RELAÇÕES ENTRE TRABALHO, SAÚDE E ADOECIMENTO.....11

Daiane Cardoso da Silva

Maristela de Souza Pereira

Rosimár Alves Querino

doi: 10.48209/978-65-5417-247-0

CAPÍTULO 2 - SE CONHEÇO MINHA HISTÓRIA, LOGO ME CONHEÇO: AS PRÁTICAS PEGAGÓGICAS ENQUANTO FORTALECIMENTO CULTURAL.....25

Alaydes Alves de Souza Chagas

Maria Alyne Alves de Souza

Cícera Camila dos Santos Nogueira

Ana Paula Cordeiro Diniz

doi: 10.48209/978-65-5417-247-1

CAPÍTULO 3 - RELAÇÕES ENTRE AS NEUROCIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS DE INCLUSÃO.....45

Marcos Vinícius Amaral Ribeiro

doi: 10.48209/978-65-5417-247-2

CAPÍTULO 4 - O TRABALHO DA PSICÓLOGA ORGANIZACIONAL: FORMAÇÃO E ESCOPO DE ATUAÇÃO.....68

Maristela de Souza Pereira

doi: 10.48209/978-65-5417-247-3

**CAPÍTULO 5 - AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DO PROFESSOR:
UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL PARA APLICAÇÃO EM TEMPOS
DE PANDEMIA 79**

Camila Chiodi Agostini

Estela Mari Santos Simões da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-247-4

**CAPÍTULO 6 - POLÍTICA ECONÓMICA E POLÍTICA INDUSTRIAL:
PONTOS DE CONTACTO E ZONAS DE CONVERGÊNCIA.....92**

Miguel Gonçalves

doi: 10.48209/978-65-5417-247-5

**CAPÍTULO 7 - RIOS URBANOS E INUNDAÇÕES: ESTUDO DE
CASO NO MUNICÍPIO DE SOROCABA/SP.....109**

Miguel Gonçalves

doi: 10.48209/978-65-5417-247-6

**CAPÍTULO 8 - A INFLUÊNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....127**

Darcilene Nery Piaui

Rosália Rosa de Carvalho

Gilvanir Soares Guimarães

Rivânia Maria De Souza Martins

Delza Maria Pereira Silva

Lessania de Sousa Barros Bohrer

doi: 10.48209/978-65-5417-247-7

CAPÍTULO 9 - A DEPRESSÃO PÓS-PARTO E AS POSSÍVEIS INGERÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....139

Cleber Ferreira Arakaki de Souza

Eduardo Toshio Kobori

doi: 10.48209/978-65-5417-247-8

CAPÍTULO 10 - RADIOATIVIDADE – TRAJETÓRIA E DESAFIOS DE MARIE CURIE.....156

Aline Kerber Bruniczak

Walter Duarte Monteiro Neto

doi: 10.48209/978-65-5417-247-A

CAPÍTULO 11 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA 170

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Aline Menezes de Oliveira Felix

doi: 10.48209/978-65-5417-247-B

CAPÍTULO 12 - O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS COMO CONTRIBUINTE PARA A APRENDIZAGEM.....186

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Ana Clara Antunes Martins

Mayla Marayza dos Santos Sá

doi: 10.48209/978-65-5417-247-C

CAPÍTULO 13 - EM QUAIS ASPECTOS O DIREITO PODE SER IDENTIFICADO COMO UM FENÔMENO SOCIAL?.....198

Jovi Bitencourt Pradier

doi: 10.48209/978-65-5417-247-D

CAPÍTULO 14 - INEFICÁCIA DA PENA RESTRITIVA DE LIBERDADE.....205

Jovi Bitencourt Pradier

doi: 10.48209/978-65-5417-247-E

CAPÍTULO 15 - THYROID IMAGING REPORTING AND DATA SYSTEM (TI-RADS) NA AVALIAÇÃO DE NÓDULOS TIREOIDIANOS.....224

Luíza Rodrigues Ferreira Fagundes

Márcio José Rosa Requeijo

doi: 10.48209/978-65-5417-247-F

CAPÍTULO 16 - HALLYU: O PODER BRANDO DA COREIA DO SUL.....236

Fernando Roberto de Freitas Almeida

Amanda da Silva Rockert

doi: 10.48209/978-65-5417-247-G

SOBRE OS ORGANIZADORES.....266

SOBRE OS AUTORES.....268

CAPÍTULO 1

ENFERMEIROS COORDENADORES DE UNIDADES DE TERAPIA INTENSIVA: RELAÇÕES ENTRE TRABALHO, SAÚDE E ADOECIMENTO

Daiane Cardoso da Silva

Maristela de Souza Pereira

Rosimár Alves Querino

Doi: 10.48209/978-65-5417-247-0

Introdução

Ao enfermeiro compete a orientação e coordenação de equipe de enfermagem e direcionamento para o processo de cuidado (COREN, 1986). Inserido em um contexto capitalista marcado pela divisão do trabalho, o processo de gerenciamento da enfermagem enfrenta a dicotomia entre planejamento e execução do cuidado, entre gerenciar e assistir (Silva, N. et al., 2020).

Dentre os inúmeros contextos de práticas da enfermagem, a UTI se apresenta como um ambiente complexo, com grande aparato tecnológico, com objetivo de oferecer suporte avançado vital para pacientes críticos (Brasil, 2020). Neste cenário, a atuação do enfermeiro no cargo de coordenador de equipe exige não somente a prática clínica, mas, também, preparo, competência e habilidades como trabalho em equipe e resolução de conflitos (Maia et al., 2020).

O trabalho dos enfermeiros coordenadores é complexo, exigente e inconstante, porém poucos estudos investigam como os enfermeiros coordenadores de enfermagem lidam com suas limitações profissionais (Nurmeksela et al., 2021) e a relação de sua saúde com o trabalho (Silva, J. et al., 2017).

O presente estudo buscou compreender as relações estabelecidas por coordenadores de Unidades de Terapia Intensiva adulto (UTIs) entre trabalho, saúde e adoecimento. São apresentados os resultados de uma pesquisa empírica em nível de mestrado, que contou com o suporte teórico do campo Saúde do Trabalhador, enquanto lente analítica inspiradora para enquadre dos resultados. A Saúde do Trabalhador é caracterizada por Lacaz (2007) como campo de práticas e saberes que busca conhecer e intervir sobre as relações entre trabalho e saúde-doença, privilegiando medidas de prevenção e proposições que visem à transformação das relações de poder.

Método

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, desenvolvido em hospital federal de ensino do estado de Minas Gerais. Os participantes foram enfermeiros que atuavam como coordenadores de enfermagem nas UTIs adulto dessa instituição. Os critérios de seleção foram: exercer o cargo de coordenador de UTI; atuar em UTI adulto há, no mínimo, seis meses; estar no exercício da coordenação no momento da construção dos dados.

O estudo atendeu às recomendações para as pesquisas envolvendo seres humanos, conforme a Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Pesquisa em Saúde, sendo realizado após aprovação da direção do hospital e do Comitê de Ética e Pesquisa (CAAE nº 03830618.6.3001.5152 e parecer 3.289.583).

A construção de dados ocorreu, em outubro de 2019, por meio de encontro de grupo focal (Flick, 2009) e questionário sociodemográfico autoaplicável. A sistematização dos dados seguiu os preceitos da análise de conteúdo de Clarke,

Braun e Hayfield (2019), metodologia que tem sido largamente empregada nas pesquisas da área da saúde, por tratar-se de um procedimento flexível e potente para análise qualitativa, auxiliando em uma construção detalhista e complexa dos dados (Clarke; Braun; Hayfield, 2019).

Resultados e Discussão

A análise temática resultou na construção de quatro categorias: Trabalho como coordenador de equipe de enfermagem em UTI; Aspectos relacionais e estruturais do trabalho; Relações entre trabalho e saúde; Estratégias de enfrentamento. Estas serão discutidas conjuntamente nesta seção.

O trabalho em UTI é referido como complexo, exigente e estressante, devido à sua característica de cuidado ininterrupto, especializado, tecnológico e dinâmico, exigindo do enfermeiro conhecimento técnico e científico e habilidades físicas e emocionais (Ouchi et al., 2018). Os participantes apontaram que as particularidades do paciente grave, que requer um aparato tecnológico, monitorização contínua e assistência qualificada, também é acompanhado de maior autonomia para exercer o cuidado. Tal compreensão está em consonância com Viana et al. (2014), que apontam a alta complexidade e a tecnologia como fatores motivacionais para atuação de enfermeiros em UTI.

Verificou-se que o trabalho do enfermeiro em UTI tem características assistenciais e gerenciais, o que fragmenta o cuidado, distancia o profissional da assistência e dificulta o trabalho em equipe. Trata-se de reconhecer a complementaridade e indissociabilidade entre gerência e assistência, a fim de garantir continuidade do processo de trabalho, conforme discutido por Vasconcelos et al. (2016).

Considerando que gerência e assistência são inerentes, protocolos e sistematizações cercam o processo de trabalho do enfermeiro. Quando na assistência, apresentam estratégias de planos de cuidado com instrumentos de gestão e

sistematização como, por exemplo, na prescrição de enfermagem, que organiza e direciona a assistência direta (Vasconcelos et al., 2016).

Acerca do trabalho com familiares, os enfermeiros destacaram a importância do manejo de inseguranças e incertezas no cuidado com a família dos pacientes, evidenciando a necessidade de se criar vínculos para que seja possível à família expor suas necessidades (Bazzan et al., 2020). Além de lidar com informações e no contato com familiares, mediam informações dos pacientes a outros profissionais, a fim de garantir adequada comunicação e segurança do paciente.

Segundo os participantes, além das atribuições legais do enfermeiro coordenador de UTI, como formalizar normas e rotinas, confeccionar escala mensal e diária da equipe de enfermagem, participar de processo de seleção de pessoal, educação continuada, elaborar e garantir a execução da sistematização, prestar assistência privativa, dentre outros, no dia a dia “surgem” tarefas não obrigatórias que demandam energia e tempo, aumentando a carga de trabalho e o estresse. É fundamental a abordagem da carga de trabalho e estresse, posto que há correlação comprovada entre estresse, carga de trabalho e adoecimento (Bezerra et al., 2019).

A sobrecarga de trabalho tem impacto direto na saúde psíquica dos profissionais de enfermagem causando perda de identidade e prazer profissional (Perez Júnior; David, 2019). Além disso, a sobrecarga e a ausência de recursos humanos em qualidade e quantidade prejudica o cuidado prestado, sobrecarrega o trabalhador e aumenta os riscos de estresse, desgaste e adoecimento (Vieira et al., 2018).

No que tange aos aspectos estruturais do trabalho, os participantes do estudo enfatizaram que para o profissional de UTI desempenhar suas funções com excelência é fundamental conhecimento técnico e científico, coadunando com estudo nacional desenvolvido com enfermeiros intensivistas de diversas

regiões do Brasil (Viana et al., 2014). Todavia, a exigência de especialização e competência técnica para o profissional de enfermagem de UTI esbarra na falta de política de gestão de pessoas para admissão e acompanhamento desses profissionais. Segundo os enfermeiros coordenadores, quando se trata de servidores estatutários, a ausência de política de gestão se dá na dificuldade em remanejar/movimentar o servidor, quando seria fundamental aos gestores compreender o que motivou o trabalhador a não querer continuar, buscando entendimento e estratégias que minimizem o desgaste e o sofrimento (Menezes; Gueiros, 2017).

Partindo do pressuposto que o profissional de enfermagem sem aptidão, com dificuldade de adaptação ou insatisfeito com o trabalho em UTI tem a violação de seu direito de remoção/remanejamento, compreende-se esse aspecto como uma forma de violência no contexto do trabalho, relacionada, dentre outros, à (des)organização do trabalho, provocando situações predisponentes de adoecimento psíquico e físico, interferindo na qualidade da assistência prestada diante de suas características técnicas e sociais, como discutido em Pedro et al. (2017).

Os coordenadores reportaram a permanência dos trabalhadores na UTI motivada pela remuneração extra dos plantões. A busca de tal remuneração pode estar associada aos baixos salários e à falta de piso salarial que faz com que os profissionais de enfermagem se sujeitem a aumentar sua carga de trabalho para receber um pouco a mais (Batista; Takashi, 2020), evidenciando um ciclo vicioso, que gera impactos sobre sua saúde, conforme apontado acima. Além disso, também houve queixas de que a mudança de setor, status ou cargo se apresenta ainda na forma do clientelismo, o que também produz impactos sobre a subjetividade, tal qual discutido por Alves et al. (2015).

O ritmo de trabalho em UTI foi citado como um indicador para trabalhadores envelhecidos se afastarem. Depreende-se desta constatação ser impor-

tante considerar relações entre idade do trabalhador e ritmo de trabalho para ampliar a compreensão do perfil do trabalhador de UTI.

Outro aspecto destacado pelos enfermeiros como agravador da sobrecarga de trabalho e do déficit do cuidado em saúde foi o absenteísmo. Como a equipe já trabalha com dimensionamento reduzido, os afastamentos não previstos, que em sua maioria se dão por licenças ou agravos à saúde, podem gerar desfechos negativos referentes à qualidade da assistência, aumento da carga de trabalho e insatisfação desses trabalhadores, dentre outros. Mesmo as folgas, que são ausências previstas, não são contadas no dimensionamento da equipe e também geram redução no quantitativo de trabalhadores (Lima et al., 2016).

Investimentos na capacitação dos profissionais da enfermagem, oferecidos pela instituição, podem auxiliar na construção de mudanças na prática de trabalho, pois podem ensejar a reflexão crítica sobre o processo de trabalho e as relações. Nesse caso, caberia favorecer a participação de todos da equipe, oferecendo condições para tal (Oliveira et al., 2020), o que não se mostrou condizente com os achados dessa investigação.

Considerando todos esses elementos, a escala diária de trabalho é motivo de conflitos constantes. O dimensionamento profissional é delineado a partir do Nursing Activities Score (NAS) e do Índice de Segurança Técnica (IST), usados para garantir a quantidade de profissionais suficiente para o cuidado em UTI. Tais instrumentos têm o objetivo de prevenir o subdimensionamento, a fim de garantir a segurança dos trabalhadores e qualidade da assistência de enfermagem (Maziero et al., 2020). No entanto, não se pode desconsiderar que a efetividade desses é afetada pela quantidade insuficiente de profissionais e pelas ausências não previstas, além do fato que, embora tais instrumentos possam contribuir para a análise do trabalho da equipe de enfermagem, cabe às instituições garantir o dimensionamento adequado da equipe. Todavia, essa não parece ser uma questão isolada. Maziero et al. (2020) apontam inadequa-

ções nas escalas de trabalho e o não cumprimento das exigências legais para manutenção da saúde dos trabalhadores e segurança dos pacientes.

Esses elementos somados, promovem o enfraquecimento nas relações de trabalho e geram conflitos, promovendo impasses no relacionamento interpessoal, cuja origem é a escassez de pessoal (Conz et al., 2020). Com o intuito de melhorar o relacionamento interpessoal e manejar os conflitos, os participantes do estudo mencionaram rodas de conversa promovidas por eles como meios oportunos para promoção de melhorias. A escuta ativa individual ou em grupo, “o ouvir”, foi descrita em estudo de Silva J. et al. (2017) como possibilidade de levantar problemas e possíveis soluções, contribuindo para qualidade de vida no trabalho.

Sobre as mudanças no processo de trabalho, com a adesão à EBSERH, em curso no momento da pesquisa, os enfermeiros demonstraram receios quanto à iminência de precarização, burocratização e diminuição da autonomia do enfermeiro. Precarização do trabalho, baixos salários, não garantia de direitos do trabalhador, aumento da rotatividade, riscos à saúde e de acidentes, sucateamento, dentre outros, são situações observadas quando da terceirização dos serviços de saúde pública (Druck, 2021).

Quanto às relações entre trabalho e saúde, os coordenadores pontuaram que a linha entre adoecimento e saúde é tênue e está diretamente relacionada com as condições e organização do trabalho. É indiscutível a importância do cuidado integral aos pacientes de UTI. Para isso, a assistência precisa ser ininterrupta, sendo necessária a organização do trabalho em turnos, o que pode acarretar alterações físicas e psíquicas nos profissionais de enfermagem. Os participantes foram unânimes ao relatar o aumento de peso e diagnóstico de diabetes nos trabalhadores do turno noturno. A percepção dos enfermeiros encontrou respaldo em estudo realizado com 89 trabalhadores de enfermagem que

evidenciou ganho de peso médio de 20kg desde a admissão no turno da noite (Mauro et al., 2019). Verifica-se, ainda, que os enfermeiros apresentam maior dificuldade em dormir, maior exaustão, e sono de má qualidade em geral, coadunando os achados de Marçal et al. (2019). Coelho et al. (2014) apontam que o maior tempo acordado, além de alterações hormonais, pode significar maior ingestão alimentar, sendo a alimentação e o sono dois aspectos relacionados.

No que diz respeito à questão do adoecimento de cunho mental e emocional, cabe destacar que esse processo é antecedido por situações de sofrimento, que, mantidas por longo período e sem que o trabalhador vislumbre possibilidades de mudança no cenário que está impactando sua saúde, se convertem em doenças psíquicas, como sistematizado em Parreira e Pereira (2020).

Um dos aspectos relacionados ao sofrimento é a desvalorização, que para os participantes se expressa no não reconhecimento da enfermagem e, também, na precarização do ambiente de trabalho dessa categoria, como se observa na precária infraestrutura oferecida para o descanso, a qual se diferencia sensivelmente daquela oferecida aos médicos.

Quanto ao adoecimento psíquico, foi apontado pelos participantes como relacionado à organização do trabalho da enfermagem, aspecto destacado por Bezerra et al. (2019), que relacionam o estresse no trabalho da enfermagem com o desenvolvimento de doenças psíquicas como a Síndrome de Burnout. Tal aspecto pode ser ainda mais agravado uma vez que não existe espaço institucional para se discutir esta temática, como verificado neste estudo. O oferecimento de um lugar de fala e intervenções voltadas para um ambiente humanizado, objetivando a saúde mental dos profissionais de enfermagem é comprovadamente de fundamental importância, como ponderam Kohler, Giral-di e Rampazzo (2020). Para tanto, é imprescindível que se reconheça a relação do adoecimento psíquico com a sobrecarga, déficit de pessoal e falta de valori-

zação. Tais dimensões independem da vontade do trabalhador, como evidenciado por um dos participantes deste estudo, mas são vitais para sua saúde, sendo responsabilidade da instituição buscar meios de elaborar políticas públicas de prevenção desses agravos à saúde do trabalhador de enfermagem (Fernandes; Soares; Silva, 2018).

O estudo revelou que os participantes apontam uma ausência de apoio e de iniciativas institucionais, de forma que as estratégias de enfrentamento aos processos que impactam sua saúde mental são oriundas de iniciativas pessoais deles próprios. As estratégias foram classificadas em dois tipos: individuais e coletivas. O “não levar nada pra casa”, mencionado por mais de um participante, foi reportado no estudo de Kolhs et al. (2017) como estratégia individual. Assim como identificado neste estudo, o diálogo e as conversas com a equipe foram pontos estratégicos coletivos e de fundamental importância citados nos estudos de Ferreira et al. (2017) e Kolhs et al. (2017).

Já o fortalecimento das representações sindicais, citado por um dos participantes, constitui-se como estratégia coletiva. Diante do atual cenário de precarização e de perda de direitos dos trabalhadores, o envolvimento dos trabalhadores com entidades representativas é fundamental para que não haja enfraquecimento dos sindicatos e que se faça valer a garantia dos direitos trabalhistas (Druck, 2021).

Tem-se assim que o reconhecimento institucional sobre os fatores que impactam a categoria da enfermagem e seu engajamento em busca da modificação dos mesmos poderia minimizar os efeitos danosos no processo de trabalho da enfermagem, tornando o ambiente de trabalho saudável e menos penoso (Kolhs et al., 2017). Nesse sentido, ações conjuntas entre trabalhadores e serviço podem fortalecer o profissional e auxiliar na elaboração adequada das estratégias de enfrentamento (Ferreira et al., 2017).

Conclusão

Esta pesquisa possibilitou compreender de modo abrangente as relações estabelecidas por enfermeiros coordenadores de UTI entre o trabalho, a saúde e o adoecimento. Os participantes trouxeram uma apreensão ampla do trabalho da equipe de enfermagem e dos desafios enfrentados em UTIs de um hospital federal de ensino. Ser “polvo”, “medusa” e “camisa dez” foram metáforas empregadas para explicitar a multiplicidade de funções do coordenador de UTI, que se desdobram em sobrecarga de trabalho e em cobranças para além de suas atribuições.

Alguns aspectos que se destacaram foram a falta de política institucional de gestão de pessoas envolvendo admissão, qualificação e educação continuada; a sobrecarga associada ao déficit de profissionais; a falta de valorização e reconhecimento profissional; a precariedade das condições de trabalho e problemas relacionados à forma como esse é organizado, como por exemplo em relação às escalas. Esses aspectos, em conjunto, geram relações interpessoais conflituosas e adoecimento psíquico, os quais, por sua vez, também redundam em afastamentos e geram novos problemas. Nota-se assim que o absenteísmo não é a origem do problema e sim um sintoma, assim como observado nos problemas de relacionamento intra-equipe.

Diante da inexistência de mecanismos em nível institucional que visem intervir sobre as problemáticas identificadas, cabe unicamente a cada indivíduo buscar lidar com as situações danosas, se manter produtivo, tentar não adoecer e ainda garantir a qualidade do cuidado. Todavia, para além das estratégias individuais e coletivas empregadas por esses profissionais, espera-se que a instituição possa promover políticas admissionais e de gestão que considerem as reais necessidades dos trabalhadores, melhores salários e melhores condições de trabalho a fim de promover um ambiente saudável e humanizado para a enfermagem, não apenas na UTI. Tais ações podem contribuir para a saúde dos trabalhadores e, também, para a continuidade do cuidado dos pacientes.

Referências

ALVES, S. M. P. et al. A flexibilização das relações de trabalho na saúde: a realidade de um Hospital Universitário Federal. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 10, p. 3043-3050, 2015.

BATISTA, L. S.; TAKASHI, M. H. Os principais fatores causadores de estresse em profissionais de enfermagem que atuam em Unidade de Terapia Intensiva. *Revista de divulgação científica Sena Aires, Valparaíso de Goiás, GO*, v. 9, n. 1, p. 156-162, 2020.

BAZZAN, J. S. et al. The family's adaptation process to their child's hospitalization in an Intensive Care Unit. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 54, e03614, 2020.

BEZERRA, C. M. B. et al. Prevalência do estresse e síndrome de burnout em enfermeiros no trabalho hospitalar em turnos. *Revista Mineira de Enfermagem*, Belo Horizonte, v. 23, e-1232, 2019.

BRASIL. Resolução nº 2.271, de 14 de fevereiro de 2020. Define as unidades de terapia intensiva e unidades de cuidado intermediário conforme sua complexidade e nível de cuidado, determinando a responsabilidade técnica médica, [...]. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, p. 90, 23 abr. 2020.

CLARKE, V.; BRAUN, V.; HAYFIELD, N. Análise temática. In: SMITH, Jonathan A. *Psicologia qualitativa: um guia prático para métodos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Vozes; 2019. p. 295-327.

COELHO, M. P. et al. Prejuízos nutricionais e distúrbios no padrão de sono de trabalhadores da Enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 67, n. 5, p. 832-842, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (BR). Lei n. 7498/86, de 26 de junho de 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil: Seção 1*, Brasília, DF, p. 9273-9275, 26 jun. 1986.

CONZ, C. A. et al. Atuação de enfermeiros líderes de unidade de terapia intensiva: abordagem compreensiva. *Enfermagem em Foco*, Brasília, DF, v. 10, n. 4, p. 41-46, 2020.

DRUCK, G. A terceirização no serviço público brasileiro: instrumento de privatização do Estado. Brasília, DF: FONACATE; 2021.

FERNANDES, M. A.; SOARES, L. M. D.; SILVA, J. S. Transtornos mentais associados ao trabalho em profissionais de enfermagem. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 218-224, 2018.

FERREIRA, V. H. S. et al. Contribuições e desafios do gerenciamento de enfermagem hospitalar: evidências científicas. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 40, e20180291, 2019.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOHLER, T. F.; GIRALDI, B. M.; RAMPAZZO, R. M. S. Práticas em saúde no trabalho: relato de estágio com a equipe de enfermagem de um hospital de Santa Catarina. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, RS, n. 57, p. 103-118, 2020.

KOLHS, M. et al. A enfermagem na urgência e emergência: entre o prazer e o sofrimento. *Revista cuidado é fundamental*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 422-431, 2017.

LACAZ, F. A. C. O campo Saúde do Trabalhador: resgatando conhecimentos e práticas sobre as relações trabalho-saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p. 757-766, 2007.

LIMA, R. S. et al. Representação da prática gerencial do enfermeiro na unidade de internação: perspectiva da equipe de enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, e54422, 2016.

MAIA, N. M. F. S. et al. Percepção da equipe de enfermagem sobre a função do gerente de enfermagem hospitalar. *Revista Cuidado é fundamental*, Rio de Janeiro, v. 12, 2020.

MARÇAL, J. A. et al. Sono e variáveis de saúde de profissionais de Enfermagem nos diferentes turnos de trabalho. *Revista Mineira de Enfermagem*, Belo Horizonte, v. 23, e-1235, 2019.

MAURO, M. Y. C. et al. Trabalho noturno e alterações de peso corporal auto percebidas pelos profissionais de enfermagem. *Revista de Enfermagem da UERJ*, Rio de Janeiro, v. 27, e31273, 2019.

MAZIERO, E. C. S. et al. Dimensionamento de pessoal de enfermagem em unidades de terapia intensiva infantil: carga de trabalho versus legislação. *Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v. 25, e64058, 2020.

MENEZES, D. P. S.; GUEIROS, M. M. B. Satisfação no serviço público e os seus reflexos no ato de remoção: um estudo em uma universidade federal no Nordeste. Universidade Presbiteriana Mackenzie. In: *Anais do 4º Congresso Lusófono de Comportamento Organizacional e Gestão* [Internet]. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2017.

NURMEKSELA, A. et al. Relationships between nurse managers' work activities, nurses' job satisfaction, patient satisfaction, and medication errors at the unit level: a correlational study. *BMC Health Services research*, London, v. 21, n. 1, p. 296, 2021.

OLIVEIRA, J. A. et al. Educação permanente em enfermagem no centro de tratamento intensivo. *Revista de enfermagem UFPE On line*, Recife, v. 14, e244644, 2020.

OUCHI, J. D. et al. O papel do enfermeiro na unidade de terapia intensiva diante de novas tecnologias em saúde. *Revista saúde em foco*, [Registro, SP], edição 10, 2018.

PARREIRA, V. A. D.; PEREIRA, M. S. P. Vivências de sofrimento em estudantes de Psicologia. In: SILVA, Silvia Maria Cintra da.; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *A psicologia escolar e o ensino superior: debates contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2020.

PEDRO, D. R. C.; SILVA, G. K. T.; LOPES, A. P. A. T.; OLIVEIRA, J. L. C.; TONINI, N. S. Violência ocupacional na equipe de enfermagem: análise à luz do conhecimento produzido. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 113, p. 618-29, 2017.

PÉREZ JÚNIOR, E. F.; DAVID, H. M. S. L. Trabalho de enfermagem e precarização: uma revisão integrativa. *Enfermagem em foco*, Brasília, DF, v. 9, n. 4, p. 71-76, 2019.

SILVA, J. et al. Riscos psicossociais em enfermagem de terapia intensiva: reflexão sobre possíveis soluções. *Revista de Enfermagem da UFSM*, Santa Maria, v. 7, n. 4, p. 736-745, 2017.

SILVA, N. M. et al. Aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho do enfermeiro em cargos gerenciais no âmbito hospitalar. *Revista de enfermagem da UFSM, Santa Maria*, v. 10, e8, 2020.

VASCONCELOS, R. O. et al. Meios para a gerência de enfermagem utilizados em unidades hospitalares críticas. *Enfermagem em foco, Brasília, DF*, v. 7, n. 3-4, p. 56-60, 2016.

VIANA, R. A. P. P. et al. Perfil do enfermeiro de terapia intensiva em diferentes regiões do Brasil. *Texto e Contexto Enfermagem, Florianópolis*, v. 23, n. 1, p. 151-159, 2014.

VIEIRA, M. L. C. et al. Presenteísmo na enfermagem: repercussões para a saúde do trabalhador e a segurança do paciente. *Revista Enfermagem UERJ, Rio de Janeiro*, v. 26, e31107, 2018.

CAPÍTULO 2

SE CONHEÇO MINHA HISTÓRIA, LOGO ME CONHEÇO: AS PRÁTICAS PEGAGÓGICAS ENQUANTO FORTALECIMENTO CULTURAL

Alaydes Alves de Souza Chagas

Maria Alyne Alves de Souza

Cícera Camila dos Santos Nogueira

Ana Paula Cordeiro Diniz

Doi: 10.48209/978-65-5417-247-1

Introdução

O Brasil é um país diverso, com costumes, tradições e culturas diferentes, com marcas próprias. Cada grupo apresenta valores que se complementam e se contrapõem. Ela se faz presente nas vivências, na comida, no dialeto, entre outros. Os indivíduos aprendem novos ensinamentos, crenças, valores, costumes e tradições diariamente.

Todo processo histórico e cultural, interfere diretamente na formação social e identitária dos indivíduos. Dessa maneira, a transmissão de conhecimentos do passado contribui para a constituição e formação do indivíduo, os conteúdos fundem-se dando origem a identidade cultural coletiva, com marcas próprias em cada sociedade.

O debate sobre a temática identidade vem se intensificando ao longo do tempo e o ambiente escolar tem um papel fundamental neste processo, assim como outras instituições. No entanto, neste trabalho foi destacado, a importância da escola para construção e fortalecimento da identidade e da cultura, pois o este é um lugar onde há discussões com maior frequência sobre a assunto, além de serem locais privilegiados de transmissão cultural e de produção de sentido para as diversas práticas sociais. Dessa maneira, as escolas têm um papel fundamental para o fortalecimento cultural e identitário dos indivíduos.

Elas vão além de instituições formais, estão inseridas em uma comunidade e podem ser um espaço de comunicação, reprodução e divulgação de diferentes culturas. Devido à sua complexidade, a educação não deve se limitar ao ambiente escolar e familiar, especialmente na atualidade, onde há uma cultura em massa fazendo parte do cotidiano, contribuindo para a fragilização da identidade, da cultura e do conhecimento histórico da sociedade.

A reflexão sobre identidade e cultura remete a interação dos indivíduos em espaços e tempos distintos. Dessa maneira, esse processo de conhecimento não se limita a um conjunto de crenças e representações sobre si, mas, também, pelo ambiente social onde estão inseridos se convergindo na produção da identidade.

Dessa maneira, instituições como a escola, têm um papel importante no processo de construção da identidade, pois é um espaço de produção de conhecimento, saberes, experiências, inter-relações, entre outros. Dentro do ambiente escolar, quem tem essa importante função são os professores.

Com o avanço tecnológico e com o processo de homogeneização, o fortalecimento da identidade, assim como a cultura dos sujeitos, é essencial para a formação social, cultural e crítica dos indivíduos. Por isso, faz-se necessário

manter, valorizar a história, cultura, tradição e resgatar os valores éticos indispensáveis e fundamentais para uma plena formação social, pois, todo processo histórico e cultural de um local, interfere diretamente na formação social e identitária de seus habitantes.

Neste sentido, quando não há o conhecimento sobre a própria história e cultura, a identidade de um jovem se forma a partir de uma visão homogeneia, determinada pela influência de uma sociedade que não compreende sua estrutura social e muito menos desenvolve uma consciência de classe.

Por isso, a presente pesquisa tem como objetivo geral, compreender a importância do fortalecimento da identidade cultural a partir das práticas pedagógicas no ambiente escolar. Para que tal objetivo fosse concretizado foram definidos como objetivos específicos: Entender a importância da formação de professores e das práticas pedagógicas; Estudar o processo de construção da identidade cultural no ambiente escolar; Compreender como a temática da identidade e da cultura vem sendo abordada no ambiente escolar.

O presente trabalho pode ser classificado como pesquisa bibliográfica, por isso, as informações contidas nele partem de materiais já elaborados como livros e artigos científicos. Neste sentido, foi realizada inicialmente uma pesquisa sobre o tema abordado. Posteriormente foram selecionados, lidos e fichados artigos científicos, livros e dissertações para elaboração da pesquisa.

Neste sentido, a partir dos trabalhos analisados e discussões realizadas, é possível afirmar que a formação dos professores, é essencial para formação pessoal e profissional dos mesmos, mas também é indispensável para formação social, crítica, cultural e identitária dos estudantes. Cabe ressaltar ainda que, as práticas pedagógicas tem um papel de grande importância para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos.

A Formação Docente: Suas Contribuições para Formação Sociocultural

A formação docente pode ser entendida como um processo que possibilita os indivíduos que desejam se tornarem professores e professoras, a capacitação necessária em um curso de Licenciatura, levando em consideração a influência da conjuntura atual e de contextos anteriores, suas relações e influências.

Neste sentido, a formação docente não é estática, ela leva em consideração os acontecimentos passados, mas também o tempo presente, assim como no processo de formação dos estudantes. Para Libâneo (2009, p. 83), “é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores”.

O professor qualificado toma a responsabilidade da formação contínua, atendendo às exigências da profissão em demanda atualizada. Dessa maneira, o professor precisa se dispor a mudar, aderir novas metodologias de ensino sempre que necessário (SILVA et al., 2018).

É importante evidenciar que, a realização de ações socioeducacionais deve estar relacionando com a cultura, história e vivência dos estudantes, pois são estes fatores que constroem a identidade do mesmo, refletindo diretamente na sala de aula. Como aponta Carneiro et. al. (2022, p. 03), “a construção das identidades destes sujeitos também permeiam o contexto sociocultural/regional em que estão inseridos”.

Portanto, a escola deve garantir aprendizagem, formando cidadãos críticos, reflexivos que atuem no mundo da cidadania e do trabalho. Para isso se faz necessário que haja uma relação entre a proposta curricular colocada pela escola e a execução da prática no chão da escolar. Dessa maneira, é necessário que os professores compreendam o quanto são importes no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Albala-Bertrand (1999), o conhecimento não é simplesmente a internalização de objetos do mundo, mas sim, um processo de apreensão da realidade de acordo com referências mentais complexas, que moldam o conhecimento e dão significado a ele no interior de uma sociedade ou cultura.

Dessa forma, os estudantes, ao chegarem no ambiente escolar já levam consigo uma gama de conhecimentos adquiridos com sua vivência familiar e comunitária. Tais conhecimentos fazem parte de sua cultura e devem ser valorizados pelos educadores.

Nesse sentido, é necessária uma preparação dos professores em relação aos métodos adequados que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. O docente que visa se qualificar cada vez mais para lidar com a aprendizagem dos estudantes, precisam estar em um processo constante de investigação e estudo.

É importante que o indivíduo seja formado de acordo com a atualidade, mas também é de suma importância que ele conheça o processo histórico, para compreender o presente, se tornando consciente e crítico da realidade. Assim como, é importante que ele conheça sua história e cultura para que assim, possa se conhecer e entender o seu papel na sociedade, por isso este é um papel de grande relevância para o professor.

Concorda-se com Giroux (1997) que “as salas de aula e os estudantes não existem em total isolamento, um é consequência do outro, um depende do outro.” Para o autor, se as técnicas pedagógicas do ensino da escrita e do pensamento crítico não forem incorporadas à cultura que estrutura a vida dos estudantes perdem o significado.

Dessa maneira, é possível compreender que aprendizagem ocorre a partir da inter-relação dos aspectos sociais e culturais em que o estudante esteja inserido, e para sua concretização o professor precisa proporcionar ao aluno a relação do ensino com o contexto histórico social do mesmo e para que isso

ocorra, é necessário que os educadores e educadoras tenham uma formação adequada e continuada.

Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professore(a)s são de suma importância para a aprendizagem dos estudantes, elas devem possibilitar aos educandos, que adquiram novas competências, a partir das relações que estabelecem uns com os outros e com o meio social. A prática pedagógica deve ser dinâmica, a fim de preparar os educandos, para ampla realidade social que os cerca.

A educação não pode ser tida apenas ao conjunto de técnicas, ela deve partir da realidade, para assim, o educando compreenda seu papel no mundo (ROSSATO, 2010). Por isso, a pedagogia relaciona-se com culturas, sujeitos e práticas indo além dos muros da escola. Em contrapartida a didática possui uma abrangência menor, presente apenas dentro dos muros da instituição.

As práticas pedagógicas devem contribuir para a construção do conhecimento teórico e o fazer prático cotidiano dos alunos, os possibilitando refletir sobre o fazer. Nesse caso, “[...] a função do professor é criar as condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso” (Weisz, 2002, p. 23).

Todo bom profissional tem como objetivo ser cada vez mais competente em seu ofício, mediante o conhecimento e a experiência, o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las (ZAMBALLA, 1998). Dessa maneira, obter sucesso no processo de aprendizagem dos educandos e educandas é o principal objetivo dos professores.

No que se refere a aprendizagem, Giusta (2013), coloca que ela surgiu a partir de investigações com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência. Lev Vygotsky que foi um dos precursores a pesquisar sobre a aprendizagem, criticou as teorias que separam a aprendizagem do desenvolvimento, afirmando que:

[...] Não há necessidade de sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que dá lugar à área do desenvolvimento potencial, isto é, faz nascer, estimula e ativa, na criança, processos internos de desenvolvimento no quadro das inter-relações com outros que, em seguida, são absorvidas, no curso do desenvolvimento interno, tornando-se aquisições próprias da criança... A Aprendizagem, por isso, é um momento necessário e universal para o desenvolvimento, na criança, daquelas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1973, p.161).

Neste sentido, a aprendizagem é tida como um processo histórico, sendo de grande relevância para formação humana e social dos indivíduos. Na concepção de Weisz (2002), a aprendizagem é vista como produto da ação e reflexão do aprendiz. Assim, o estudante já tem um conhecimento prévio e ao ser questionado e desafiado, com problemas surge também a necessidade de ampliar aquele conhecimento.

Assim, é possível afirmar que a aprendizagem se dar a partir da mudança de comportamento resultante de novas experiências. Assim, “aproveitar o potencial que o indivíduo traz e valorizar a curiosidade natural da criança são princípios que devem ser observados pelo educador” (BRUNER, 1991, p. 122).

É preciso compreender que os estudantes possuem uma vivência anterior e além dos muros da escola, com seus familiares e comunidades onde estão inseridos, dessa maneira cada um é também sujeito de suas próprias histórias. Na concepção de Giroux (1997), se as técnicas pedagógicas para o ensino e o pensamento crítico não estiverem atreladas a cultura e estrutura de vida dos educandos perdem o significado.

Neste sentido, a aprendizagem é um processo que ocorre a partir da inter-relação entre os educandos e os aspectos sociais e culturais no qual estão inseridos, para isso é necessário que o educador o proporcione um ensino contextualizado com a realidade dos estudantes a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas.

A Construção da Identidade no Ambiente Escolar

A identidade é construída por meio das relações e experiências que possibilita ter um novo olhar sobre os acontecimentos e que vão dando sentido à existência humana. Segundo Eagleton(2005), o grande anseio da modernidade é a busca pela identidade. Para o autor, pensadores como Foucault, Derrida e Nietzsche defendem que o mundo é inteiramente feito de diferenças, mas é necessário forjar identidades para sobreviver. Nesta perspectiva, a identidade é essência humana no mundo contemporâneo.

Dessa maneira, as identidades contribuem para uma formação crítica da sociedade, possibilitando transformações sociais e coletivas. Um dos grandes desafios no ambiente escolar é de promover uma educação que faça com que o aluno tome consciência da presença de valores em seu comportamento e em sua relação com os outros, além de participar do processo de construção destes valores, afirmando sua autonomia.

Para isso, as práticas pedagógicas são de grande relevância, pois “compreender as práticas pedagógicas e suas especificidades, que são capazes de nortear e fundamentar o trabalho do professor, elucidam além dos muros escolares, promovendo a transformação social” (SILVA, 2020, p.03). Por isso, as práticas pedagógicas são importantes ferramentas para o fortalecimento das identidades culturais dos estudantes.

Neste sentido, fica evidente que as identidades são construídas ao longo do tempo e que a escola e as práticas pedagógicas desenvolvidas nela, têm um papel fundamental neste processo, assim como uma formação adequada dos educadores e educadoras.

A identidade de um povo é representada por sua cultura, todas as sociedades possuem formas de viver e de representar suas especificidades, sendo estas características marcantes, revelando características simples ou complexas

de cada cultura. A palavra cultura vem da raiz semântica *colore*, que originou o termo em latim cultura, de significados diversos como habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração (Williams, 2007, p.117).

A definição de cultura não é tão simples, pois ela é objeto de pesquisa de diversas áreas, como a sociologia, antropologia, história, comunicação, administração, economia, entre outras. Em cada uma dessas áreas, é trabalhada a partir de diferentes enfoques e usos.

Diante da multiplicidade de interpretações e usos do termo cultura, será usado como referência neste trabalho a concepção fundamental de entendimento da cultura, como modos de vida que caracterizam uma coletividade.

Nesta concepção, a cultura pode ser definida como um sistema de signos, símbolos e significados cunhados pelos grupos sociais. Ela se produz “através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas” (ISAURA BOTELHO, 2001, p.02).

Para a sociologia, a cultura é tudo aquilo que os seres humanos criaram ao longo do tempo, numa dada sociedade. É, portanto, “todo um conjunto de elementos de ordem material e mental, algo que, através da sociedade, se recebe do passado, sofrendo naturais alterações, quer por abandono de certos elementos, quer por absorção de elementos novos” (REIMÃO, 1996, p.309-310).

Dessa maneira, a cultura pode ser tida como mutável ao longo do tempo e do espaço, devendo ela ser transmitida sem perder sua identidade. O fato de ser um fenômeno social é uma das principais características da cultura, ou seja, as maneiras de viver, serem produzidas e adquiridas socialmente.

Portanto, a partir da lógica social, a cultura tem como objetivo reunir uma grande quantidade de pessoas numa coletividade específica, beneficiando a adaptação do ser humano ao seu meio ambiente e ao conjunto das realidades

vividas. Dessa maneira, a cultura possibilita aos indivíduos a construção de identidade coletiva, para isso apoia-se na tradição e na memória.

É possível verificar que, através da análise das distintas características e funções da cultura, que ela é uma realidade que integra as formas de expressão da vida social e coletiva, numa linha de identidade, de tradição e de memória de uma comunidade. No entanto, caso não seja fortalecida, sendo passada para outras gerações, tende a ser modificada ou até mesmo deixar de existir.

Resultados e Discussões

Foram analisados três artigos, o primeiro é intitulado “A influência da cultura escolar no processo de ensino e aprendizagem” de Carlos Henrique de Sousa Barbosa e Emanuelle Oliveira da Fonseca Matos; o segundo é “Diversidade cultural: novas práticas pedagógicas” dos autores Cecília Vilela Corrêa e Rejane Christine de Barros Palma; o terceiro trabalho será “Escola e cultura: reflexões no processo de formação cultural docente”, de Waldirene Pereira Araújo e Carmen Lúcia Oliveira Cabral.

A partir da análise dos trabalhos, pretende-se compreender como vem sendo abordado a questão cultural e identitária no ambiente escolar, do ponto de vista docente.

O trabalho de Carlos Henrique de Sousa Barbosa e Emanuelle Oliveira da Fonseca Matos, “A influência da cultura escolar no processo de ensino e aprendizagem” publicado em 2019, objetiva perceber de que forma é construída a identidade cultural da escola. Para isso, eles procuram conhecer a percepção sobre multiculturalismo; identificar a relação entre cultura local e a identidade da escola; verificar como é inserido o contexto social no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, o trabalho foi classificado como pesquisa qualitativa. Para os autores, o trabalho tem a preocupação de entender os significados e com-

preensão da realidade dos objetos analisados (BARBOSA e MATOS, 2019). Para alcançar seus objetivos, foi realizada uma pesquisa exploratória com dois professores do ensino fundamental I e o coordenador pedagógico. O recorte espacial da pesquisa foi uma escola particular de grande porte, localizada em Fortaleza- CE. Durante a pesquisa utilizou-se de questionários aberto para análise dos dados obtidos.

Os questionários foram organizados para dois grupos, os professores e o gestor das turmas do fundamental I do Colégio Felicidade (nome fictício), uma escola particular localizada no bairro Parque Manibura, Fortaleza-CE. Cabe ressaltar que os pesquisadores usaram o nome fictício para preservar a identidade da instituição.

A escola foi selecionada para a pesquisa por ter um grande número de alunos matriculados, e pelos mesmos possuírem modos de vidas diversos. Segundo os autores:

Na escola estão matriculados em torno de 900 alunos. Ela possui 55 professores efetivos. A escolha do lócus se deu pela quantidade de alunos (escola de grande porte), localizada na SER VI, essa que engloba uma quantidade maior de bairro de Fortaleza, havendo, portanto, uma maior diversidade cultural de alunos (BARBOSA e MATOS, 2019, p. 11).

Os autores também justificam a escolha do nível, para eles:

Como a escola atua da educação Infantil ao Ensino Médio, a pesquisa focou no Ensino Fundamental I, pois contempla a nossa área de atuação, pedagogo, além de ser o período em que as crianças começam a ter um maior contato e entendimento sobre o que seja cultura e a diversidade cultural. O critério de escolha dos participantes se deu pela livre vontade de contribuir para a pesquisa e a sua atuação no Ensino Fundamental I (BARBOSA e MATOS, 2019, p. 11).

Os sujeitos da pesquisa foram denominados de professor I, professor II e coordenador pedagógico, para preservação de suas identidades. O questionário utilizado nas entrevistas continha cinco questões.

A primeira, questionava acerca da concepção de cultura, a resposta obtida

foi que “a cultura está atrelada a formação de valores de uma comunidade, ações coletivas do grupo e práticas coletivas que venham a sustentar e agregar conhecimento aos indivíduos” (BARBOSA e MATOS, 2019, p.11).

A segunda questão foi sobre a interferência dos valores da comunidade local na cultura da escola. Segundo os autores as respostas também foram semelhantes, “todos os participantes informam que a escola se beneficia com a cultura local, garantindo sua inserção nas ações de ensino e aprendizagem dos alunos, contribuindo, assim, na construção da identidade cultural da escola” (BARBOSA e MATOS, 2019, p.12).

A terceira questão aborda o conceito de multiculturalismo, como ele contribui para construção da identidade da escola. A resposta obtida foi “que o multiculturalismo nada mais é do que as várias manifestações culturais em um determinado local, ou seja, o pluralismo e a diversidade cultural situada em um local” (BARBOSA e MATOS, 2019, p.19).

A quarta questão se trata da maneira de como a escola insere o contexto social do aluno no processo de aprendizagem. De acordo com os autores, “todas as respostas relacionaram a cultura local ao planejamento, a um aprendizado significativo e a uma formação continuada” (BARBOSA e MATOS, 2019, p.13).

A última pergunta foi sobre os projetos pedagógicos e práticas cotidianas voltados para a identidade cultural, caso a escola tenha. Os pesquisadores afirmam que:

De acordo com as participantes da pesquisa, há projetos voltando para a identidade cultural, que vão desde as tradições locais, como festas e datas comemorativas, como também voltados para o incentivo à cultura através das feiras culturais. Isso é importante não para a escola que entram com uma perspectiva lúdica de docência, mas também para direcionar a visão do “eu” para o outro (BARBOSA e MATOS, 2019, p.13).

Dessa forma, foi possível observar que as respostas dos participantes da pesquisa estão em harmonia. Ainda pode-se afirmar que, a cultura e vivência

individual de cada estudante compõe a cultura escolar, assim como, a escola fortalece a identidade cultural dos educandos e educandas.

Assim, a cultura escolar influencia fortemente na formação social e crítica do aluno, pois é fundamental para uma sociedade composta por indivíduos ativos, conscientes e críticos. Os professores em suas práticas pedagógicas, têm um papel essencial neste processo.

A segunda pesquisa a ser analisada foi “Diversidade cultural: novas práticas pedagógicas” das autoras Cecília Vilela Corrêa e Rejane Christine de Barros Palma, publicado do ano de 2013. A pesquisa teve como objetivo, apresentar os resultados da intervenção didático-pedagógica realizada junto aos professores do Colégio Estadual “Benedita Rosa Rezende”, situado na cidade de Londrina, estado do Paraná. Segundo as autoras,

A intervenção foi concretizada pela realização de oito (8) encontros presenciais, com duração de quatro (4) horas cada um, num total de trinta e duas (32) horas, sendo distribuídos em sete unidades e um espaço de tempo para aplicação de atividades pelos participantes, seguindo a proposta de projeto docente embasada na Pedagogia Histórico-crítica (CORRÊA e PALMAR, 2013, p.02).

As autoras explicam ainda que, a apresentação do trabalho foi realizada por unidades temáticas, em que professores tiveram contato com materiais variados e atividades que os levassem a pensar sobre o tema proposto.

A pesquisa concluiu que “as diferentes demandas sociais materializam a realidade de cada unidade escolar, urge ser perfilhada para que cada vez mais a prática curricular e as ações pedagógicas possam vislumbrar e oportunizar a permanência destas culturas excluídas no ambiente escolar” (CORRÊA e PALMAR, 2013, p.18).

Dessa maneira, o trabalho mostrou alternativas pedagógicas para a inserção da prática docente em uma proposta pluricultural. Para tanto, o trabalho foi dividido em unidades temáticas cujos temas abordados foram a diversidade cultural, desigualdade social, cultura e planejamento, visando novas ações peda-

gógicas no currículo para melhoria da educação (CORRÊA e PALMAR,2013).

As pesquisadoras concluem que:

Os resultados atingidos por meio da intervenção realizada permitem afirmar, sem incorrer em erro, que a diversidade constitui parte integrante da existência humana e a escola, como importante instituição social fundada no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças, não pode se omitir ao debate sobre a diversidade. Nesta dimensão, (re) pensar a diversidade implica, em primeiro plano, a construção de uma escola realmente democrática, moldada por novas práticas pedagógicas que trabalhem as desigualdades e diferenças como substratos para a promoção de discussões continuadas acerca da diversidade nas relações que se tecem não apenas no contexto escolar, mas nas demais dimensões da vida em sociedade (CORRÊA e PALMAR,2013, p.18).

Neste sentido, pensar a diversidade no ambiente escolar é de suma importância para construção da identidade, do fortalecimento cultural e formação crítica e social dos educandos e educandas.

O terceiro e último artigo a ser analisado é intitulado como “Escola e cultura: reflexões no processo de formação cultural docente”, de Waldirene Pereira Araújo e Carmen Lúcia Oliveira Cabral. O trabalho tem como objetivo fomentar reflexões sobre a relação entre cultura e escola para, em seguida, relacioná-las com a formação cultural dos professores. Segundo as autoras:

Com esse objetivo percebemos a importância de se reconhecer a espécie humana, em todas as suas dimensões e sentidos, confirmando que a formação cultural requer uma atitude crítica de base, capaz de acionar o aprendizado das diferenças pelo acolhimento das singularidades próximas. O importante não é a afirmação de uma ideologia dominante, mas o aprendizado das diferenças, que fazem da espécie humana o lugar de infinitas maneiras de celebrar a vida. Entendemos a diferença como um acontecimento que não pode ser despercebido em nenhuma política de formação docente (ARAÚJO e CABRAL, 2012, p.02).

O trabalho se configura como uma pesquisa com base qualitativa e foi realizada com um grupo de seis pessoas, dividida em vários encontros. De acordo com Araújo e Cabral (2012, p.02), “no início, apresentamos o foco da pesquisa e desenvolvemos a coleta de dados através de reuniões e entrevistas para posteriores análises dos depoimentos coletados”.

Para a análise dos dados os usaram a técnica da análise de conteúdo, “com o objetivo de revelar o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que foi dito ou escrito pelas professoras” (ARAÚJO e CABRAL, 2012, p.02).

Dessa maneira, os autores concluem que, a formação cultural dos professores de ser inteligível, que os acompanhem para todos os lugares, tanto no espaço de atuação como também na sua vida pessoal, “pois muitos são os caminhos a serem percorridos pelas vivências e principalmente pelo aprendizado e/ou a constituição dos modos de olhar, do sentir, do admirar, do criticar, do dialogar, como um movimento complexo que integra o sensível e o inteligível” (ARAÚJO e CABRAL, 2012, p.02).

Nesse contexto, a educação tem um papel fundamental no processo de formação dos educadores, onde seus ensinamentos se fazem presente não apenas no ambiente escolar como também nas suas vivências externas. Qualquer conteúdo a ser abordado em sala de aula, só será internalizado pelos estudantes quando ele for apreendido pelo professor. Para isso, é necessário que a questão cultural e identitária faça parte do contexto educacional.

Neste sentido, a partir dos trabalhos analisados foi possível constatar que a formação cultural dos professores, é essencial para formação pessoal e profissional dos mesmos. Assim como para formação social, crítica, cultural e identitária dos estudantes. Ao conhecer a cultura da qual fazem parte, assim como outras culturas, os estudantes compreendem a importância de conhecer sua história, também compreendem a importância da diversidade, que constitui a humanidade e o ambiente escolar.

Ainda é de extrema importância entender que, a escola é uma instituição social fundada a partir das desigualdades, das identidades, das diferenças, e conseqüentemente da diversidade. Por isso, se faz necessário ter uma escola democrática, com práticas pedagógicas abordam as referidas temáticas.

Conclusão

Na educação, o processo de formação acadêmica e continuada é de suma importância para desenvolvimento de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. Cabe salientar que a qualidade da formação do aluno depende da boa formação do professor.

O educador precisa articular o conhecimento adquirido ao longo da vida com a atualidade, aderir novas metodologias para contribuir na construção do conhecimento dos educandos e educandas. Para isso, é necessário que o docente conheça a história e cultura de onde os estudantes estão inseridos.

O processo histórico e cultural do local contribui para a construção da identidade dos discentes, cabendo a escola o papel de fortalecer esta identidade cultural, pois, é importante compreender que a diversidade e as diferenças são indispensáveis na vivência social. Ainda é relevante que os estudantes conheçam sua história e cultura para que, possam se conhecer e entender o seu papel na sociedade.

Atualmente vive-se um processo de homogeneização cultural que foi sendo criado pelo sistema econômico, o capitalismo, e vem se intensificando com o avanço tecnológico. Dessa maneira, por estar inserido no tempo das tecnologias, os professores precisam conhecê-las e usa-las a seu favor, além de realizar as demais práticas pedagógicas que já fazem parte de sua rotina.

As práticas tem um papel fundamental na aprendizagem dos estudantes. Elas devem possibilitar que educando adquira novas competências, a partir das relações que estabelecem uns com os outros e com o meio social e histórico. A prática pedagógica deve ser dinâmica, a fim de preparar os estudantes, para ampla realidade social que os cerca. Elas devem partir da realidade, relacionando a pedagogia para além dos muros da escola. Ainda devem contribuir para a

construção do conhecimento teórico e o fazer prático cotidiano dos alunos, os possibilitando refletir sobre o fazer.

Neste sentido, a aprendizagem é um processo que ocorre a partir da inter-relação entre os educandos e os aspectos sociais e culturais no qual estão inseridos, para isso é necessário que o educador o proporcione um ensino contextualizado com a realidade dos estudantes a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas, fortalecendo a identidade cultural dos estudantes.

A cultura, é uma realidade que integra as formas de expressão da vida social e coletiva, numa linha de identidade, de tradição e de memória de uma comunidade e as identidades são construídas ao longo do tempo, a escola e as práticas pedagógicas desenvolvidas, têm um papel fundamental neste processo.

Neste sentido, a partir dos trabalhos analisados e das discussões realizadas, é possível afirmar que a formação dos professores, é essencial para formação pessoal e profissional dos mesmos, mas também é indispensável para formação social, crítica, cultural e identitária dos estudantes. Cabe ressaltar ainda que, as práticas pedagógicas tem um papel de grande importância para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos.

Neste sentido, almeja-se que a presente pesquisa possa contribuir com o fazer docente dos professores e com demais pesquisadores que pretendem aprofundar os estudos sobre o tema trabalhado, sendo de grande importância para a Pedagogia, visto que, este trabalho não tem como intenção responder todos os anseios dos leitores. Por isso, novas pesquisas sobre a temática trabalhada é de suma importância para a Ciência, professores e para a sociedade.

Referências

ADICHIE, C. – **O perigo de uma história única**. Palestra proferida em julho de 2009. Realização de Ted Talk Global. 1 vídeo (18 min). son, col. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 01 jan. 2023.

ALBALA-BERTRAND, Luis; Martins, Monica Saddy (trad). **Cidadania e educação**: rumo a uma prática significativa. Campinas: Papirus, 1999.

ALMEIDA, A. L. R., & Zwierewicz, M. (2021). **Implicações do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas na prática pedagógica de uma escola do campo**. Interações, 2021, 195-210.

ARAÚJO, Waldirene Pereira e CABRAL, Carmen Lúcia Oliveira. **Escola e cultura**: reflexões no processo de formação cultural docente. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão-SE/Brasil, setembro, 2022.

BARBOSA, Carlos Henrique de Sousa e MATOS, Emanuelle Oliveira da Fonseca. **A influência da cultura escolar no processo de ensino e aprendizagem**. VI Congresso Nacional de Educação 2019.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023

BRUNER, J. **O Processo da educação Geral**. 2a ed. São Paulo: Nacional, 1991.

CANEDO, Daniele. “**Cultura é o quê?**” - reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Faculdade de Comunicação/UFBa, SalvadorBahia-Brasil. Maio de 2009.

CARNEIRO, Arlys Jerônimo de Oliveira Lima Lino, et. al.. **A importância das práticas pedagógicas no contexto escolar:** dinamizando o ‘fazer pedagógico’ através da prática na Educação Básica. Research, Society and Development, v. 11, n. 13. 2022.

CORRÊA, Cecília Vilela e PALMA, Rejane Christine de Barros. **Diversidade cultural:** novas práticas pedagógicas. Paraná, 2013.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Convivência e Ética:** audácia e esperança!. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

CUCHE, Denys. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

EAGLETON, Terry. **Depois da Teoria:** um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FARIAS, J. P. (2019). **A didática e a prática escolar:** abordagens e objeto. Trabalho de Conclusão de Curso - Campus Universitário de Abaetetuba, Faculdade de Educação e Ciências Sociais. Universidade Federal do Pará. 2019.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor.** In: CATANI, Denise Barbara; MIRANDA, Hercília Tavares; MENEZES, Luiz Carlos de; FISCHMANN, Roseli. Universidade, escola e formação de professores. [S.l: s.n.], 1987.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender:** por entre resistências e resignações. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** Cartas a quem ousa ensinar. Ed. Olho d'água, São Paulo, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIUSTA, Agneta da Silva. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas**. Educ. rev. vol.29 no.1, UFMG, Belo Horizonte, Mar. 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**, 11º ed. São Paulo, Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Vitor Taniel De. e SILVA, Thatianny Alves De Lima. **Práticas pedagógicas: concepções dos/das estudantes durante a formação inicial na licenciatura em ciências naturais**. 2017.

POZO. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: São Paulo, 2002.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil: História e teoria**. 2º. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Ediliz Aparecida Ferreira da. **A escola como espaço colaborativo na construção da identidade cultural: reflexões sobre a diversidade**. VII Congresso Nacional de Educação. Outubro de 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2000.

SILVA, W. M. P., Gomes, B. A., Silva, E. R., Arapujo, M. S., & Souza, S. C. **Formação continuada e prática docente: novos olhares sobre o processo ensino-aprendizagem**. In: V Congresso Nacional das Licenciaturas, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Lo Sviluppo psichico del bambino**. Roma: Riuniti, 1973. In **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas**. Educ. rev. vol.29 no.1, UFMG, Belo Horizonte, Mar. 2013.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Ed. Ática, 2o ed. 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 3

RELAÇÕES ENTRE AS NEUROCIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS DE INCLUSÃO

Marcos Vinícius Amaral Ribeiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-247-2

Introdução

A presente pesquisa é direcionada às barreiras na formação dos professores que atuam na escola básica brasileira, dedicando-se à implementação de recursos didáticos colaborativos, que promovam a inclusão e a equidade curricular docente junto aos processos de alfabetização e letramento para pessoas com deficiência. Tal proposta volta-se para o desenvolvimento de materiais multisensoriais, que valorizam a diversidade na construção curricular docente, tendo em vista o diálogo com a seguinte questão: - Como ensinar por meio das diferenças?

Uma diversidade de atores sociais vem conquistando maior visibilidade nos processos educativos, tanto no âmbito da América Latina como no nosso país a partir de políticas democráticas, identitárias, culturais, de cotas e de inclusão. Tensões, conflitos e negociações se multiplicam entre educadores

e a sociedade nesse cenário, pois as diferenças - étnicas, de gênero, de classe social, de orientação sexual, de habilidade/impedimentos, religiosas, etárias, ideológicas, entre outras – configuram os nossos corpos em seus modos de expressão na escola. As questões colocadas por elas são múltiplas, atualizadas principalmente nos espaços escolares, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando uma igualdade de acessos a bens, saberes e serviços e o reconhecimento daquilo que é comum por direito a todos, mas também, daquilo nos difere aos demais por meio de legislações e políticas públicas. Entre a igualdade e a diferença ampliam-se tensões e atritos, mas não somente contrapontos, pois é por intermédio delas que podemos afirmar aquilo que é comum no diverso e aquilo que faz emergir entre nós a potência da diferença no processo de escolarização.

Mediados por uma reflexão pedagógica crítica e, particularmente, através contribuição dos Estudos da Diferença e das Neurociências para a Educação, âmbito no qual situamos o presente trabalho, interessa-nos ampliar o diálogo teórico com a prática da inclusão de todos os sujeitos nos processos educativos como uma *política formativa* (Brasil, 2008, 2009). Em vários debates dos quais temos participado com professores que atuam nas escolas, universidades e nos movimentos sociais, a preocupação com *as diferenças* é vista frequentemente como algo urgente a ser trabalhado, ou seja, fala-se muito das diferenças na escola e na universidade, mas pouco se exercita por meio delas de um modo afirmativo.

Recentemente a Teoria do Currículo de Silva (1999, 2000, 2007) tem incorporado uma notável contribuição para essas questões, considerando que os fatores culturais estão diretamente relacionados às questões pedagógicas na cultura escolar e na formação docente, bem como a necessidade de eles serem enfatizados juntos aos conteúdos praticados. No entanto, aqui, defendemos a posição de que a diferença pura é aquela característica constitutiva de cada sujeito, de que ela está presente nas práticas educativas e, sobretudo, ela está no

chão das escolas, demandando de uma atenção específica na formação dos professores, que aceitam romper as barreiras da inclusão em sua própria trajetória. Tal proposta está em acordo com as recentes publicações do autor deste texto em periódicos nacionais (Ribeiro, 2023b, 2023c, 2023d).

As diferenças e as identidades tomaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica como uma área de pesquisa transversal abarcando uma série de autores e temáticas. A partir do referencial teórico das Filosofias da Diferença, das Neurociências e dos Estudos Culturais outras perspectivas vêm sendo propostas nas concepções de formação de professores, possibilitando novos percursos curriculares por meio de ressonâncias dos seus conceitos entre diversos pesquisadores no campo da Educação. Desse modo, esse trabalho volta a sua atenção para os recursos didáticos em seu processo de construção singular, ou seja, a sua relação direta com os procedimentos de aprendizagem de cada sujeito, capazes de exercitar uma inclusão afirmativa na formação inicial e continuada.

A aprendizagem na estrutura do cérebro está diretamente relacionada à aprendizagem escolar, pois os circuitos neurais estão vinculados à emoção, à motivação, à atenção, à palavra, à motricidade, à memória, à linguagem escrita, ao raciocínio lógico, entre outras funções mentais, que seguem padrões típicos da espécie humana e que são objetivos pedagógicos a serem trabalhados da escola básica junto aos conteúdos de alfabetização. Desse modo, torna-se imprescindível a presença de conhecimentos introdutórios das neurociências na formação de professores alfabetizadores para potencializar a sua prática junto às diferenças, promovendo acessibilidade para todo/as.

Propomos, nesse viés, dinamizar a formação docente através de recursos didáticos, que tragam ferramentas ao professor para os processos de alfabetização na escola básica com as pessoas com deficiência. Através dessa perspec-

tiva, este artigo elabora o seu campo problemático, focalizando a formação de professores pela via das Neurociências, dos Estudos da Diferença, do Letramento e da Educação Especial na perspectiva da Inclusão, ampliando, por isso, o sentido de uma política formativa na pesquisa científica no Departamento de Educação na UFOP.

As concepções de docência produzem problemas, questionamentos e novas perguntas; podendo estar diretamente ligadas às questões práticas da escola contemporânea e de outras maneiras de nos posicionarmos como educadores através daquilo que nos provoca no nosso cotidiano. “Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 25). Sendo assim, o problema central desse artigo relaciona diferença e formação, pensando os conceitos de aprendizagem e inclusão mediados por recursos didáticos capazes de promover ações curriculares práticas na formação do professor-pesquisador que atua na escola básica. Portanto, afirma-se a riqueza as diferenças nos processos educativos frente às desigualdades e a homogeneização cultural (Brasil, 1988, 2003a, 2008, 2009).

A concretização deste trabalho prático, que articula ensino e pesquisa no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto em Minas Gerais, justifica-se pelas contribuições que promove no Departamento de Educação junto à atual tônica das políticas públicas educacionais brasileiras de equidade e acessibilidade da escola básica para pessoas com deficiência, abrindo caminhos para futuras pesquisas relacionadas à *intersectorialidade* na educação inclusiva, entendida como uma política educacional e como uma prática social de democratização de oportunidades a todos os sujeitos.

As Tecnologias Assistivas de Inclusão: a formação docente pela via da prática

Dos recursos didáticos às políticas de inclusão

Os recursos didáticos de inclusão são um conjunto de estratégias pedagógicas por meio das quais os docentes podem realizar determinadas finalidades educacionais. Sempre abertos à criação de novos procedimentos, eles visam a realização da aprendizagem singular de cada sujeito. Os recursos tem vários níveis e modalidades – do formal ao informal – que vão desde aqueles aspectos didáticos do processo de alfabetização, das novas tecnologias digitais, até aqueles que podem ser construídos manualmente junto aos alunos na sala de aula. Ou seja, os recursos podem ser compreendidos como tecnologias assistivas de inclusão que assumem diversos formatos, conteúdos e possibilidades para sejam rompidas as barreiras na aprendizagem.

O desenvolvimento de recursos didáticos que focalizam as potencialidades das pessoas com deficiências nos processos educativos, contribui para a equidade curricular ao contar com referentes das Neurociências na Educação, da Didática, do Letramento e da Alfabetização. Por intermédio de materiais multissensoriais, uma política de acessibilidade pode ser que implementada para a Educação Especial na formação inicial e continuada de professores. Por conseguinte, o currículo decorrente dessa relação visa ao surgimento de condições favoráveis para o exercício do letramento, por parte do aluno, das habilidades, dos saberes e das competências com os conteúdos. Portanto, eles são ferramentas essenciais para que as relações de ensino e aprendizagem não sejam resultados aleatórios sem propósitos, mas direcionadas a partir de finalidades pedagógicas e de políticas educacionais específicas (Brasil, 2003a, 2003b, 2008).

Hoje, com a democratização de acessos ao conhecimento, a universidade é convidada a abrir-se cada vez mais para uma *ecologia dos saberes* como pensa Santos (1997, 2008). Por esse viés, podemos afirmar que a segregação dos saberes (e dos diversos conhecimentos) pode ser uma pista para a exclusão social das pessoas. Desse modo, surge a necessidade de promovermos uma educação crítica, composta por uma política afirmativa na perspectiva da inclusão, e disposta a praticar uma justiça social, cognitiva e epistemológica com os diversos sujeitos presentes nos processos educativos. Sobre essa temática de emancipação acadêmica, proponho uma discussão oportuna em meu livro recém publicado sobre diferença e formação de professores (Ribeiro, 2023a).

Rompendo barreiras na formação docente, o presente percurso de pesquisa tem por objetivo contribuir para a afirmação das diferenças nas práticas pedagógicas junto às Neurociências, oferecendo subsídios metodológicos que permitam diálogos progressistas, por intermédio da inclusão no currículo do professor-pesquisador, para que essa temática seja trabalhada no cotidiano escolar num viés prático. Desse modo, esta proposta está comprometida em praticar acessibilidade não apenas no desenvolvimento de recursos didáticos de alfabetização, mas em promover uma inclusão como prática social de direitos humanos para todos. E nesse sentido, os educadores têm um papel fundamental de mediação dessa política de democratização e acesso aos conhecimentos.

Por meio do percurso dessa pesquisa/intervenção na UFOP, junto aos alunos do curso de Pedagogia nas disciplinas de Oficina de Recursos Didáticos e Educação Especial, constatamos que romper os desafios da Alfabetização para as pessoas com deficiência, pode ser promovido junto a estratégias práticas voltadas a todos os sujeitos, como nos propõe o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Assim sendo, novas concepções de docência podem ser cultivadas na formação inicial através do exercício prático com os recursos multissensoriais, favorecendo ações colaborativas que viabilizam uma intersetorialidade entre escola, universidade, sociedade e políticas públicas.

O ser humano cria a tecnologia. E as tecnologias assistivas ampliam as possibilidades de acesso à informação para as pessoas com alterações sensoriais. Ao longo da evolução córtex, as mudanças da estrutura e do funcionamento do cérebro permitiram a criação de recursos tecnológicos como ferramentas primitivas, sistemas aritméticos, linguagem falada e escrita que, por sua vez, levaram a transformação na estrutura do cérebro humano. Três décadas atrás, o cenário tecnológico sofreu uma grande revolução com o acesso à internet e a chegada das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), que modularam profundamente os comportamentos dos seres humanos em sua relação com o conhecimento e a informação. Embora ainda seja necessário avançar mais nas pesquisas, a Neurociência já vem revelando as mudanças comportamentais e cerebrais produzidas pelo uso das novas tecnologias, que impactam aspectos da aprendizagem, tais como o processamento e armazenamento de informações, a atenção e a cognição.

Estudos de neuroimagem e memória, realizados por Damásio e Immordino-Yang (2007), mostraram que o uso da emoção e da tecnologia digital levam a uma maior eficiência na aprendizagem de informações, o que se correlaciona com alterações na mielinização de feixes de axônios que interconectam os lobos frontal, parietal, temporal e occipital. Todavia os pesquisadores constataram também que os participantes dessa pesquisa, ao tentarem lembrar de informações adquiridas por meio de busca na internet, apresentaram menor ativação cerebral, tanto em regiões envolvidas no processamento da informação, quanto naquelas imprescindíveis para a formação da memória de longa duração, o que dificultou a eles lembrar a informação posteriormente. A pesquisa sugere que os processos da memória humana estão se adaptando ao advento das novas TICs e que os seres humanos estão se tornando cada vez mais simbióticos com as ferramentas digitais.

Com base em uma série de experimentos, foi constatado que as pessoas estão começando a confiar na internet como fonte para recuperação de conhe-

cimento e que esse comportamento pode estar reduzindo a necessidade de processamento e registro de informações na memória. Em seus estudos, relacionado aos efeitos da tecnologia digital sobre a memória, os autores constataram que fotografar objetos em um museu, em comparação com apenas observá-los atentamente, resultou em maior dificuldade para lembrar deles, de suas características e de sua localização no museu. Ao saber que, posteriormente, as informações dos objetos fotografados poderiam ser facilmente recuperadas através das fotos, os participantes esforçaram-se menos no processamento e no registro deles na memória.

Todavia, confiar na tecnologia como fonte de memória externa pode resultar em esforços reduzidos de aprendizado e levar a um processamento superficial das informações. Na internet, isso pode ser atribuído à presença de ambientes com hipertexto, que levam ao acúmulo de telas e à apresentação não linear da informação, gerando uma sobrecarga cognitiva e dificultando o processamento profundo, mais elaborado da informação e da sua consequente aprendizagem aplicada.

Numa outra via, as tecnologias assistivas cumprem um papel primordial na mediação pedagógica de informações para pessoas com deficiência, pois é por meio delas que o docente pode desenvolver recursos didáticos que estimulem uma aprendizagem ativa para além das barreiras neurológicas, cognitivas ou motoras. Cumpre assinalar que a “aprendizagem” para as Neurociências tem o sentido de produção de sinapses através de estímulos diversos entre o corpo, o cérebro e a mente; e que as tecnologias assistivas propõem um sentido mais alargado ao termo “tecnologias de inclusão”, ou seja, desde recursos avançados da Internet e do campo digital, até mesmo o papelão, o barro, a argila, objetos confeccionados, textos em braile, serviços colaborativos, elementos táteis com texturas, recursos multissensoriais para pessoas cegas, entre outros. Todos eles podem ser grandes ferramentas que estimulam os sentidos, cérebro

e a cognição dos sujeitos assistidos pela Educação Especial, desde que sejam direcionados por uma *mediação pedagógica* pertinente.

Desse modo, os recursos didáticos são capazes de promover acessibilidade como uma estratégia docente que, ao romper as barreiras e afirmar a riqueza das diferenças, atendem ao processo singular de aprendizagem de cada aluno/a, sobretudo, as pessoas com deficiência ou com alterações sensoriais. Portanto, tornam-se uma tática pedagógica que pode ser praticada nas construções curriculares docentes, ou seja, partimos dos procedimentos práticos às políticas de inclusão em sua efetivação social.

Procedimentos científicos e formativos

A contribuição dessa tática de pesquisa para o avanço científico - na área de políticas públicas e de implementação de políticas públicas vinculadas à práticas pedagógicas de inclusão - está diretamente relacionada com as consideráveis implicações das Neurociências na perspectiva de Antônio Damásio (1996, 2000, 2004, 2011) com os estudos de Alfabetização e Letramento de Magda Soares (2009, 2020), articulando os conceitos de aprendizagem e diferença para esses campos específicos do conhecimento e para a formação de professores. Tal proposta está em acordo com publicações do autor deste estudo em periódicos nacionais (Ribeiro, 2023a, 2023b, 2023c).

Desse modo, constatamos, junto aos nossos alunos e alunas do curso de Pedagogia, que estabelecer um diálogo prático entre os Estudos da Diferença com as pesquisas no campo das Neurociências, pode promover ações pedagógico-curriculares para docentes que atuam com pessoas com deficiência na escola, trazendo contribuições consideráveis para a neuroplasticidade, a alfabetização, o corpo e o professor-pesquisador de um modo multidisciplinar. No entanto, para abordar essa temática na formação de professores voltada para a Educação Especial, este nosso percurso singular com os recursos didáticos na UFOP convida o leitor a alguns esclarecimentos e procedimentos, a saber:

Tabela 1

ESCLARECIMENTOS E PROCEDIMENTOS
* Construir junto com os discentes recursos didáticos diversos que atendam as diferentes necessidades dos sujeitos durante a alfabetização básica, servindo-se de materiais multissensoriais específicos para transpor as suas barreiras juntos aos conteúdos escolares elementares, sobretudo, os alunos público-alvo da Educação Especial;
* Incentivar a realização de futuras pesquisas destinadas ao currículo docente, voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil 2008), focalizando concepções, práticas e intervenções para a implementação de políticas de acessibilidade na pesquisa, no ensino e na extensão na formação inicial e continuada de professores.
* Ampliação do ensino e da pesquisa entre Neurociências, Diferença e Formação Docente como uma política formativa entre as universidades, licenciaturas e as escolas;
* Trabalhar noções introdutórias de Neurociências nas licenciaturas aplicadas à Educação ampliando a sua dimensão curricular aos conhecimentos escolares, rompendo barreiras físicas, cognitivas e sociais para os sujeitos público-alvo da Educação Especial;
* Compreender como os recursos didáticos desenvolvidos durante a alfabetização favorecem a aquisição dos conhecimentos e habilidades às pessoas com deficiência, dificuldades de aprendizagem, alterações sensoriais e com transtornos de desenvolvimento na fase de alfabetização;
* Potencializar aspectos práticos entre o corpo e o cérebro que valorizem as diferenças dos sujeitos, na perspectiva do <i>Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)</i> , voltados para a formação do professor-pesquisador (Brasil, 2003b, 2008, 2020);
* Implementar o uso de materiais sensoriais que produzam neuroplasticidade nas aprendizagens elementares, através de recursos multisensoriais que façam um diálogo colaborativo da sala de aula regular com o A.E.E - Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2009);
* Promover o ensino colaborativo na formação inicial como estratégia pedagógica focalizada, abordando seus princípios fundamentais, intervenções e práticas, que viabilizem uma educação inclusiva como prática social pautada numa intersectorialidade entre escola, universidade, sociedade e políticas de inclusão;
* Compreender as <i>concepções docentes sobre inclusão</i> presentes em professores/as, alunos da licenciatura em pedagogia e diretores de escolas, observando como a sua própria formação aborda a diversidade na alfabetização, por meio do conhecimento que eles possuem sobre as políticas de inclusão (Brasil, 2008);

Para a estruturação científica e conceitual deste trabalho, buscamos nossas ferramentas teóricas nas relações das Filosofias da Diferença com as consideráveis contribuições das Neurociências na perspectiva de Antônio Damásio (1996, 2000, 2004, 2011) e com os estudos de Alfabetização e Letramento de Magda Soares (2009, 2020), articulando os conceitos de aprendizagem e diferença para esses campos específicos do conhecimento junto aos trabalhos práticos de recursos didáticos de inclusão com nossos alunos e alunas da UFOP, ao longo do segundo semestre de 2023.

Os Estudos da Diferença são assim definidos por trazerem conceitos que começam a ser gestados a partir dos anos 1960 pelo pós-estruturalismo. Seus diversos pesquisadores vão compondo uma paisagem teórica que aponta outras perspectivas para as noções da Teoria do Conhecimento, da Estética, do Poder, da Política, do Corpo e da Ética. Esses autores, sobretudo Gilles Deleuze e Michel Foucault, não se reduziram a uma história oficial da Diferença, mas também ao campo existencial em que ela se lança, levando a noção conhecimento para outros domínios, entre eles, os Estudos do Corpo como uma área transversal.

Desse modo, romper as barreiras na formação docente por meio dos recursos didáticos (e das diferenças) é uma maneira de construir e intervir junto com o outro, e que exige do pesquisador o desafio de transpor para conhecer, produzindo conhecimento por meio de pesquisas participativas e qualitativas do tipo pesquisa/intervenção. Nessa modalidade de produção de dados, considera-se que os sujeitos participantes e seus processos de aprendizagem estão juntos na mesma tática de trabalho. E esse fator diferencia a pesquisa qualitativa dos métodos tradicionais que defendem a neutralidade na pesquisa, pois através dela, pesquisador e pesquisa se produzem junto aos recursos construídos.

Ocorre, com essa seara teórica, uma articulação entre a teoria/prática no currículo e não a anulação ou sobreposição de uma delas. Através da experiência, o encontro pedagógico entre a tecnologia assistiva usada pelo docente

com a percepção sensória do discente, produz-se acessibilidade, curiosidade, estímulos e transmissão/assimilação dos conteúdos e informações elementares. Aqui, cabe atentarmos para o elemento potencial da experiência que faz o uso do corpo como uma importantíssima ferramenta para uma formulação curricular dos sujeitos, ou seja, o papel dos sentidos, do cérebro, da mente e das emoções na modulação da aprendizagem. Desse modo, a dimensão multissensorial dos recursos pode produzir novos estímulos e romper barreiras junto aos conteúdos praticados com as pessoas com deficiência, alterações sensoriais e transtornos globais do desenvolvimento.

Tendo em vista a importância dessas contribuições para a escola básica, o presente percurso de pesquisa relaciona concepções de diferença nas práticas pedagógicas junto às Neurociências, oferecendo subsídios metodológicos que permitam práticas direcionadas, por intermédio de uma posição afirmativa da inclusão junto ao professor-pesquisador, para que esses elementos sejam construídos no cotidiano escolar. Desse modo, essa pesquisa está comprometida em praticar a inclusão não apenas no desenvolvimento de recursos didáticos de alfabetização, mas em promover uma inclusão como prática social de direitos humanos. E nesse sentido, os educadores têm um papel fundamental de mediação dessa política de democratização e acesso aos conhecimentos.

Portanto, potencializar os desafios da Alfabetização junto às Neurociências, pode implicar-se como um caminho metodológico cujos procedimentos são orientados por propósitos que direcionam os conteúdos através de uma aprendizagem ativa, voltada para todos os sujeitos na sua diferença singular. Por conseguinte, uma *aprendizagem para a docência* pode ser cultivada através de recursos multissensoriais, promovendo um ensino colaborativo entre os professores e uma rede de vários profissionais comprometidos com a inclusão como prática social. Sendo assim, essa prática de pesquisa viabiliza uma educação especial afirmativa, pautada numa intersetorialidade e numa interseccionalidade na construção de uma educação inclusiva.

Efeitos na aprendizagem para a docência

Mediante essa trajetória de ensino e pesquisa junto aos/às discentes do curso de Pedagogia no segundo semestre do ano de 2023, constatamos que a colaboração das Neurociências à Alfabetização na perspectiva das diferenças e da inclusão pode gerar os seguintes efeitos na formação inicial e continuada:

Tabela 2

EFEITOS NA FORMAÇÃO
* Desenvolver, produzir e focalizar recursos didáticos que relacionem a prática da Alfabetização com as Neurociências como uma política formativa para os/as docentes;
* Esclarecer as relações entre os conceitos de diferença e aprendizagem os quais este trabalho está fundamentado, possuindo sentidos específicos nos Estudos Culturais, nos Estudos do Corpo, nas Neurociências e nas Filosofias da Diferença;
* Promover a formação de professores num viés prático com as contribuições das Neurociências através de artigos publicados em revistas especializadas;
* Romper barreiras na alfabetização e no letramento para pessoas com deficiência através de estratégias práticas dos/as docents junto às tecnologias assistivas;
* Enfatizar os aspectos centrais do conceito de ALFALETRAR de Magda Soares junto aos recursos didáticos construídos, norteados pelas políticas de inclusão (Brasil, 2008);
* Trabalhar tecnologias assistivas capazes de relacionar os conteúdos centrais de alfabetização da sala de aula com as estratégias de acessibilidade do A.E.E (Brasil, 2009);
* Aprimorar as relações entre leitura, escrita com as funções básicas do corpo, do cérebro e da mente na formação de professores como uma política formativa e curricular;
* Oferecer suportes práticos para o processo de ensino e aprendizagem escolar através de um projeto de extensão entre universidade e escolas da sua região, produzindo materiais pedagógicos de apoio ao processo de alfabetização e promovendo acessibilidade para todos através do DUA, mediadas pelo professor em seu contexto sócio-histórico;

Em vista disso, outras concepções de docência podem ser cultivadas na graduação e na pós-graduação, que tragam acessibilidade aos sujeitos em formação por meio dos desafios produzidos pelas pessoas com deficiência no processo de letramento na escola básica. Implicando, pois, que essa prática de pesquisa faz alianças da formação junto às diferenças na Educação, trazendo contribuições científicas a partir dos rigorosos procedimentos da neurobiologia desenvolvida por de Antônio Damásio (1996, 2000, 2004, 2011). Sendo assim, a construção curricular que aqui está em percurso direciona a formação docente pela via das Neurociências, da Alfabetização e da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, ampliando, por isso, o sentido de uma política formativa e de um compromisso curricular com a Pedagogia na Universidade Federal de Ouro Preto.

Repercursão dos resultados/impáctos

Dedicada às questões das *políticas de formação de professores* e suas *respectivas práticas pedagógicas*, a presente pesquisa contribui tanto para os debates relacionados à formação inicial e continuada de professores/as, quanto para estabelecer diálogos colaborativos com os docentes e grupos de pesquisa, que atuam com as políticas educacionais de inclusão e diferenças nos cursos de graduação e pós-graduação das universidades brasileiras.

Neste item são explicitados os indicadores qualitativos, indicando a relevância do desenvolvimento formativo, científico e social com a inclusão em Educação deste percurso, apresentando as contribuições estão sendo geradas, bem como os produtos, metas e ações educacionais resultantes das pesquisas voltadas para a potencialidade das tecnologias assistivas na formação docente:

Tabela 3

RESULTADOS/IMPÁCTOS
* Estão sendo realizadas a divulgação dos resultados obtidos em eventos nacionais e internacionais, focalizando a importância da mediação pedagógica para a inclusão (Ribeiro, 2023a, 2023b 2023c, 2023d).
* Estão sendo produzidos artigos sobre Neurociências e Formação de Professores em co-autoria com a Profa. Dra. Maria Paula Belcavello, com quem o autor deste texto organizou o Dossiê da Revista Verbo de Minas na área de Educação (Ribeiro; Belcavello; Dinali, 2023e), intitulado “A palavra é uma multidão” em 2023 - Link de acesso: v. 24, n. 44 (2023) (uniacademia.edu.br) ;
*Ampliam-se os vínculos desta proposta com a extensão por meio de encontros, oficinas e seminários entre o Programa UFOP com a Escola (UCAE) com professores/as da rede pública de Mariana – MG, gerando ações formativas voltadas para docentes que atuam na alfabetização básica e para os sujeitos atendidos pela EJA na região;
* Os resultados e os diversos produtos gerados a partir deles contribuem para as disciplinas de “Inclusão em Educação e Educação Especial” e “Oficina de Recursos Didáticos” da graduação em Pedagogia, bem como para disciplinas direcionadas às temáticas, da inclusão, das diferenças, aprendizagem, da diversidade e das políticas educacionais de formação docente nos cursos de graduação e pós-graduação da UFOP.

Conclusão

Este trabalho surgiu do esforço para superarmos a barreira da inclusão nas construções curriculares da docência. Para tal finalidade, foram apresentados procedimentos de ensino, pesquisa e extensão que estão sendo desenvolvidos pelo autor dessa escrita através de sua atuação como docente no Departamento de Educação na Universidade Federal de Ouro Preto no curso de Pedagogia, contando com a valiosa colaboração de diversos/as alunos/as nas disciplinas práticas, sem os quais esse artigo não seria possível. Nossa gratidão aos/às discentes.

Mediante esse percurso buscamos articular importantes questões conceituais e práticas, que fazem uma aposta afirmativa da inclusão para todos os sujeitos através de ações colaborativas voltadas para a formação de professores e sua rede intersetorial. Por essa via, o foco central do argumento moveu-se no sentido de afirmar a potencialidade das tecnologias assistivas frente à normalização escolar, ou seja, à medida que o padrão identitário do currículo determina a exclusão, a diferença existe, insiste e resiste.

A democratização do ensino no Brasil trouxe para a universidade uma parcela da sociedade que era excluída desse espaço por razões sócio-históricas. As pessoas com deficiência que se encontravam excluídas desse sistema são chamadas pela Lei (Brasil, 1988, 2015) e por meio de políticas públicas internacionais (ONU, 2006) para participarem da escolarização, com o intuito de garantir à todas elas o direito à Educação. Desse modo, torna-se necessário exercitar tais ferramentas legais no nosso cotidiano de professores, sobretudo e principalmente, as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão (Brasil, 2008), que garantem às pessoas com deficiência acessibilidade, equidade e cidadania, bem como, o direito de elas serem protagonistas na construção do seu conhecimento e de seu futuro, como nos propõe Sasaki (2006).

As dinâmicas da inclusão/exclusão demandam atenção daqueles que atuam nas escolas e da sociedade como um todo, fazendo dos seus desafios oportunidades favoráveis para promover uma justiça epistemológica atrelada à uma justiça social como pensa Santos (1997), ao nos convidar a praticar uma concepção multicultural dos Direitos Humanos na escola para além das suas barreiras. Qual o papel da formação dos professores nesse cenário?

De um modo geral, as licenciaturas e os cursos de formação continuada estão centrados em conteúdos direcionados em soluções de problemas aplicáveis na prática. Tais modelos formativos vêm ratificando uma construção

curricular docente voltada para uma área de ensino específica através de práticas pedagógicas genéricas. Nessa perspectiva, a profissionalização docente volta-se para perfis ideais de estudantes, conhecimentos, habilidades e aprendizados. No entanto, esses modelos rasos de formação estão sendo cada vez mais questionados diante das suas limitações na acessibilidade ao conhecimento para cada sujeito na sua realidade sócio-histórica e na sua diferença intrínseca. Outro fenômeno que vale ressaltar é a presença de pessoas com deficiência matriculadas e garantidas por Lei (Brasil, 1988, 2015) na escola básica e na universidade, trazendo novos desafios e possibilidades para toda a comunidade.

A existência (e resistência) desses corpos através de uma “educação escolar inclusiva” (Mantoan, 2015, p.13) tem convidado aos docentes a se reinventarem. Desse modo, notamos o surgimento de propostas inovadoras de professores que aceitam os desafios das diferenças, que buscam qualificar-se para as suas próprias barreiras de ensino, que rompem com o determinismo da exclusão, promovendo, assim, um relacionamento outro com a aprendizagem. Por meio das tecnologias assistivas, que articulam o Atendimento Educacional Especializado com as salas aulas regulares, os recursos didáticos multissensoriais contribuem para a construção de uma cultura escolar inclusiva.

Tais iniciativas, ao transporem com os modelos tradicionais de formação, consideram as diferenças como oportunidades favoráveis para promover as capacidades de cada sujeito, rompendo com as barreiras que impedem o seu desenvolvimento e a sua cidadania plena. Por conseguinte, apresentam possibilidades mais democráticas e criativas de construção curricular, ampliando, por isso, o sentido da sua própria formação docente como uma prática desafiadora e emancipadora.

As novas estratégias da ação docente para pessoas com deficiência podem ser potencializadas por diretrizes operacionais (Brasil, 2009), à medida

que criam vínculos da sua prática curricular com o Atendimento Educacional Especializado – AEE e com profissionais de outras áreas, que podem ser grandes aliados da escola, tais como: familiares, médicos, enfermeiros, fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, artistas, políticos, arquitetos, entre outros colaboradores. De modo que, quando os docentes receberem pessoas - com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, motora, transtorno do espectro autista, ou com altas habilidades/superdotação - eles estejam preparados e dispostos para esse grande encontro e que, abrindo-se à singularidade de cada sujeito, possam se transformar através da sua própria diferença como educador(a).

No que cumpre sobre as contribuições introdutórias das Neurociências à Educação Especial, vale ressaltar que o cérebro é uma parte fundamental do nosso corpo. Se, por um lado, o cérebro parece controlar o corpo, por outro, são as diversas partes do corpo que ativam e estimulam o cérebro. É por meio do corpo como um todo que o aprendiz vivencia, processa e registra experiências que mudam o cérebro, ao promoverem conexões neurais por meio da neuroplasticidade. Além disso, o corpo é o palco das nossas emoções. Ao agir e interagir, experienciamos emoções que exercem papel central nos processos de atenção, motivação e memória. As pesquisas Neurocientíficas de Damásio (1996) indicam que a aprendizagem depende da troca mútua entre o cérebro e todas as partes do corpo. Tais evidências trazem aos recursos didáticos de inclusão - que estão sendo desenvolvido junto aos alunos do curso de Pedagogia da UFOP - uma potencialidade pedagógica na promoção de estímulos multissensoriais nos processos de aprendizagem direcionados às pessoas com deficiência e alterações sensoriais durante o seu letramento.

A pesquisa em Neurociências nos últimos 10 anos produziu evidências significativas de que o movimento do corpo e da cognição estão fortemente relacionados. Quando mantemos os estudantes ativos, estimulados e interessados,

promovemos seus níveis de alerta e atenção elevados. O ato de se movimentar fornece ao cérebro sangue rico em oxigênio, necessário às funções mentais importantes para a aprendizagem. Professores/as que insistem em manter os estudantes sentados durante todo o período da aula não estão promovendo condições favoráveis para estimular o aprendizado. Desse modo, o fundamental é trazer o movimento para o contexto da aprendizagem com a alfabetização básica, promovendo atividades que envolvem todo o corpo junto às palavras – projetos, oficinas, recursos didáticos, teatro, dança, música, jogos, dinâmicas – e que potencialmente promovem estados de humor positivos, diminuindo o estresse e favorecendo a aprendizagem e a memória.

Uma escola para todos, e para cada um, há que se distinguir pelo relacionamento que promove com a formação, com o corpo, com a aprendizagem e com a aplicação prática do conhecimento junto aos seus atores. Os desafios da inclusão nos processos educativos são oportunidades favoráveis a serem assumidas por todos aqueles que compõem a grande comunidade escolar em sua rede colaborativa. E esse compromisso ético com cada sujeito precisa exercitado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, que é a ferramenta por excelência de gestão para melhor desenvolver um plano de trabalho coletivo, trazendo nele suas escolhas e especificidades com as diferenças, para que possamos assumir o compromisso de educar num viés inclusivo no século XXI através delas.

As diferenças nos desestabilizam e nos desafiam a criar novas estratégias pedagógicas para as dinâmicas da formação de professores. Contudo, pode ser por intermédio delas que encontraremos a nossa trans-formação como seres humanos para futuros possíveis. E os professores ocupam um papel fundamental nesse processo de mediação e de democratização do conhecimento, fazendo da inclusão uma prática social emancipadora.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

_____. **Decreto n.º 4.885, de 20 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://bityli.com/Ynv5Y>. Acesso em: 15 out. 2023a.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei nº 9.394). Brasília: Centro Gráfico, 1996.

_____. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização ANA**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acesso em: 24 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 15 out. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: diversidade**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. In: inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem. Autismo. 2. ed. rev. Brasília: MEC, SEESP, 2003b.

DAMÁSIO, António R. **E o Cérebro Criou o Homem;** tradução Laura Teixeira Motta – São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Em Busca de Espinosa** – Prazer e dor na ciência dos Sentimentos; tradução: Laura Teixeira Motta – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano; tradução: Dora Vicente, Georgina Segurado. – 3.ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **O Mistério da Consciência:** do corpo e das emoções ao conhecimento de si; tradução: Laura Teixeira Motta; revisão técnica Luiz Henrique Martins Castro. – São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **O que é filosofia?.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DUNCAN S., & BARRETT, L. F. (2007). **Affect is a form of cognition:** A neurobiological analysis. *Cognition & Emotion*, 21(6), 1184-1211. doi:10.1080/02699930701437931.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

IMMORDINO-YANG, M. H., & Sylvan, L. (2010). **Admiration for virtue:** Neuroscientific perspectives on a motivating emotion. *Contemporary Educational Psychology*, 35(2), 110-115. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.03.003.

IMMORDINO-YANG, M.H., & DAMASIO, A. (2007). **We feel, therefore we learn:** The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10. doi:10.1111/j.1751-228X.2007.00004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **Educação inclusiva** - Revista da Pró Inclusão/ Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial, v. 6, p. 11-14, set. 2015.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York, 2006.

PASSOS, E.; ESCÓSSIA, da L.; KASTRUP, V. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.

RIBEIRO, Marcos Vinícius A. **Corpo, Diferença e Formação: A construção do conhecimento pela via do corpo.** v.1. p.153. São Paulo - SP: Novas Edições Acadêmicas, 2023a.

_____. **Notas sobre diferença, inclusão e diversidade no processo de escolarização.** REVISTA Verbo de Minas, Dossiê de Educação, Vol.24. N.44, p.10 – 22. Ago/dez. Juiz de Fora: 2023b.

_____. **Por uma Pedagogia do corpo na Formação de Professores.** REVISTA F&T, v.1, p.1 – 15. Rio de Janeiro: 2023c.

_____. **Revezamentos na formação de professores através de um dispositivo de Arte.** REVISTA ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, v.1, p.1 – 13. Marabá: 2023d.

_____; BELCAVELLO, Maria Paula; DINALI, Wescley (Orgs). **A palavra é uma multidão.** Dossiê de Educação. Revista Verbo de Minas, Vol.24, N.44. Ago/dez. Juiz de Fora: 2023e.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma Filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade.** Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

_____. (Org.). **Identidade e Diferenças: A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** São Paulo: Autêntica Editora, 2007.

_____. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. In SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Letramento** – Um tema em três gêneros – Autêntica. p. 128 - 08 de janeiro de 2009.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Uma concepção multicultural dos Direitos Humanos**. São Paulo: Lua Nova, n. 29, p. 105-124, set. 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

CAPÍTULO 4

O TRABALHO DA PSICÓLOGA ORGANIZACIONAL: FORMAÇÃO E ESCOPO DE ATUAÇÃO

Maristela de Souza Pereira

Doi: 10.48209/978-65-5417-247-3

Introdução

Esse artigo discute a formação e atuação de psicólogas¹ organizacionais, buscando construir uma reflexão sobre o campo de trabalho em empresas privadas, suas possibilidades e limites decorrentes dos contornos estruturais e delimitações objetivas que moldam tal campo.

Em uma revisão da literatura, verificou-se que o fazer profissional das psicólogas organizacionais tem se constituído como uma temática de interesse crescente nas últimas duas décadas, sendo quase ausentes os estudos anteriores a esse período.

As análises sobre os materiais empíricos construídos durante a investigação foram orientadas especialmente pelo Estruturalismo Construtivista de Pierre Bourdieu, tomando particularmente seus conceitos de campo e *habitus*, os quais são apresentados em conjunto com a discussão. Tal escolha foi em-

¹ Será utilizado o gênero feminino ao longo de todo o texto, visto ser esta uma profissão eminentemente desempenhada por mulheres.

preendida tendo em vista que a teoria da prática desenvolvida por Bourdieu traz consigo reflexões sobre os determinantes estruturais da ação cotidiana, ao mesmo tempo em que admite a interpretação subjetiva por parte dos sujeitos envolvidos na ação. Assim, considera-se que as práticas das psicólogas organizacionais, bem como as concepções vinculadas a essas, são orientadas e informadas por consensos mais amplos, enraizados na lógica gerencial enquanto racionalidade geral dos tempos que correm.

Método

Participaram do estudo vinte psicólogas organizacionais, com idades e tempo de trabalho na área variados. A título de ilustração, cinco haviam se graduado há menos de 5 anos, 8 tinham mais de 15 anos de atuação na área, e as demais situavam-se nesse intervalo.

Com relação aos procedimentos, inicialmente foram realizadas entrevistas em profundidade com cinco psicólogas brasileiras. Posteriormente criou-se um grupo de discussão da atuação profissional de psicólogas organizacionais, o qual contou com a participação de 12 psicólogas (9 mulheres e 3 homens) e teve 11 encontros (e mais um de devolutiva), com duração média de 2 horas cada.

Foram realizadas também entrevistas com três psicólogas organizacionais italianas (duas mulheres e um homem), atuantes em grandes empresas da comuna de Turim, às quais foram apresentadas questões semelhantes às abordadas com as brasileiras nas etapas anteriores.

Foram seguidos todos os princípios éticos e de integridade envolvidos nos processos de investigação humana, de forma que as participantes foram devidamente esclarecidas sobre os propósitos da investigação, tendo sido obtido seu consentimento. Foram asseguradas medidas de proteção da identidade e não identificação dos sujeitos e as informações obtidas foram tratadas com

confidencialidade, destinando-se unicamente para a produção científico-acadêmica.

Com relação à análise dos materiais empíricos, essa se deu a partir de sucessivas leituras das transcrições e do caderno de campo, concomitante à escuta das gravações, processo em que foram emergindo categorias de análise, cujos eixos temáticos estavam relacionados aos objetivos da pesquisa.

Resultados e Discussão

Serão apresentadas inicialmente as duas categorias centrais que compõem o eixo de análise do presente manuscrito: inserção e formação na área, papel e escopo de atuação. Na sequência são tecidas reflexões a partir do referencial teórico adotado.

Inserção e formação na área

Dentre as 12 psicólogas que participaram dos encontros grupais, 4 afirmaram ter um interesse em atuar na área organizacional já desde o início da graduação. Ressaltaram que essa opção causava estranhamento por parte das demais colegas, cuja procura pelo curso de Psicologia havia se dado essencialmente devido a uma perspectiva de atuação clínica. Para todas as demais, a inserção na área deu-se após a realização de estágio organizacional. No momento da pesquisa, todas estavam trabalhando com vínculo celetista e apenas uma das psicólogas prestava serviço como autônoma, ainda que trabalhasse apenas para uma empresa específica, o que caracteriza uma forma de precarização das relações trabalhistas, característica dos tempos atuais, como discute Antunes (2018).

Sobre a formação para atuar na área, as falas das participantes convergiram no sentido de que essa se dá essencialmente pela prática, inicialmente com os estágios e depois com a própria atuação profissional. Houve unanimidade nas afirmações de que o curso de graduação em Psicologia não oferece uma ba-

gagem satisfatória para o trabalho em empresas, pois os conteúdos abordados nas disciplinas de Psicologia Organizacional são muito básicos e não preparam para a realidade que encontram no mercado de trabalho. As participantes também apontaram um grande distanciamento entre a teoria e a prática, argumentando que o problema do embasamento teórico continua mesmo depois que estão estabelecidas profissionalmente.

As saídas para lidar com essa lacuna passam por cursos de especialização em Gestão de Pessoas ou Gestão de Negócios, e formações complementares, como em Coaching. No entanto, ressaltam o alto investimento nesse tipo de formação, cujo retorno não corresponde necessariamente ao investido. Observa-se assim que a formação acaba se dando efetivamente através da prática, que retroalimenta a si própria. Boltanski (1984) reflete sobre esse processo, através do qual a profissional aprende seu ofício na própria experiência de exercê-lo, processo no qual também interioriza os valores que perpassam o mundo empresarial e adquire modelos de comportamento aceitáveis nesse contexto.

Os aportes teóricos que se fazem presentes no seu cotidiano de trabalho situam-se em um tipo de literatura corrente no meio empresarial, que, na visão das participantes, embora não possua uma base científica aprofundada, ajuda a psicóloga a “traduzir” seu conhecimento para uma linguagem que o empresário e os demais funcionários da empresa entendam. Pulido-Martínez (2017) analisa esse fenômeno, relativo à importação de referenciais de gestão, produzidos principalmente no hemisfério norte e aplicados nos países do sul, constituindo um tipo de geopolítica do conhecimento incorporado pela Psicologia.

Também foram mencionados congressos dedicados aos profissionais de Recursos Humanos (RH),² que as participantes apontam como uma oportunidade de atualização das tendências na área e de aumentar o networking. Note-se que a suposta função formativa desse tipo de evento não se dá no sentido

² Como a feira da Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH) e o Congresso Nacional de Recursos Humanos (CONARH).

das práticas em si, ou tampouco de uma sustentação teórica para essas, mas participa da formação de um tipo de mentalidade e de aquisição de um repertório lingüístico referencial de gestão. Para Boltanski (1984), a distribuição social de instrumentos lingüísticos revela uma conjuntura simbólica que os membros daquele grupo devem dominar e constitui um patrimônio comum de estereótipos, que é, ao mesmo tempo, fonte de conhecimento e de legitimação no campo.

Papel e escopo da psicóloga organizacional

Ao serem indagadas sobre quais são as atividades possíveis de serem desempenhadas por psicólogas dentro das organizações, as respostas obtidas foram: recrutamento e seleção, treinamento, desenvolvimento, descrição de cargos, coaching, controle de faltas e atestados, pesquisas (clima organizacional, satisfação), ouvidoria, mapeamento de cargos e salários, plano de carreira, comunicação interna, endomarketing, mediação de conflitos, planejamento estratégico, diagnóstico organizacional, confecção de instrumentos, entrevistas por competências e programas de qualidade de vida. Tais asserções situam-se no âmbito do que se convencionou nomear como gestão de pessoas e corroboram os resultados encontrados por Gondim, Bastos e Peixoto (2010). Uma questão que se destaca é que nenhuma participante mencionou espontaneamente a atuação nas questões relacionadas à saúde dos trabalhadores como uma atividade pertencente ao seu espectro de ação ou possível de ser realizada pela psicóloga nas empresas, coadunando com os achados de Silva e Merlo (2007).

Quanto ao papel da psicóloga organizacional, o discurso predominante foi que seu trabalho deve aliar as necessidades da empresa e das pessoas, como um tipo de mediador entre o que a empresa quer e o que as pessoas que nela trabalham desejam. Caberia, assim, à psicóloga, atuar para a redução de custos e também para que as pessoas contribuam com a lucratividade da empresa e, ao mesmo tempo, contribuir para que essas cresçam e se desenvolvam. Um

dos aspectos de mediação citado foi no sentido da psicóloga apresentar para a direção das empresas demandas dos trabalhadores, por exemplo em relação a promoções.

Já no sentido inverso, foi mencionado que, se o crescimento, em termos de carreira e salário, não se dá no ritmo que o funcionário espera, cabe à psicóloga trabalhar essa aceitação por parte dos mesmos. Gaulejac (2007) lembra que, desde Taylor, já se colocava esta fórmula de cooperação entre o capital e o trabalho, amparada no princípio de atendimento às necessidades dos trabalhadores como ponto primordial para o atendimento das necessidades da empresa. O que se buscava, ao invés de analisar a realidade do indivíduo na organização, seria a melhor forma de realizar sua adaptação a esta, função condizente com uma abordagem funcionalista do papel da psicóloga.

Outro grupo de respostas apontou a psicóloga como alguém que deve desenvolver as lideranças das empresas, para que essas possam obter o melhor das pessoas e também enxergá-las para além do mero resultado, valorizando assim o aspecto humano. Tal perspectiva traduz um olhar humanista para o papel da Psicologia no contexto empresarial, o qual, no entanto, não avança no sentido de permitir uma visão nítida sobre as posições assimétricas e os objetivos antagônicos que existem nesse espaço de trabalho. O que se tende a focalizar não é a diferença entre as posições e interesses da empresa e dos trabalhadores, mas uma pretensa harmonia entre ambos. Tal discurso de que proprietários, dirigentes e trabalhadores possuem interesses comuns tem uma origem ideológica, cuja função é ocultar as diferenças existentes no mundo social. De acordo com Gaulejac (2007), a partir do momento em que se opera esta dimensão ideológica, as contradições sociais deixam de existir e os problemas da empresa podem ser resolvidos puramente no registro da subjetividade, sob uma aparente capa de neutralidade e pragmatismo. Podemos constatar isso ao vislumbrarmos a assunção do papel da psicóloga dentro de uma perspectiva

adaptativa, que se pretende benéfica para todos, embora comporte um viés claramente pró-empresarial.

Questionadas sobre o que distingue a psicóloga, em termos de atuação, dos demais profissionais que trabalham em RH, as respostas invariavelmente apontaram a aplicação de testes psicológicos como atividade de competência exclusiva dessa profissional. Também acreditam possuir como diferencial o olhar subjetivo sobre o comportamento humano e uma maior profundidade de análise na leitura do ambiente. Todavia, a grande maioria das atividades realizadas pelas psicólogas organizacionais participantes do estudo situa-se no âmbito da gestão de pessoas e podem ser desenvolvidas por profissionais com formações em outras áreas (administradores, pedagogos, advogados etc.).

Ressalta-se que até mesmo o cargo que as participantes ocupam dentro das empresas não é nomeado como relacionado à Psicologia; são contratadas como Analistas (de RH, de Gestão, de Treinamento, de Seleção etc.). Uma das psicólogas entrevistadas na Itália foi ainda mais enfática: para ela não há um papel específico a ser desempenhado pelas psicólogas nas empresas, pois a aplicação de testes, aconselhamento e avaliações de natureza psicológica podem ser realizadas por consultorias externas, não havendo necessidade de a empresa ter em seu quadro uma profissional com essas atribuições. A seu ver, o fato de haver muitas psicólogas trabalhando em RH não decorre do fato delas transferirem competências psicológicas ou trabalharem essas temáticas, mas por serem melhores em sala de aula, para o desenvolvimento de treinamentos e atividades didáticas em geral.

Reflexões suscitadas

Bourdieu (1989), ao discutir o conceito de campo, aponta que existem no mundo social estruturas objetivas independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais podem guiar suas práticas e representações. Tais estruturas, na atualidade, correspondem às premissas do capitalismo mundializado,

nomeado como neoliberalismo, o qual designa um conjunto de relações, discursos, dispositivos e também práticas que determinam um modo de governo dos seres humanos, constituindo-se como um tipo de racionalidade global (Dardot; Laval, 2016). Isso explica porque encontramos uma forte similaridade entre as práticas desenvolvidas pelas psicólogas dentro de empresas diferentes, seja no porte, ramo de atuação e cultura organizacional. Elucida também porque as práticas desenvolvidas pelas psicólogas italianas investigadas não se diferenciam daquelas levadas a cabo pelas brasileiras.

Já o conceito de *habitus* desenvolvido pelo autor (Bourdieu, 2011), refere-se a um tipo de senso prático sobre o que se deve fazer em cada situação, o qual orienta a percepção da situação, os esquemas de ação e as respostas adequadas. Tal ponto de vista nos auxilia a compreender porque as práticas voltadas efetivamente para aspectos relacionados à saúde dos trabalhadores não fazem parte do leque de ações das psicólogas organizacionais, e sequer se colocam como possibilidades no cenário onde atuam, uma vez que não se fazem presentes em suas experiências de socialização no campo, bem como não são previstas nas descrições dos cargos para os quais são contratadas.

O *habitus* é assim, ao mesmo tempo um esquema de produção das práticas e um sistema de percepção e apreciação destas (Bourdieu, 1989). Desse modo, as impossibilidades de ação são inscritas nas condições objetivas, excluindo as práticas improváveis, por estas serem impensáveis dentro das disposições engendradas e objetivamente incompatíveis com as condições de sua produção. Em outras palavras, há uma tendência a uma uniformidade das práticas, sem que isto seja imposto, de sorte que não é necessário que haja *a priori* uma concepção claramente estabelecida. As práticas consensadas guiarão a realização de novas práticas, muitas vezes sendo convocadas visões teóricas apenas para legitimar esse processo.

Tal aspecto fica evidente ao considerarmos que as leituras e teorias que se fazem presentes no cotidiano das psicólogas organizacionais são propiciadas

pelo contexto de atuação, estando mais próximas dos referenciais de gestão do que da própria Psicologia. Nesse sentido, um marco importante dessa investigação foi a constatação que há uma dissociação entre o trabalho executado pelas psicólogas que atuam em empresas e a área científico-acadêmica da Psicologia Organizacional e do Trabalho. Foi possível verificar que as pesquisas e publicações geradas por essa, ainda que minuciosas e com constructos refinados, não são usadas pelas profissionais em campo para alimentar sua ação profissional.

Estamos falando de algo que ultrapassa a crítica à separação entre os que produzem conhecimento e aqueles que aplicam (Bendassolli; Gondim, 2014), e sim de uma cisão entre a Psicologia Organizacional enquanto área de produção de saber e campo de atuação técnica. Argumenta-se ainda que as questões relativas ao trabalho em si, em suas dimensões ontológica, teleológica e subjetiva, enquanto atividade, operador de renormatizações constantes, fonte de criação e recriação de formas de viver (Clot, 2011), também não faz parte do escopo das psicólogas nas organizações, cuja lida volta-se essencialmente para a tarefa, para o que é prescrito. O próprio termo “trabalhador” não se fez presente em suas falas: referiam-se a funcionários ou colaboradores.

Um último ponto para discussão diz respeito ao fato de que os conteúdos psicológicos relatados ao seu fazer cotidiano, reduziram-se à aplicação de testes psicológicos, sendo verificadas também ações voltadas para operacionalização de mudanças cognitivas nas pessoas, de modo que essas possam exibir comportamentos mais adaptativos (leia-se produtivos), convertendo-se, portanto, em estratégias de controle e maximização dos resultados. Por outro lado, não podemos desconsiderar que essas profissionais também manifestam desconforto e conflitos com esse papel. No entanto, tais questionamentos podem ser atenuados pela intervenção do próprio *habitus*, pois, como pondera Boltanski (1984), as experiências empreendidas coletivamente tornam-se admissíveis, e por isto, individualmente toleráveis.

Do mesmo modo, suas críticas geralmente são dirigidas para aspectos periféricos, e não para o funcionamento do modo de produção no qual estão inseridas. Bourdieu (2012) argumenta que essa situação, que o autor nomeia como *doxa*, traduz um princípio compartilhado entre os agentes, um tipo de consenso tácito, em que em nenhum momento se discute as premissas que regem o campo organizacional. Em outras palavras, como as psicólogas estão habituadas a conduzir seu trabalho em um quadro de antagonismo social, jamais tendo conhecido outro cenário para realizá-lo, esse aparece como natural. Pondera-se ainda que, para as psicólogas organizacionais, empreender uma crítica ampliada sobre o mundo empresarial no qual atuam e sobre a finalidade de seu trabalho ali, significaria ter consciência sobre o uso político que a empresa faz de seu saber e prática profissional, ao atuar de acordo com os princípios capitalistas de exploração e obtenção de mais valia. Isso implicaria uma grande mobilização psíquica e uma confrontação com as angústias que subjazem ao conflito entre seus valores e seu papel, o que tornaria insustentável sua permanência nessa atividade.

Conclusão

Compreende-se que discutir a formação, bem como a grande lacuna entre a academia e o lócus de atuação dessas profissionais, como apontado aqui, se mostra urgente e necessário. Do mesmo modo, enseja-se que essa discussão seja alimentada por perspectivas mais críticas, posto que, afinal, o que configura o cenário de trabalho dessas profissionais, mais do que um sistema de poder de uns sobre outros, é fundamentalmente um sistema de dominação sobre todos.

Mostra-se também fundamental discutir as implicações de sua atuação, tanto para si, quanto para aqueles que são alvo de suas intervenções. Para tanto, um ponto cardeal é que essa categoria possa buscar refletir sobre o cenário mais alargado onde sua prática se dá, bem como sobre o conteúdo político que atravessa o aspecto técnico do seu fazer profissional.

Referências

- ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BENDASSOLLI, P. F.; GONDIM, S. M. G. Projeto de cientificidade das clínicas do trabalho e seus desafios no campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho. In: BENDASSOLLI, P. F. & SOBOLL, L. A. (Orgs.). *Métodos de pesquisa e intervenção em psicologia do trabalho: clínicas do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2014, p. 3-31.
- BOLTANSKI, L. Os executivos autodidatas. *Revista de Administração de Empresas*, 24(1), 5-25, 1984.
- BOURDIEU, P. Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 71 (1), 14-25, 1989.
- BOURDIEU, P. *O senso prático*. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CLOT, Y. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. *Clínicas do Trabalho: Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, 2011, P. 71-83.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo, Boitempo, 2016.
- GAULEJAC, V. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida: Ideias e Letras, 2007.
- GONDIM, S. M. G.; BASTOS, A. V. B.; PEIXOTO, L. S. A. Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010, P. 174-199.
- PULIDO-MARTÍNEZ, H. C. De la relación entre la Psicología Y el trabajo a la luz de sus dimensiones coloniales. *Estudos de Psicologia*, 34(1), 5-14, 2017.
- SILVA, P. C.; MERLO, A. R. C. Prazer e Sofrimento de Psicólogos no Trabalho em Empresas Privadas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(1), 132-147, 2007.

CAPÍTULO 5

AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DO PROFESSOR: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL PARA APLICAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA¹

Camila Chiodi Agostini

Estela Mari Santos Simões da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-247-4

Resumo: O presente artigo constitui-se de pesquisa de natureza exploratória, qualitativa, de cunho bibliográfico, possuindo como objetivo refletir sobre a conceituação das competências digitais do professor, enaltecidas em tempos de Ensino Remoto, instituído no país pela quarentena em função da pandemia de COVID-19. Nesse ínterim, a pergunta inicial que baseia esse estudo encontra-se: qual a conceituação de competência digital do docente para atuação em tempos de pandemia? Para tanto, intenta-se estabelecer uma busca, ainda que inicial, sobre a conceituação dessas competências, a fim de um possível esclarecimento à comunidade docente sobre essa nova exigência da profissão e, ainda, para conduzir o leitor a pensar e direcionar um olhar mais atento em relação a esta temática, inclusive de forma construtiva, sob o prisma da efetividade do processo de ensino e aprendizagem. A partir de uma análise crítica-reflexiva, apresenta-se algumas diferentes conceituações que podem auxiliar a pensar novas competências do professor em relação as práticas no ambiente educacional do Ensino Remoto, mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TDICs), considerando que cada vez mais as tecnologias digitais estão presentes na prática docente e vem alterando as formas de ensinar e de aprender. Considerando o contexto atual de pandemia, essa discussão torna-se emergente, podendo auxiliar

¹ Artigo apresentado originariamente no VII Seminário Internacional de Educação e Tecnologias – Uri – Frederico Westphalen no ano de 2021.

os docentes a possuir uma visão mais consciente sobre o que são essas novas competências, como as mesmas podem auxiliá-lo a empreender em sua prática pedagógica e, ainda, transformar processo de aprendizagem, conduzindo adequadamente os alunos no seu processo de crescimento intelectual. Ressaltamos que neste texto, não pretendemos oferecer respostas conclusivas, mas apresentar alguns pontos de definição e interlocução sobre a temática das competências digitais docentes, para que isso possa instigar o interesse do professor na sua aprendizagem, efetivação, e até mesmo uma possível apreciação, a fim de avaliar a contribuição dessas competências para as suas atividades em sala de aula e o sucesso da aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Competência Digital; Docente; Discussão Conceitual.

Abstract: This article consists of exploratory, qualitative, bibliographic research, with the objective to reflect on the conceptualization of the teacher's digital skills, exalted in times of Remote Teaching, instituted in the country by quarantine due to the pandemic of COVID-19. In this context, the initial question that bases this study is: what is the concept of teacher digital competence to act in times of pandemic? To answer the question, we intend to establish a search, albeit an initial one, on the conceptualization of these competencies, in order to provide a possible clarification to the teaching community about this new professional requirement and, still, to lead the reader to think and direct a closer look in relation to this theme, including in a constructive way, under the prism of the effectiveness of the teaching-learning process. With a critical-reflexive analysis, some different concepts are presented that can help to think new teacher skills in relation to practices in the educational environment of Remote Teaching, mediated by Information and Communication Technologies (TDICs), considering that more and more digital technologies are present in teaching practice and have been changing the ways of teaching and learning. Considering the current pandemic context, this discussion becomes emergent, being able to help teachers to have a more conscious view of what these new competences are, how they can help you to undertake in your pedagogical practice and, also, transform the learning process, properly leading students in their intellectual growth process. We emphasize that in this text, we do not intend to offer conclusive answers, but to present some points of definition and interlocution on the theme of digital teaching skills, so that this can instigate the interest of the teacher in his learning, effectiveness, and even a possible appreciation, in order to assess the contribution of these skills to their classroom activities and the student's learning success.

Keywords: Digital Competence; Teacher; Conceptual Discussion.

Introdução

A fim de conceituação do momento histórico que vivenciamos², podemos afirmar que a Pandemia de Covid-19, que assolou o planeta desde 2020, foi um momento sem precedentes. Segundo a OPAS (OPAS, 2020), a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 11 de março de 2020, o estado de pandemia no planeta, tendo em vista o alto grau de transmissibilidade e letalidade do vírus conhecido como Coronavírus. Nesse mesmo momento, essa organização proclamou que o agente patológico em questão se mostrava altamente infeccioso, sendo que ao contaminar o ser humano, é capaz de causar sintomas considerados leve a muito graves, possuindo uma taxa de mortalidade elevada.

Para tanto, a fim de minimizar o contágio, foi solicitado o isolamento social dos indivíduos, naquilo que popularmente se costumou a chamar de quarentena. Em todos os países do globo, várias atividades foram suspensas, como fechamento de escolas, comércios, fábricas, entre tantos outros ramos da atividade econômica.

No que se refere a educação, as atividades presenciais foram praticamente suspensas ou extremamente restringidas. Muitos alunos permanecem no chamado sistema híbrido (presencial e remoto), ou totalmente remoto. Alguns países, como também alguns estados do Brasil, adotaram uma espécie de volta escalonada a presencialidade, mas muitos regrediram quando, em março de 2021, atingimos a triste marca histórica de mais de 3 mil mortes em um dia³. Em sendo assim, as aulas que retornariam em março foram suspensas novamente, tudo regulamentado pela Portaria Nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020 a qual alterou a anterior que previu que até 31 de dezembro de 2020, em todos os

2 Considerar que a escrita original do texto ocorreu em 2021, durante o período pandêmico.

3 Vide exemplo de notícias amplamente divulgadas pelos veículos de imprensa no país, a saber: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/03/30/brasil-volta-a-bater-pior-marca-com-3668-mortes-por-covid-registradas-em-24-horas.ghtml>.

níveis, a substituição das aulas presenciais “por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais” (BRASIL, 2020).

Embora a Portaria de 7 de dezembro tenha determinado em seu artigo 1º o retorno presencial a partir de 01 de março, a normativa também estabeleceu a possibilidade da manutenção do que ficou conhecido como Ensino Remoto, considerado este como a simples transferência das atividades presenciais para o meio virtual. Nesse sentido, o artigo 2º determinou que ““Os recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais poderão ser utilizados em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas [...]” (BRASIL, 2020b).

Assim, durante a pandemia, as aulas presenciais foram atendidas pelo Ensino Remoto, que não foi excluído totalmente pelo fim da pandemia em meados de 2023. Essa mudança, gerou impactos a toda sociedade, necessitando adequação e preparação para essa nova realidade. No caso dos professores, estes foram em busca das chamadas competências digitais, tanto para produção e atuação nas aulas no meio digital. No entanto, nem todos possuem total conhecimento sobre a questão, inclusive no sentido do conceito a fim de angariar recursos e conhecimentos para o exercício do trabalho. Nesse ínterim, a pergunta inicial que baseia esse estudo encontra-se: qual a conceituação de competência digital do docente para atuação em tempos de pandemia? Para tanto, intenta-se estabelecer uma busca, ainda que inicial, sobre a conceituação dessas competências, a fim de um possível esclarecimento à comunidade docente sobre essa nova exigência da profissão e, ainda, para conduzir o leitor a pensar e direcionar um olhar mais atento em relação a esta temática, inclusive de forma construtiva, sob o prisma da efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

Do Conceito de Competências Digitais do Docente na Pandemia

Como ressaltado, não se objetiva aqui traçar uma genealogia completa do conceito e muito menos apresentar as recorrentes questões que intrigam pesquisas, no que se refere ao termo competência e suas definições no mundo atual. O que pretendemos aqui é apontar, a partir de uma análise crítica-reflexiva, algumas conceituações, mas não de forma exaustiva, que auxiliam a pensar novas competências do professor em relação às práticas no ambiente educacional do Ensino Remoto. Ademais, pensamos esse processo através da mediação pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TDICs), considerando que cada vez mais as tecnologias digitais estão presentes na prática docente e vem alterando as formas de ensinar e de aprender.

Considerando o contexto atual, essa discussão torna-se emergente, podendo auxiliar os docentes a possuir uma visão mais consciente sobre o que são essas novas competências, como as mesmas podem auxiliá-lo a empreender em sua prática pedagógica e, ainda, transformar processo de aprendizagem, conduzindo adequadamente os alunos no seu processo de crescimento intelectual. Ressaltamos que neste texto, não pretendemos oferecer respostas conclusivas, mas apresentar alguns pontos de definição e interlocução sobre a temática das competências digitais docentes, para que isso possa instigar o interesse do professor na sua aprendizagem, efetivação, e até mesmo uma possível apreciação, a fim de avaliar a contribuição dessas competências para as suas atividades em sala de aula e o sucesso da aprendizagem do aluno.

Sendo assim, precisamos ter em mente que o Ensino Remoto, questão essencial para a conceituação que buscamos aqui para as competências digitais, surge do movimento cada vez mais constante do mundo atual, baseado na introdução de metodologias ativas com a utilização das chamadas TDICs. São

elas que, segundo Valente (2014), “têm alterado a dinâmica da escola e da sala de aula como, por exemplo, a organização dos tempos e espaços da escola, as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre alunos, e entre alunos e professor”.

Tanto o é que a afirmação “tecnologia e educação são conceitos indissociáveis” (KENSKI, 2007, p.43) nunca fez tanto sentido como na atualidade. O dia a dia da sociedade contemporânea é amplamente influenciado por tecnologias digitais, alterando os meios de comunicação e a forma como aprendemos, influenciando diretamente a forma como o conhecimento humano é construído e disseminado (AUTRAN; BORGES, 2016). A importância dessas tecnologias na educação é tão profunda que a própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 39), documento mais recente em termos de currículo educacional no país traz, em seu bojo que cabe ao docente “utilizar processos e ferramentas educativas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados”. Ou seja, isso já se insere como uma premissa verdadeira na prática cotidiana docente, mas isso se executava de forma complementar ao ensino presencial, até o surgimento da pandemia.

As metodologias ativas impulsionadas pelas TDICs surgiram com a possibilidade de reformular os processos de ensino-aprendizagem da atualidade, tornando a mais significativa ao aluno, mudando o enfoque tradicional do docente como detentor do conhecimento. O ensino passa a ser focado no aluno como protagonista, além de haver uma clara interação entre os novos conhecimentos agregados com aqueles já internalizados pelo aluno e que são relevantes para o mesmo. (MOREIRA, 2010)

Todavia, isso não é novidade. Foi Ausubel (*apud* SOUZA, 2005, p. 50) um dos pioneiros na inserção do termo “aprendizagem significativa”, sendo

necessário para que ela aconteça que as informações disponibilizadas ao aluno em forma de conceitos se integrem com aquilo que ele já sabe, e que essas informações possam ser expressas por outras formas e palavras, criando novos significados. Assim, o conteúdo apresentado deve ser formado por um conjunto de ideias e conceitos significativos. A aprendizagem significativa é considerada indispensável na atualidade e vem permeada de novos conceitos e exigências de habilidades tanto para alunos quanto para docentes.

O Ensino Remoto veio para avaliar esse processo de inclusão efetiva da TDICs, embora sua origem tenha advindo de uma situação atípica e emergencial, e assim é considerado pelo simples fato de que o mesmo ocorre de forma remota, on-line, utilizando-se amplamente das TDICs. É conceituado como “práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o Teams (Microsoft), Google Class, Google Meet, Zoom” (ALVES, 2020. p. 352). Para alguns pesquisadores da área, fica claro que a utilização de tal modalidade de ensino se mostra como uma alteração atípica da regularidade escolar, e a oferta temporária de componentes curriculares de uma forma alternativa, ante a crise pandêmica. Como foi feita de forma emergencial, nenhum dos envolvidos estava efetivamente preparado para essas alterações e isso torna possível a compreensão das dificuldades de professores, alunos e instituições de se adaptarem a essa nova modalidade. (HODGES, et al, 2020)

Assim, na trilha conceitual das competências digitais queremos destacar o trabalho de Perin (2017), o qual faz extensa pesquisa comparativa internacional sobre as competências docentes na atualidade. No que se refere a competências digitais, ela salienta que as mesmas envolvem diretamente questões para alfabetização científica e tecnológica, além do letramento digital. Com base em documento da Unesco de 2013, explicita que essa alfabetização prevê

um aspecto informacional e midiático sendo que “alfabetização informacional contempla o uso das habilidades em TIC para acesso, organização e uso da informação, a alfabetização midiática tem como foco a produção de conteúdo pelos usuários das TIC” (PERIN, 2017, p. 58).

Ela ressalta exemplos de Portugal e Espanha sobre a definição das competências referindo, de forma muito clara, que as competências digitais dos docentes inserem a concepção da criação de habilidade relacionadas a possibilidade do acesso à informação, como também o processamento e o uso da comunicação digital para disseminá-las (PERIN, 2017). Indica também que essa competência permite “a criação de conteúdo, a segurança e a resolução de problemas, tanto em contextos formais quanto em informais” (PERIN, 2017, p. 59). Dentro dessa concepção, considera que a pessoa, por meio da competência adquirida, possa se utilizar dos recursos tecnológicos à sua disposição, ser capaz de avaliar e selecionar as melhores fontes de informação e a inovação tecnológica mais adequada para a tarefa a ser cumprida por meio das tecnologias (PERIN, 2017).

A competência também possui um caráter valorativo, participativo, colaborativo, motivacional, porque incumbe atitudes, valores e curiosidade para contínuo aprendizado e implemento na utilização dessas tecnologias no mundo do ensino. Esses fatores, são combinados com desenvolvimento de “atitude ativa, crítica e realista para as tecnologias e meios tecnológicos, avaliando os seus pontos fortes e fracos e respeitando os princípios éticos em uso” (PERIN, 2017, p. 60). Essa competência, portanto, vincula competências profissionais já conhecidas dos docentes, além daquelas voltadas para a utilização das TDICs.

A autora ainda apresenta estudo de Meirinhos (2006, *apud* Perin, 2017, p. 61-61), o qual compilou em sua obra, as definições de competências digitais dos

docentes, consoante a quatro autores diversos (Ponte e Sarrazina (1998), Majó e Marquès (2002), Cebrián (2003), Gallego et al. (2003)). Dentre os diversos apontamentos feitos, com base nas indicações desses autores, destacamos que a definição da competência perpassa considerações relacionadas não apenas a capacidade de uso de hardware, software, equipamentos, bases de dados para coleta de informação e meios de comunicação digitais, mas também considerações sociais e éticas, aplicação das TDICs na educação e nos processos de ensino aprendizagem, como forma de inovação, influenciador da motivação a autoaprendizagem do aluno e utilização plena de metodologias ativas com foco no estudante. Outrossim, o professor deve estar também vigilante na sua autoaprendizagem e disposição para aprender, interagir e usufruir das tecnologias na sua prática.

Em outros termos, há também destaque a literatura de Rangel Baca (2015, apud Perin, 2017, p. 62-63) o qual “classifica as competências docentes digitais em tecnológica, informacional, axiológica, pedagógica e comunicativa”. As descrições das classificações acompanham as definições de Merinhos e suas pesquisas, trazendo, contudo, o aspecto do trabalho cooperativo docente, contando com o compartilhamento de informações entre os próprios docentes, a fim de aprimorar o processo de conhecimento e utilização das TDICs.

Assim, foi no cenário da pandemia diante dessas circunstâncias emergenciais, que as necessidades das competências digitais afloram de forma substancial, para a atuação dos professores. Considera-se nesse contexto que o professor esteja apto não apenas a ministrar uma aula por meio virtual, mas que possua um arcabouço de conhecimentos, ainda que básicos, de como operacionalizar essas ferramentas. Nesse sentido, esse professor com competência digital, poderá utilizar as tecnologias como uma estratégia para o processo de

ensino-aprendizagem, de forma a criar, compartilhar recursos educacionais que estimulem seu envolvimento, como também o do aluno. E de forma contínua e ao fim do processo, seja capaz de proceder uma avaliação, de forma inclusive a aprimorar essas estratégias criadas. (SANCHOTENE, et al, 2021).

Assim, segundo Sanchotene, et al (2021, p.3) as competências digitais dos docentes se referem a um compilado de “conhecimentos, habilidades, atitudes e estratégias que possibilite a realização de diferentes atividades socialmente valorizadas com uso das TDIC, tais como a resolução de problemas, gerenciamento da informação, colaboração, criação e compartilhamento de conteúdo”. Esses autores, em seu estudo, não só definiram o termo competência digital, como também identificaram que essas habilidades foram adquiridas de forma gradual pelos docentes no último ano, através de análise de campo, ressignificando a prática e o ensino, mas ressaltando o aspecto de que essa alteração não se mostrou como um processo fácil e rápido, principalmente no aspecto de ministrar a aula (SANCHOTENE, et al, 2021).

Portanto, o que se vê é a amplitude de formação do conceito de competências digitais do docente, situação que se amplificou de forma substancial com a pandemia. Isso porque, em muitos locais, essas práticas com usos de TDICs não são amplamente utilizadas e difundidas, por questões que perpassam desde problemas sociais e de acesso às tecnologias ao desconhecimento de seu uso, as quais podem contribuir inclusive para a ampliação do conceito. O tema, portanto, é instigante, e ainda demanda novas e constantes apreciações, inclusive contando com a participação ativa dos docentes. Assim, salutar a discussão, ainda que inicial da sua conceituação, a fim de subsidiar discussões futuras.

À Guisa de Considerações Finais

Como dito na introdução do presente trabalho, o objetivo era de apresentar algumas conceituações das competências digitais docentes, as quais ganharam substancial destaque, com o surgimento da pandemia de Covid-2019, e a migração das aulas presenciais para o Ensino Remoto. Como a situação foi atípica, de emergência, muitos professores foram surpreendidos com a migração automática de suas aulas para meio virtual, sem preparo, capacitação e adequação para que isso fosse implementado de forma tranquila e efetiva.

As competências digitais passaram a ser demandadas de forma muito premente, e citadas como uma característica a ser apreendida pelo professor. No entanto, ao que parece, sua conceituação e composição não ficou previamente definida ou esclarecida para os docentes. Passada a pandemia e da instituição do Ensino Remoto, ainda pairam dúvidas a respeito da preparação docente para essa atuação, inclusive quanto à definição de suas habilidades digitais para tanto.

O conceito, como visto, é amplo, envolve uma série de questões, considerações e aprendizagens necessárias, as quais levam tempo, além de exigirem entendimento de seu significado. Acreditamos que estamos longe de um ponto final da questão, mas acreditamos que discussões iniciais como estas podem ser um ponto de luz para uma solução futura.

Referências

ALVES, Lynn. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Interfaces Científicas - Educação, 8(3), 348-365, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Acesso em: 10 de jan. de 2024.

AUTRAN, Marynice Medeiros Matos.; BORGES, Maria Manuel. **Competências Digitais: comportamentos, percepções e atitudes dos docentes/pesquisadores dos ppgcis -2008 a 2012**. In: XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. 2016. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/44898/1/4106-12133-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 de jan. de 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Portaria Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jun.2020., Ed 114, Seção 1, Página 62. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 10 de fev.. de 2024.

BRASIL. PORTARIA MEC Nº 1.038, DE 7 DE Dezembro DE 2020 . **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 dez .2020., Ed 233-A, Seção 1- Extra-A, Página 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>. Acesso em: 20 de jan. de 2024.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 10 de dez. de 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA. Marco Antônio. **Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a prender criticamente**. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Abandonoport.pdf>. Acesso em: 25 de jan. de 2024.

OPAS. **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. Organização Pan-Americana de Saúde Brasil – OPAS. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 30 de jan. de 2024.

PERIN, Eloni dos Santos. **Competências Docentes Digitais para o compartilhamento de práticas e recursos educacionais**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47021>. Acesso em: 05 de jan. de 2024.

SOUZA, Oscar C. de. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lúcia. **Ensinar e Aprender no Ensino Superior: por uma ‘epistemologia da curiosidade na formação universitária**.’ 2ª ed. São Paulo: Editora Mackenzie, Cortês. 2005.

SANCHOTENE, Ismael Jung, *et al.* **Competências Digitais Docentes e o Processo de Ensino Remoto Durante a Pandemia da Covid-19.** *EaD Em Foco*, 10(3), 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1303>. Acesso em: 10 de fev. de 2024.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, núm. 4, 2014, pp. 79-97. Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155037796006>. Acesso em: 10 de jan. de 2024.

CAPÍTULO 6

POLÍTICA ECONÓMICA E POLÍTICA INDUSTRIAL: PONTOS DE CONTACTO E ZONAS DE CONVERGÊNCIA

Miguel Gonçalves

Doi: 10.48209/978-65-5417-247-5

Resumo. Parece não oferecer grande resistência por parte dos economistas profissionais a ideia da política industrial poder ser encarada, *grosso modo*, como um ramo ou uma vertente mais específica de um conceito ou noção mais abrangentes que designamos de política económica. Sob uma outra acepção, a política industrial ou a “*Protection of specific branches or industries*”, como eufemisticamente a apelida Kirschen (1974: 105), pode ser considerada um objectivo puro de política económica. O artigo visa contribuir para (1) encontrar os principais pontos de contacto e zonas de convergência entre as noções de política económica e política industrial e (2) perceber o lugar que a política industrial ocupa no domínio mais abrangente que é o da política económica, sabendo aprioristicamente que, como sintetizam Atinkson, Baker e Milward (1996: 57), “num certo sentido, toda a política económica é uma política industrial na medida em que virtualmente todas as decisões económicas ministradas pelo governo afectam a indústria”.

Palavras-chave: Política Industrial; Política Económica; Governo; Falhas de Mercado.

Introdução

O conceito de política industrial é bastante complexo e nada pacífico, em torno do qual se têm gerado acesas discussões, das quais têm resultado diferentes entendimentos do que realmente é (ou pretende ser) a política industrial.

Motivados pela necessidade de clarificação do conceito de política industrial, propomo-nos tentar enquadrar o objecto da centralidade do nosso estudo (a política industrial) no seio da política económica em geral.

Não havendo uma definição de política económica consensual, pois tudo depende do ângulo de análise quanto ao seu agente, ao seu domínio de aplicação, às suas modalidades de intervenção, ao seu objecto, *etc.*, o nosso objectivo será o de perceber o lugar que a política industrial ocupa no domínio mais abrangente do contexto da política económica.

Para tanto, parece-nos conveniente traçar algumas considerações sobre as características principais da política económica, bem como tecer comentários acerca da classificação das políticas económicas. O propósito nuclear será inferir que políticas se incluem em cada uma das funções exercidas por essas políticas e, designadamente, em qual dessas funções se inclui a política industrial.

Terminar-se-á com uma apreciação geral das questões de política industrial à luz da teoria económica.

A metodologia de tratamento da problemática levantada pelo artigo será essencialmente expositiva e normativa, isto é, será dada ênfase à questão do que é (ou do que deveria ser) a política económica e, por maioria de razão, a industrial.

Estabelecer um quadro teórico e conceptual que nos permita uma análise fundamentada da política industrial é a pequena contribuição que esperamos fornecer à literatura económica, em geral, e à academia, em particular, numa era em que os novos desafios que se colocam à economia mundial, como resultado da liberalização e globalização crescentes, têm levado muitos economistas

a repensar a oportunidade e o sentido de intervencionismo estatal, nomeadamente sob a forma de política industrial.

Noção de Política Económica

Noção relativamente recente, ela aparece de maneira mais sistemática na literatura económica na primeira metade do século XX, como notam Duthil e Marois (1997: 5). Nos seus primeiros trabalhos, o fundador da teoria da política económica e prémio nobel Jan Tinbergen elege uma definição simplista: “a política económica consiste na manipulação deliberada de um certo número de meios para atingir certos fins” Tinbergen (1952: 1).

Boissieu (1980: vi) admite explicitamente que a definição encerra em si mesma a vantagem da generalidade (“o que pode neste sentido gerar algum consenso”), mas não deixa, todavia, de lhe endereçar uma crítica na medida em que refere que

Tinbergen adopta uma concepção extensiva pois entende por política económica toda a acção em matéria económica conferida por um centro de decisão dotado de uma escala de valores e de meios de intervenção próprios, qualquer que seja a natureza jurídica (pública e privada) desses centros de decisão (Boissieu, 1980: vi)¹.

Neste sentido, mas de uma forma mais sustentada, exprime-se também Silva (1981: 4) ao afirmar que o conceito do econometrista holandês de

tão genérico, não possibilita a percepção e [...] a compreensão de aspectos básicos como os que decorrem da interface política económica/ciência política ou das relações entre o funcionamento das economias concretas e o poder político.

De acordo com Kirschen *et al.* (1969: 15) “a política económica traduz o aspecto económico da política governamental em geral e reside na intervenção deliberada do governo nos assuntos económicos no sentido de conseguir os

¹Segundo esta concepção, conforme escreve o autor, as empresas, os sindicatos, as associações, etc., são também organismos promotores de iniciativas de política económica, situando-se, sob esta perspectiva, ao mesmo nível que o Estado.

seus fins”.²

Mais tarde, Kirschen *et al.* (1974) afinam a definição anterior reconhecendo-a de certa forma exígua. A sua enunciação passa a ser a seguinte: “processo pelo qual o governo hierarquiza certos objectivos à luz dos seus fins de política económica geral e usa instrumentos ou alterações institucionais para os alcançar” (Kirschen *et al.*, 1974: 9).

Do exposto resulta que a tarefa de definir política económica, de solução aparentemente fácil, apresenta-se de cariz não consensual, pelo menos no que diz respeito a um esboço cronológico das primeiras tentativas definidoras de tal conceito. Contudo, algumas pistas importantes foram deixadas por Kirshen *et al.* (1974) na última definição a que fizemos alusão e que se prendem nomeadamente com a referência clara e directa à instituição governo como entidade executora e promotora de política económica. Com efeito, importa assinalar que a política económica emana dos poderes públicos e é definida pelos governos, embora a sua execução seja em geral tarefa de diversas instâncias da administração pública.

Partindo de uma outra definição enunciada por Mossé (1978), *apud* Serra (2004: 25), a política económica é

o conjunto de decisões coerentes tomadas pelos poderes públicos visando alcançar certos objectivos relativos à situação económica de um conjunto nacional, infranacional ou supranacional, através de diversos instrumentos e num quadro de maior ou menor prazo.³

² Já em 1969, Kirschen *et al.*, na sua obra publicada com o intuito de descobrir, aferir e comparar as políticas económicas levadas a cabo no período pós II.^a Grande Guerra (1949-61) por governos de nove países industrializados (os seis fundadores da CEE a que juntaram a Noruega, o Reino Unido e os Estados Unidos), consideraram, como premissa de partida para o seu estudo, a protecção e prioridade a certas indústrias um objectivo primário de política económica de longo prazo. Em traços gerais, refira-se que os autores, na tentativa de criação dos seus próprios instrumentos de análise, notam que a política económica diligencia alcançar um certo número de fins e que estes, por sua vez, dão lugar a um conjunto de objectivos económicos definidos de forma mais precisa. Os objectivos, por seu turno, dividem-se ainda segundo o seu horizonte temporal: de curto ou de médio e longo prazo.

³ Neste sentido, ver, também, Amaral (1996: 14). O autor chama a atenção para a circunstância de a política económica poder ser executada por um Estado Nação, por uma organização supranacional e/ou por um nível inferior de decisão (estados federados ou regiões autónomas).

O contributo de Mossé apresenta a particularidade de sublinhar que a política económica não pode confundir-se com decisões isoladas, incongruentes e desprovidas de integração, ainda que com incidência económica.⁴

A literatura económica vem produzindo ao longo dos últimos cinquenta anos definições de política económica várias⁵, mais ou menos completas, mas todas, ou quase todas, pretendendo precisar com exactidão o seu objecto e campo de actuação. Saliente-se uma última que julgamos ser merecedora de destaque, porquanto o seu autor concretiza com exemplos reais algumas das medidas de política económica tomadas pelos governos. Assim, segundo Greffe (1991: 1)

a política económica é o conjunto de decisões dos poderes públicos com o objectivo de orientar a actividade económica num sentido considerado desejável aos olhos de todos. Falamos de política económica quando o estado decide aumentar o deficit orçamental para promover o emprego, fixar normas em matéria de preços para limitar a inflação, adoptar uma fiscalidade diferenciada para sustentar as exportações, *etc.*

Características da Política Económica

Estamos assim em condições de conseguir reunir um conjunto de características que normalmente estão associadas ao conceito de política económica:

(i) trata-se de uma política que envolve a utilização de meios de carácter quantitativo (instrumentos⁶) e qualitativo (alterações institucionais) com vista a atingir certos fins (objectivos)⁷ que determinam a satisfação dos poderes decisórios públicos, mas que não são por si directamente controlados;

4 Silva (1981) refere-nos a este propósito o seguinte exemplo: se um governo decide lançar um imposto sobre o consumo de tabaco, muito embora tal medida possa exercer uma possível incidência sobre o respectivo consumo, produção e emprego desse sector produtivo, não se deve daí inferir que tal imposto configure uma medida de política económica, a menos que o mesmo apareça associado a medidas de política económica integradas num conjunto coerente de decisões. 5 Veja-se, a este respeito, Acocella (1998).

6 Variáveis (de comando) económicas que podem tomar vários valores e ser utilizadas ou não consoante as circunstâncias. Alguns dos exemplos mais clássicos: impostos e subsídios.

7 Este primeiro ponto é inspirado em Tinbergen (1952). O autor avança com alguns exemplos de alterações institucionais de entre as quais realçamos aqui a nacionalização de uma empresa ou conjunto de empresas.

(ii) os objectivos mais típicos de política económica⁸ são os seguintes: pleno emprego, expansão da produção (crescimento económico⁹), estabilidade de preços e equilíbrio externo (traduzido frequentemente pelo equilíbrio da balança de pagamentos);

(iii) outros objectivos de política económica considerados menos *clássicos* poderão ser: melhoria da distribuição do rendimento e da riqueza, protecção e prioridade a determinadas regiões ou indústrias, aumento dos tempos de lazer e melhoria das normas de consumo privado, além daqueles que se prendem com a satisfação das necessidades colectivas por parte do estado em matéria de defesa, educação, saúde e ambiente;

(iv) as escolhas de política económica não derivam exclusivamente de critérios económicos. Correspondendo a uma manipulação deliberada de um conjunto de instrumentos, as medidas de política económica decretadas pelos poderes públicos (instituições governamentais ou estatais) não são inteiramente independentes da conjuntura ou situação política em vigor no momento, mas antes subordinadas às relações de força ou à própria ideologia dos partidos no poder¹⁰;

(v) a política económica configura o resultado de uma escolha do poder político e como tal é uma actividade prática que corresponde a um processo de tomada de decisões constante.¹¹

8 Duthil e Marois (1997) designam estes objectivos de primários. Acentuam ainda que os quatro objectivos primários – pleno emprego, crescimento, estabilidade de preços e equilíbrio externo – correspondem ao ‘quadrado mágico’ da economia que Kaldor evocava no seu trabalho de 1971, *Conflicts in National Economic Objectives*.

9 Nas economias capitalistas, durante o pós II.ª Grande Guerra, mais concretamente nas décadas de 50 e 60, “período que ficou conhecido pela idade de ouro do crescimento económico e da estabilidade”, segundo Marques, (2000: 33), este particular objectivo foi tido pelos respectivos governos como nuclear e o mais fundamental de todos. Acreditava-se que servisse de catalisador a todos os restantes. Como refere Serra (2004: 12): “(...) a sua simples prossecução iria assegurar o pleno emprego e, dado o constante aumento da capacidade produtiva que trazia consigo, iria também assegurar a estabilidade dos preços devido à expansão da oferta, que assim acompanharia a da procura”.

10 Neste sentido, Kirschen *et al.* (1974: 11) afirmam: “*Politics is also a relevant discipline. Economic policy is part of general policy, and it cannot be studied without reference to the more general political objectives of the party in power*”.

11 Relativamente a este último ponto apoiámo-nos em Marques (2000).

Note-se, por fim, que a preocupação fundamental que norteou o espírito da nossa abordagem à política económica prendeu-se, como atrás referimos, com aspectos de natureza normativa, isto é, foi apenas dada ênfase à questão do que é (ou do que deveria ser) a política económica. Não foram pois, neste sentido, abordadas questões positivas – questões acerca das consequências (alternativas) das políticas económicas.

Detectados que estão alguns pontos de proximidade entre as duas políticas – económica e industrial – e depois de termos discernido que a política industrial é um instrumento de política económica utilizado no domínio de intervenções estatais orientadas no sentido de alcançar certos fins ou objectivos considerados desejáveis, interessa agora, à luz e em conformidade com duas classificações generalizadamente aceites pelos economistas, *arrumar* a grande variedade de políticas económicas, segundo as suas funções e segundo o seu horizonte temporal.

Classificação das Políticas Económicas

A análise que se segue versará, no que à classificação das políticas económicas diz respeito, as opiniões de Musgrave e Musgrave (1980), colocando em evidência, para o efeito, os principais argumentos do casal expostos na célebre obra conjugal *Finanças Públicas – Teoria e Prática*, e fará referência, aquando da discussão da classificação das políticas económicas segundo o seu horizonte temporal¹², ao trabalho de Amaral (1996). Procuraremos, *ex post*, encaixar a política industrial no âmbito da dupla classificação aqui enunciada.

Tipologia proposta por Musgrave e Musgrave (1980)

Os autores, naquela que vem sendo considerada a visão tradicional das políticas de despesas públicas, avançam um tríptico de funções que justificam

¹² Definido pelo autor como o período de tempo decorrido entre a implementação da política e a produção (no essencial) dos resultados dessa mesma política.

a existência de um sector público e em simultâneo a intervenção do estado no real: (i) função afectação; (ii) função redistribuição; e (iii) função de estabilização macroeconómica. Este conjunto ordenado de funções materializa-se respectivamente em três objectivos básicos das políticas económicas públicas. São eles: (a) o estabelecimento de uma afectação eficiente de recursos; (b) o alcançar de um nível desejado de distribuição do rendimento e da riqueza; (c) a manutenção de um elevado nível de emprego e de actividade económica, bem como estabilidade de preços.

Função de afectação de recursos

Segundo os autores, a presença do sector público impõe-se na justa medida em que os mecanismos do sistema de mercado não podem desempenhar, *per si*, todas as funções económicas. Assinalam ainda que: “a actuação governamental é necessária para guiar, corrigir e suplementar o mecanismo de mercado em alguns aspectos” (Musgrave e Musgrave, 1980: 5).

Na mesma linha, advogam que a concorrência perfeita não é o terreno natural onde se movem os mercados de factores e de produtos, mas sim a concorrência imperfeita, que aparece associada, de acordo com os autores, à existência de obstáculos à entrada de novos agentes nos mercados e ao desconhecimento por parte de consumidores e produtores da totalidade da informação e condições vigentes nos mercados. Neste sentido, não estando reunidas duas importantes condições, a saber, (1) concorrência perfeita de mercados; e (2) acesso livre aos factores de produção, o mercado poderá conduzir a uma alocação com ineficiência de recursos, entendida no seu sentido *Paretiano*, *i.e.*, uma mudança de condições é considerada ineficiente (não melhora o bem estar da sociedade) quando a posição de A vem piorada devido à circunstância de B (ou outro qualquer indivíduo) ter visto a sua melhoria¹³ São identificadas pelos autores outras situações em que os mercados não estão em condições de atingir

¹³ Nas palavras de Musgrave e Musgrave (1980), deslocações óptimas (eficientes) de Pareto são deslocações em que alguém ganha e ninguém perde.

a eficiência de Pareto na ausência da intervenção governamental: os bens públicos^{14 15} e as externalidades.

No que respeita aos bens públicos, os benefícios provenientes do consumo de bens públicos por alguém não são propriedade específica desses indivíduos, isto é, não são internalizados, como no caso de benefícios do consumo de bens privados por consumidores particulares, e portanto o sistema de mercado não funciona, o que equivale a dizer que no caso dos bens públicos o mercado competitivo não os produzirá ou produzi-los-á em quantidade considerada insuficiente, sendo por isso necessário que o governo proceda à sua produção ou pelo menos se encarregue de os fazer produzir. No que diz respeito às externalidades (actividades que afectam terceiros positiva ou negativamente sem que estes tenham de pagar ou sejam compensados por essas actividades), estamos também em presença de uma lacuna na oferta privada de bens com a consequente ineficiência na produção ou consumo de bens e serviços, na medida em que elas dão origem a custos sociais que são diferentes dos custos privados e benefícios sociais que se afastam dos benefícios privados. Na ocorrência de externalidades positivas, o governo pode actuar subsidiando as actividades, sectores ou indústrias lesadas e na eventualidade de externalidades negativas os poderes públicos podem interferir tributando ou regulando as firmas geradoras de tais desequilíbrios.

Musgrave e Musgrave (1980) encontram assim a justificação para que o estado intervenha na actividade económica, vindo no fundo regular aquilo que o mercado, *i.e.*, a livre iniciativa dos agentes, não consegue regular de forma conveniente no interesse de todos os agentes económicos.

14 Com rigor, a função de alocação (afecção), no sentido de Musgrave e Musgrave (1980), visa a provisão de bens públicos, sejam produzidos por empresas privadas ou públicas, os quais não podem ser fornecidos através do sistema de mercado, *i.e.*, por meio de transacções entre consumidores e produtores. Afirmam que: (i) como o consumo de bens públicos é em geral não excludente (ou não rival); e (ii) as preferências dos consumidores não são reveladas por esse tipo de bens, na medida em que eles não são transaccionados no mercado, justifica-se a necessidade de se recorrer às instituições do Estado para a tomada de decisões, no que concerne à provisão de bens públicos.

15 Trata-se de um conceito importante pelo que vale a pena lembrar as suas características: (i) não rivalidade; (ii) não exclusividade; (iii) não divisibilidade; e (iv) custo marginal de produção nulo.

Outros factores existem que interferem com uma afectação eficiente de recursos e que por conseguinte são considerados falhas de mercado: monopólios (estrutura imperfeita de mercado), mercados incompletos (*e.g.* mercados de seguros que não fornecem prémios de seguro para muitos importantes riscos enfrentados pelos segurados) e falhas de informação, (*i.e.*, mercados onde a informação sobre os bens e serviços objecto de negociação não é perfeita, acontecendo frequentemente neste tipo de situações que o conhecimento do comprador é inferior ao do vendedor, sendo que este último, como é o agente possuidor de maior informação, pode assumir um comportamento de *moral hazard*, isto é, pode fornecer informação falsa.

Suponha-se, como exemplo, a situação dos mercados de mão de obra, nos quais os empregadores sabem normalmente mais acerca do estado financeiro presente e futuro das suas empresas do que os sindicatos e, por conseguinte, estão em vantagem nas negociações salariais.

Há ainda o caso dos bens de mérito que, não obstante, não se poderem relacionar com mercados ineficientes (pelo contrário), justificam uma interferência do Estado, na medida em que se assume que o governo sabe melhor do que os próprios indivíduos da comunidade aquilo que melhor serve os seus interesses. Musgrave e Musgrave (1980) fazem referência na sua obra a este tipo particular de bens cuja procura não é motivada pelo interesse próprio, mas sim pelo interesse “comunal”, e dão como exemplo o caso do leite, bem que nesta perspectiva de raciocínio deveria ver o seu consumo subsidiado, ao contrário de outros (*e.g.* bebidas alcoólicas), que por resultarem numa espécie de satisfação negativa, são considerados nocivos, e como tal o seu consumo por ser julgado indesejável teria de ser penalizado (tributado com impostos) pelos poderes públicos.

Neste contexto de falhas de mercado, as instituições públicas podem intermeter-se na economia no sentido de proceder a alterações motivadas por, ou em função de, uma eficiente ou socialmente mais desejável afectação de

recursos. A política industrial pode incluir-se, objectivamente, no tipo de políticas que apresentam como principal objectivo justamente o exercício de uma função afectação.

Função de redistribuição dos rendimentos

Ainda que exista eficiência na afectação de recursos pelo sistema de mercado, uma distribuição equitativa do rendimento pelo mesmo pode necessariamente se não realizar. Deste modo, o objectivo desta função vai ao encontro de um nível justo ou adequado de distribuição de rendimento e de riqueza entre os indivíduos da comunidade, sendo uma das formas de implementar tais ajustes a prossecução de medidas fiscais através de um sistema de impostos e de transferências. O mesmo será dizer que o estado intervém na economia por razões de justiça social, equidade fiscal e solidariedade *intergrupala*.

Função de estabilização macroeconómica

Por uma função estabilizadora tem-se presente o objectivo de compensação de quebra de actividade económica mediante uma política de “manutenção de um elevado nível de emprego, um razoável grau de estabilidade do nível de preços, uma taxa apropriada de crescimento económico e ainda o alcance de estabilidade na balança de pagamentos” (Musgrave e Musgrave, 1980: 6).

Do que ficou dito podemos argumentar que, no sentido de Musgrave e Musgrave, a política industrial é considerada uma política de afectação de recursos. Isto mesmo nos afirma Krugman (1987), *apud* Marques (2000: 19), ao definir telegraficamente o conceito: “a política industrial é empreendida pelo governo com o objectivo de alterar a afectação de recursos e promover o crescimento económico”. Refira-se também, nesta matéria, a seguinte passagem de Franck (1997: 454):

a política industrial é constituída pelo conjunto consistente de intervenções estatais para modificar os mecanismos que regem a alocação de recursos, ou ela mesma, no sentido de melhorar as performances do sistema produtivo.

Para concluir, e com o objectivo de sublinhar o exposto em epígrafe, servir-nos-emos da observação de Marques (2003: 3) que, a este propósito, escreve:

A esta luz [das funções do estado] a política industrial [é] claramente do primeiro tipo [alocação de recursos], porque trata-se de uma política destinada a assegurar uma afectação dos recursos produtivos diferente da que resulta do funcionamento espontâneo dos mecanismos de mercado.

Tipologia proposta por Amaral (1996)

O autor começa por sustentar que uma qualquer política económica deve ter sempre um horizonte temporal definido. Depois de precisar o que entende por horizonte temporal de uma política económica, distingue a sua classificação em dois grandes grupos: (i) políticas económicas conjunturais e; (ii) políticas económicas estruturais. Segundo o autor, as primeiras assumem-se como políticas de natureza predominantemente macroeconómica, cujo objectivo passa pela correcção no curto prazo dos desequilíbrios que se vão gerando no sistema económico (inflação, desemprego, etc.). Já as políticas económicas estruturais, defende, são políticas de médio e longo prazo, cujo carácter se manifesta essencialmente a um nível microeconómico, e que se destinam a criar as condições para um crescimento económico rápido e equilibrado.

Outra contribuição importante nesta matéria é, como vimos, a de Kirshen *et al.* (1969), que no capítulo introdutório do seu trabalho conjunto de política económica, também dividem as políticas económicas em duas categorias (ainda que implicitamente, pois a sua análise alude aos objectivos das políticas), justamente as cujos objectivos são principalmente de curto prazo – políticas conjunturais (*e.g.* políticas que se referem ao pleno emprego, à estabilidade de preços e à melhoria da balança de pagamentos) – e as políticas estruturais,

materializadas particularmente em objectivos de longo prazo¹⁶. São de opinião, ainda, que o objectivo que se relaciona com a protecção ou prioridade a determinadas indústrias, se pode considerar de importância estrutural, portanto, de médio e longo prazo.

Na linha do que foi dito, de acordo com Kirshen *et al.* (1969) os objectivos de política económica de longo prazo, estruturais, portanto, ainda se subdividem em duas classes: (i) os primários, considerados de maior importância pelos governos e (ii) os secundários, não tão valorizados pelos poderes públicos. Do primeiro grupo faz parte, por exemplo, e por ser o objectivo particular que aqui mais nos interessa discutir, o objectivo que se prende com a protecção ou prioridade a determinadas indústrias particulares cuja existência possa estar ameaçada pela concorrência nacional ou estrangeira.

De regresso à classificação sugerida por Amaral (1996), o autor particulariza que as políticas estruturais (de médio e longo prazo) ainda podem ser objecto de segmentação em dois conjuntos: (i) políticas estruturais de mercado e (ii) políticas de planeamento económico. Define as primeiras como aquelas que, assumindo um carácter microeconómico, destinam-se fundamentalmente a melhorar a eficiência dos mercados e a suprir, também com eficiência, os problemas que derivam das falhas dos mercados¹⁷, e as segundas como sendo o reflexo da

intervenção pública na economia através da preparação e execução de um plano destinado a orientar a afectação de recursos e a incentivar as actuações dos agentes económicos de forma a que a economia se aproxime de certos objectivos previamente definidos” (Amaral, 1996: 104).

16 Tanto Amaral (1996) como Kirshen *et al.* (1969) assumem claramente que as suas distinções, segundo um critério temporal, não são, ou não pretendem ser, científicas. Transcreva-se, para este efeito, a seguinte passagem de Amaral (1996: 60): “ (...) nas classificações relativas à Economia é algumas vezes difícil dizer com rigor se uma determinada política é conjuntural ou estrutural, [mas] em geral, não é difícil atribuir-[se]-lhe um carácter predominante de uma outra natureza”. Kirshen *et al.* (1969) referem que todos os objectivos de curto prazo têm também aspectos de longo prazo e dão como exemplo o desemprego, problema cíclico de curto prazo, que é considerado igualmente pelos governos um objectivo a alcançar no longo termo, na medida em que estes executam medidas que visam a redução do desemprego estrutural.

17 O autor destaca como exemplos de falhas de mercado as externalidades, a produção de bens públicos e as ineficiências causadas pelas situações de monopólio e/ ou oligopólio.

Esta abordagem leva-nos a estabelecer uma correspondência entre a política industrial e as políticas estruturais de mercado, não só porque o “modo de actuação da política industrial lhe confere um carácter essencialmente micro ou *meso* económico”, (Marques, 2003: 3), mas também fundamentalmente pela circunstância das questões de política industrial se revelarem indissociáveis das relacionadas com falhas de mercado, isto no que diz respeito aos fundamentos económicos teóricos das políticas industriais¹⁸. Fica claro, assim, que à luz da classificação proposta por Amaral (1996), infere-se que a política industrial pode entender-se como uma política estrutural de mercado que actua a um nível essencialmente microeconómico, no sentido de colmatar as ineficiências provocadas pelas falhas de mercado. Se, juntamente com estas considerações, atentarmos no que ficou dito aquando da análise das principais funções do estado segundo Musgrave e Musgrave (1980) – o objectivo da política industrial é o da modificação da afectação dos recursos –, subscrevemos na integra, por maioria de razão, o ponto de vista de Marques (2000: 12) expresso numa primeira sua tentativa de definir o conceito de política industrial como sendo “ (...) uma política económica de carácter estrutural que visa orientar a afectação de recursos num sentido considerado desejável”.

Conclusão

Após havermos feito uma síntese de algumas definições de política económica no sentido de percebermos as regiões de vizinhança com o conceito de política industrial; concluímos elementarmente que a política industrial tem como objectivo principal a modificação da afectação de recursos produtivos diferente da que resulta do funcionamento espontâneo dos mecanismos de mercado e insere-se no conjunto mais abrangente das políticas económicas estruturais de carácter predominantemente microeconómico.

¹⁸ Esta é uma matéria na qual a literatura económica resulta absolutamente inquestionável. De facto, as falhas de mercado constituem a justificação tradicional para a intervenção estatal no domínio das políticas industriais.

Sucede, assim, que do exposto podemos concluir, em jeito de versão *dis-léxica* da sugerida por Atkinson, Baker e Milward (1996), que toda a política industrial é uma política económica fundamentalmente por três ordens de razões:

- (1) tal como a política económica, também a industrial emana dos poderes públicos, ou seja, é definida e executada por autoridades governamentais;
- (2) também a política industrial se consubstancia em instrumentos ou medidas que articuladas entre si têm em vista a consecução de determinados objectivos ou fins considerados desejáveis aos olhos dos agentes decisores; e
- (3) porque sendo ambas fruto ou reflexo de escolhas políticas públicas, não se assumem como completamente independentes do poder político e das vicissitudes que o acompanham¹⁹, antes tendo de obedecer a critérios de viabilidade política.

Nas modernas economias mistas a que hoje assistimos no mundo, parece consensual que todos os agentes económicos estão de acordo quanto à necessidade de uma política industrial, embora formulem juízos diversos sobre o papel do Estado e a sua capacidade para definir e executar com coerência essas políticas.

Referências

ACOCELLA, Nicola (1998), *The foundations of Economic Policy: values and techniques*, Cambridge University Press.

AMARAL, João Ferreira do (1996), *Política Económica – metodologia, concepções e instrumentos de actuação*, Edições Cosmos.

ATKINSON, Brian; BAKER, Peter e MILWARD, Bob (1996), *Economic Policy*, Basingstoke, Macmillan Press.

¹⁹ Cabe aqui sublinhar os fortes condicionalismos desempenhados pelos ciclos eleitorais nas orientações de política económica contemporânea das economias dos países capitalistas.

BOISSIEU, Christian de (1980), *Principles de Politique Economique*, 2^e. éd., Paris, Economica.

DUTHIL, Gérard e MAROIS, William (eds) (1997), *Politiques Economiques*, Paris, Ellipses – Edition Marketing.

FRANCK, Bernard (1997), «Les Politiques Industrielles», em **DUTHIL, Gérard e MAROIS, William (eds) (1997)**, *Politiques Economiques*, Paris, Ellipses – Edition Marketing, pp. 453-502.

GREFFE, Xavier (1991), *Politique Economique: programmes, instruments, perspectives*, 2^e. éd., Paris, Economica.

KIRSHEN, E.S. [et al.] (1969), *Política Económica Contemporánea – Teoría General*, 2.^a edição, Barcelona, Ediciones Oikos-tan, S.A..

KIRSHEN, E.S. [et al.] (ed.) (1974), *Economic Policies Compared – West and East*, Volume 1, North-Holland Publishing Company.

KRUGMAN, Paul R. (1987), “Targeted Industrial Policies: Theory and Evidence”, em **SALVATORE, Dominick (ed) (1987)**, *The New Protectionist Threat to World Welfare*, North-Holland, pp. 266-296.

MARQUES, Alfredo (2003), “A política industrial face às regras de concorrência na União Europeia – a questão da promoção de sectores específicos”, *Discussion Paper n.º 21*, CEUNEUROP (Centro de Estudos da União Europeia), Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

MARQUES, Isabel (2000), *Política Industrial no contexto europeu: fundamentos, alcance e limites*, Dissertação de Mestrado em Economia Europeia, Coimbra, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

MUSGRAVE, Richard e MUSGRAVE, Peggy B. (1980), *Finanças Públicas – Teoria e Prática*, São Paulo, Editora Campus – Editora da Universidade de São Paulo.

SERRA, António M. de Almeida (2004), “Curso de Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional”, trabalho não publicado, ISEG, Universidade Técnica de Lisboa.

SILVA, Manuela (1981), “Objecto e método da Política Económica”, em **SILVA, Manuela *et al.* (1981)**, *Política Económica – questões metodológicas*, AE/ISEG – UTL, pp. 3-40.

TINBERGEN, Jan (1952), *On the theory of Economic Policy*, North-Holland. Amsterdam.

CAPÍTULO 7

RIOS URBANOS E INUNDAÇÕES: ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SOROCABA/SP

Amanda Rodrigues Leite

Doi: 10.48209/978-65-5417-247-6

Resumo: Quando a urbanização ocorre sem planejamento adequado, os rios são vistos como um problema para a cidade que se desenvolve em suas margens. A impermeabilização do solo, o desmatamento ciliar, as construções inconvenientes somadas a falta de estrutura propícia para o escoamento das águas, resultam em apenas alguns dos fatores que interferem no curso natural dos corpos hídricos urbanos, aumento de forma significativa o risco de inundações. A presente pesquisa envolve o levantamento do histórico de expansão urbana do município de Sorocaba bem como dos eventos de inundações ocorridos no rio homônimo, com enfoque no perímetro urbano do referido curso, vislumbrando-se assim a compreensão da dinâmica ambiental, vinculada aos aspectos de uso da terra em suas margens, bem como a forma nos quais ocorre a apropriação do relevo da área. O método utilizado é o da Abordagem Sistêmica, responsável por dar o suporte à problematização da pesquisa bem como a interpretação dos fatos observados. De acordo com as observações traçadas, entende-se que os pontos onde o rio sofre maior pressão urbana são aqueles que mais apresentam inundações. Portanto, obras voltadas a revitalização dos rios urbanos são necessárias para qualidade ambiental dos cursos hídricos e da própria bacia hidrográfica, assim como projetos que prezem por um melhor planejamento urbano, visando atingir as raízes de problemas ligados a enchentes e inundações dos rios, sendo um fator reconciliador da relação rio-cidade.

Palavras-chave: Rios urbanos; Inundações; Bacias hidrográficas

Resumen: Cuando la urbanización se produce sin una planificación adecuada, los ríos son vistos como un problema para la ciudad que se desarrolla en sus orillas. El sellado de suelos, la deforestación ribereña, las construcciones incómodas combinadas con la falta de estructuras adecuadas para el drenaje del agua, son solo algunos de los factores que interfieren con el curso natural de los cuerpos de agua urbanos, aumentando significativamente el riesgo de inundaciones. Esta investigación implica recorrer la historia de la expansión urbana en el municipio de Sorocaba, así como las inundaciones ocurridas en el río del mismo nombre, centrándose en el perímetro urbano del citado curso, vislumbrando así una comprensión de la dinámica ambiental, vinculada a aspectos de uso del suelo en sus márgenes, así como a la forma en que se apropia el relieve del área. El método utilizado es el Enfoque Sistémico, encargado de sustentar la problematización de la investigación así como la interpretación de los hechos observados. Según las observaciones reseñadas, se entiende que los puntos donde el río sufre mayor presión urbana son los que sufren más inundaciones. Por lo tanto, son necesarias obras encaminadas a revitalizar los ríos urbanos para la calidad ambiental de los cursos de agua y de la propia cuenca, así como proyectos que promuevan una mejor planificación urbana, con el objetivo de llegar a la raíz de los problemas relacionados con las inundaciones y las crecidas de los ríos, siendo un instrumento conciliador. factor en la relación río-ciudad.

Palabras clave: Ríos urbanos. Inundaciones. Cuencas hidrográficas

Introdução

Tendo em vista que a Geografia é a ciência que utiliza o espaço como objeto de estudo e a mesma é um elemento de integração entre as variáveis físicas e humanas, conclui-se que o geógrafo realiza uma análise das variadas dimensões do espaço, em diversas escalas e em diferentes tempos. O mesmo realiza análises sobre a relação homem-natureza, e por meio de seus conhecimentos permite-se colaborar com tomadas de decisões para planejamento ambiental e territorial.

No Brasil, pode-se considerar que a vida urbana ganhou forças nas últimas décadas do século XIX, após a concreta transformação entre as relações da população rural e da população urbana, quando a indústria passou a ser presen-

te na região sudeste. Porém, somente após a Segunda Guerra Mundial, tal processo se intensificou de fato e população urbana que até então perdurava abaixo de 10% da população total do país, chegou a aproximadamente 16% em 1920, a mesma se elevou cada vez mais, atingindo 81.2% em 2000 (IBGE, 2001).

Posto isso, faz-se necessário observar que o Brasil, assim como a maioria dos países periféricos, teve seu processo de urbanização acelerado, mesmo em regiões onde não houve intensificação industrial. Porém, é fato que devido a rápida expansão, as regiões metropolitanas tiveram seu crescimento desordenado. Tal fenômeno foi responsável pelo o adensamento populacional incitando a migração para as cidades, assim gerando o surgimento de habitações em áreas de risco, como margens de rios, mananciais e encostas. Dessa forma, há um constante aumento das perdas ecológicas em decorrência das substituições da vegetação de orla aquática para as construções do homem (PENTEADO e CASER, 2005).

Tendo em vista tais informações, os estudos sobre o ambiente urbano mostram-se ainda temática de extrema relevância, principalmente pesquisas que contribuem para a compreensão da dinâmica ambiental dessas áreas. Assim sendo, o trabalho aqui apresentado envolveu o desenvolvimento de estudos que auxiliam na compreensão dos impactos e transformações ocasionados pela implantação e consolidação das cidades nos ambientes fluviais, minimizando os problemas ambientais nesses locais.

Nesse sentido, optou-se pelo do estudo do Rio Sorocaba, no trecho no qual o mesmo drena a área urbana do município de Sorocaba – SP (Figura 1). O município em questão é marcado sazonalmente por eventos de enchentes e inundações principalmente em função do modo em que a cidade se desenvolveu inicialmente, bem como das características de ocupação das margens do rio, em descompasso com os aspectos naturais desse importante curso fluviais regional.

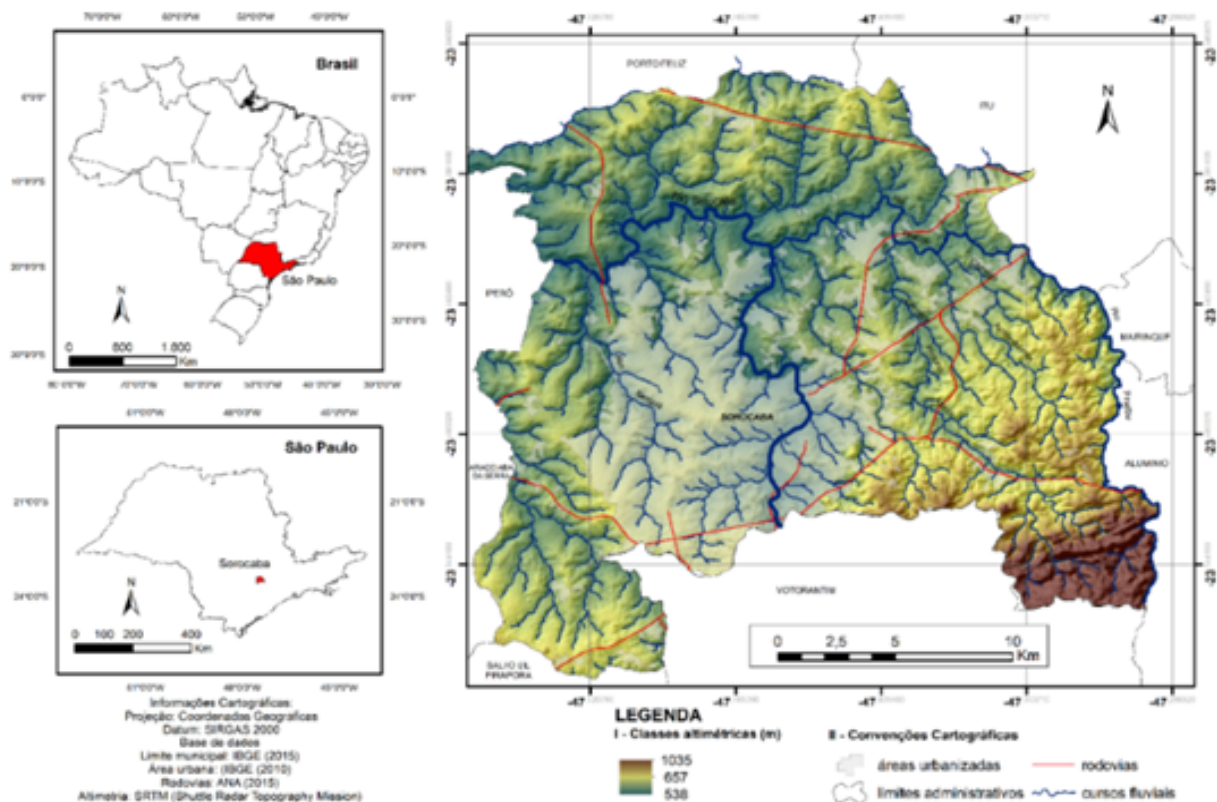


figura 1 - Localização da área de estudos

Para a realização da presente pesquisa, optou-se pela análise de algumas áreas chaves, sendo essas: Bairro Pinheiro, Barcelona, Vila Assis, Barcelona e Jardim Faculdade, Bairro Santa Rosália e pontos de inundação da Avenida Dom Aguirre. Outros pontos relevantes constituem o Jardim Matilde, Jardim Pelegrino e Piratininga, Mineirão I e II, Jardim Guadalupe, Retiro São João I e II, Jardim Maria do Carmo, Jardim Abaeté, Santo André II e bairro Vitória Régia I e II.

Considerações sobre a Dinâmica Fluvial nos Ambientes Urbanos

O uso e ocupação do solo em ambientes urbanos de forma desordenada são responsáveis pela origem de diversos problemas ambientais e, entre os mesmos a rede de drenagem está presente.

Coelho (2005), evidencia que historicamente as cidades se formaram influenciadas pelas margens dos rios, onde desde o princípio as inundações vitimaram as classes menos favorecidas. As intervenções a nível de bacias hidrográficas evidenciam os problemas de planejamento urbano. O arranjo sistêmico da bacia favorece os estudos relacionados a esfera ambiental, já que a mesma é definida como Unidade de Planejamento de Implantação da Política Nacional de Recursos Hídricos. (Brasil,1997)

Guerra e Cunha (2009), concordam que nos ambientes urbanos a bacia hidrográfica aparece como unidade singular perante ao planejamento de ocupação, pois em função de sua abordagem sistêmica, qualquer perturbação significativa em um de seus componentes pode estimular uma série de efeitos ou impactos a jusante bem como nos fluxos energéticos de saída. Porém, no âmbito do espaço urbano é comum a perda da noção da bacia hidrográfica, a mesma acaba sendo sobreposta pelas variadas construções antrópicas. Desse modo, as bacias urbanas tem seus limites muitas vezes esquecidos, já que as ruas ocupam o lugar dos canais e a partir daí um mero trecho canalizado é confundido com o rio principal.

Convém destacar, também, os efeitos do uso do solo urbano na modificação do escoamento superficial que tem estimulado o aumento significativo do número de inundações/enchentes assim como a intensidade dos mesmos. Desse modo, entende-se que qualquer alteração antrópica realizada em um trecho fluvial ou em vertentes estabelecidas em uma bacia hidrográfica, deve estar aliada a estudos geomorfológicos. Porém, para melhor entendimento de tal problemática, se faz fundamental compreender que a bacia hidrográfica constitui um processo descentralizado de planejamento e de gestão ambiental, que se torna um influxo para a incorporação da sociedade e a universidade (NASCIMENTO e VILLAÇA, 2008)

Análise dos Eventos e Inundações no Trecho Urbano do Rio Sorocaba

Ao longo da história, as bacias hidrográficas e os rios foram elementos determinantes da paisagem, tais componentes, foram responsáveis pelos moldes de organização social das primeiras civilizações, e assim prosseguiram. Porém, com o passar do tempo e com os avanços tecnológicos, os rios passaram a receber inúmeras intervenções antrópicas numa tentativa de dominá-los.

As áreas situadas no perímetro urbano, nos permite notar de maneira mais evidente o as intervenções antrópicas no meio natural. A ocupação desordenada do espaço, as canalizações dos cursos d'água, os solos impermeáveis e o desmatamento, por exemplo, geram vários impactos nas bacias hidrográficas. Portanto, em razão de tais impactos temos o aumento da ocorrência de inundações. No caso do perímetro urbano de Sorocaba, ao observarmos os pontos em que mais ocorreram episódios de inundações nota-se uma carência de vegetação marginal e a remoção de tal cobertura resulta na erosão do solo, o que acaba favorecendo a aparição de pontos de assoreamento.

Para dar continuidade ao capítulo, é de suma importância lembrar que toda área urbana de Sorocaba é cortada pelo rio de nome homônimo, sendo este considerado o maior afluente da margem esquerda do Rio Tietê, possuindo 227 quilômetros se considerarmos seu curso natural (SMITH, 2003). Também é importante lembrar que ao longo dos anos o Rio Sorocaba vem sofrendo intervenções humanas, como por exemplo seu represamento, ocorrido nos limites de Votorantim (município vizinho), que originou o reservatório de Itupararanga. Já em limites sorocabanos o Rio Sorocaba capta água de afluentes diversos, destaque para os rios Ipanema e Pirajibu, por suprirem parte da demanda de abastecimento público do município.

O trecho situado em território sorocabano foi o que mais sofreu com intervenções, o que acarretou um curso mais retilíneo, com a diminuição de seus meandros. De acordo com Smith, Silva e Biagioni (2019), tal situação interfere na velocidade do escoamento de suas águas e nos sedimentos transportados. Os autores também observam que conforme a maior proximidade do corpo hídrico às áreas urbanizadas mais evidente é o comprometimento de sua integridade ecológica e de sua vegetação ciliar.

Segundo Smith (2003), a bacia do Rio Sorocaba possui uma declividade média de 0,28%, ou seja, possui normalmente uma baixa velocidade de escoamento. Desse modo, contribuindo para a formação de inúmeras lagoas marginais ao longo de seu percurso, como as que estão situadas na zona urbana do município de Sorocaba, como nos bairros Jardim Iguatemi, Jardim Sandra, Vitória Régia e Avenida Itavuvu. (SMITH, SILVA E BIAGIONI, 2019)



Figura 2. Curso do Rio Sorocaba elaborado por Casemiro Meyer em 27 de julho de 1941 e o curso atual do Rio Sorocaba visto pelo Google Earth

Ao observar a figura 2, nota-se na carta elaborada por Mayer, a sinuosidade do Rio Sorocaba em conjunto a suas áreas de várzea, o que destoa de forma evidente da configuração do atual traçado. Alguns pontos apresentam curvas mais acentuadas, como nas regiões entre Vila Pinheiros, Vila Assis e Barcelona. Além disso, podemos notar que a área urbana de Sorocaba tinha como ponto de

partida a então denominada Vila Santa Rosália. No registro também aparece a atual praça Pio XII e a chamada Estrada Municipal – rota para a capital paulista. (CRUZEIRO DO SUL, 2014)

Já na imagem recente pode-se notar um curso retilíneo oriundo das intervenções que buscavam atender as necessidades urbanas. A primeira alteração ocorreu no ano de 1891, com a construção da ponte para a estrada de ferro, resultando na execução de um aterro no trecho em questão do rio Sorocaba. Esse ocorrido causou uma série de discussões entre o Banco União e a Câmara, em razão ao aterro que obrigatoriamente seria erguido adjacente à margem direita do rio para que fosse possível alcançar o nível do terreno (SMITH 2003). Ainda conforme o autor, a construção impossibilitaria que as águas do rio se espriassem para o lado direito, o que teria como consequência a inundação do lado esquerdo. Grande parte da população se posicionou de forma contrária a obra, alegando que em situação de chuvas mais intensas a área em questão sofreria com inundações. Porém, os protestos não foram acatados e o aterro se consolidou. Em 1929 o rio Sorocaba teve um aumento significativo em seu volume proveniente das constantes precipitações. Sendo assim, no mesmo ano Sorocaba experimentou a consequência resultante de tal construção como podemos conferir na imagem a seguir:



Figura 3. Grande enchente 1929, Sorocaba –SP. Fonte: Jornal Cruzeiro do Sul - acervo digital

O evento de 1929 foi o mais intenso em relação aos posteriores, ocorreu no começo do ano, período em que estamos no verão tropical. Porém, houve outras situações de inundações, como por exemplo no ano de 1974, após a abertura das comportas da represa de Itupararanga bem como os casos de 1977, 1982 e 1983.

A década de 1950 foi responsável pela continuidade de notáveis obras de infraestrutura ao longo do curso do rio, onde tivemos uma crescente pressão demográfica sobre a cidade, além da busca pela contenção de possíveis inundações e enchentes que viessem a surgir decorrentes de tais fatores.

Conforme documentado pelo Jornal Cruzeiro do Sul no ano de 1953, foram realizadas no rio obras de desassoreamento e retificação, buscando dessa forma a correção de problemas urbanos atribuídos ao represamento além da ocupação urbana de suas faixas marginais, o que acabou modificando a sua vegetação ciliar que se encontrava presente ao longo de seus meandros: “O canal Sorocaba já tem concluído, até hoje, 5.200 metros lineares de canal, numa largura de 35 metros [...] faltam ainda quatro mil metros lineares de serviço a ser executado.” CRUZEIRO DO SUL (30/12/1953)

Conforme o relato fica evidente que a política pública não se preocupava em respeitar a dinâmica fluvial, mas sim de garantir um novo aspecto paisagístico e urbanístico para o município em questão, expondo desse modo uma ação onde o rio acabou sendo englobado pela urbanização, mesmo que fosse preciso a realização de obras incessantes que adaptassem o rio ao cotidiano de Sorocaba.

Um dos eventos ocorridos em janeiro do ano de 2004, trouxe consequências a níveis judiciais para o município, uma vez que as águas do rio espalharam atingindo o prédio provisório do fórum da Justiça Federal de Sorocaba, a água subiu cerca de 1,5m causando danos irreversíveis a equipamentos de informática, material de uso diário moveis, veículos e inclusive autos processuais,

acarretando no atraso dos julgamentos. Segundo a edição do dia 13/02/2004 da revista Consultor Jurídico, essa não foi a única vez que as águas fluviais atingiram o fórum, como podemos conferir: “[...] Foi uma tragédia anunciada. O risco de enchentes naquele prédio - uma “instalação provisória” desde 1994 - era conhecido por todos.”

No ano seguinte ao ocorrido, a prefeitura colocou em prática os projetos referentes a revitalização de pontos críticos situados no término da avenida Dom Aguirre, principal via de acesso as regiões Sul e Leste do município com a zona industrial.

As obras tinham como objetivo inibir os efeitos das inundações/enchentes e incluíam a construção de calçadas de um metro de largura paralela ao rio, acompanhadas de uma faixa de cobertura vegetal também contendo 1m, bem como a ciclovia tendo 2,40m seguida de outra calçada com 2m. Além construção de uma bacia de contenção para evitar que as águas se espraiassem pelo jardim abaete, adjacente a marginal.

Em janeiro de 2010 Sorocaba voltou a sofrer com as inundações, a Estação Nacional de Meteorologia (Inmet) responsável pela região de Sorocaba registrou um alto índice pluviométrico, 34mm em 60 minutos. O evento trouxe vários transtornos para a população, o rio Sorocaba inundou trechos do bairro Vila Rica e Jardim Maria do Carmo e Vitória Régia, nesses dois últimos, as águas invadiram as residências adjacentes ao corpo hídrico. Novamente a avenida Dom Aguirre, marginal ao rio foi amplamente afetada, ficando interditada por horas devido aos pontos alagados. As manchetes estampavam a ineficácia das obras realizadas pela prefeitura com o objetivo de conter as inundações no Jardim Abaeté, como a piscina de contenção do Parque das Águas e o sistema de bombeamento, pois o mesmo estava novamente sendo afetado pelo espraiamento do rio Sorocaba.

Os registros do Jornal Cruzeiro do Sul do dia 17/02/2011, apontam que 15 ruas ficaram submersas e cerca de 200 residências foram prejudicadas. Se-

gundo da Defesa Civil, não foi só a ressaca do rio a responsável pelo caso, mas também as intensas chuvas de ocorrência sazonal. Outros pontos também foram atingidos pela ressaca fluvial, como o bairro Santo André II, Jardim Matilde e Jardim Pelegrino.

Em novembro do ano seguinte, o município tornou a receber chuvas de alta intensidade e conseqüentemente elevando o nível do rio Sorocaba, segundo dados da Defesa Civil, obtidos pelo Jornal Cruzeiro do Sul do dia 12/11/12, o corpo hídrico que banha a região, subiu cerca de 80 milímetros do seu nível normal.

De acordo com a Estação de Tratamento de Água (2013) situada no Éden, o volume de água chegou a 53,8 mm na medição pluviométrica realizada as 20h30 do dia 24/11/2013. O rio Sorocaba aumentou 60 centímetros em relação ao seu nível normal, afetando também a vazão de seus córregos afluentes, como (novamente) o córrego Itanguá no trecho do Jardim Vera Cruz.

Nos anos de 2014 e 2015 os eventos se repetiram, documentos do Jornal Cruzeiro do Sul, datados nos meses de abril, março e setembro dos respectivos anos, apontam que por consequência da densidade pluviométrica, o rio tornou a ultrapassar suas várzeas, provocando inundações, principalmente na marginal Dom Aguirre e nas adjacências do Jardim Abaeté.

No ano seguinte o evento mais marcante no âmbito das inundações, ocorreu no mês de junho, um dos meses onde ocorrem os períodos mais secos, favoráveis a estiagem. De acordo com o Diário de Sorocaba (2016), o nível das águas do Sorocaba seguiu elevado, cerca de 1,10m acima de seu nível normal, o fato se deu em consequência da abertura das comportas da represa de Ituparanga.

Mais uma vez, pontos da marginal Dom Aguirre ficaram extremamente prejudicados pelo ocorrido, bem como a rua XV de agosto e as ruas José Martinez Perez, Victório Scabia, Osório Antônio de Lima, Orsílio Pereira e Antônio

Silva Saladino, situadas no bairro Vitória Régia, além do Parque São Bento, causando inúmeros transtornos à população residente nas respectivas localidades.

O ano de 2017, apresentou vários eventos de enchentes/ inundações documentados, porém o destaque ficou com o ocorrido entre o fim de janeiro e início de fevereiro, período típico das ocorrências de tempestades, uma vez que estamos falando de um clima com características tropicais.



Figura 4. Vista aérea Parque das Águas/ Av. XV de Agosto (2017). Fonte: Jornal G1 – acervo online

Ao observar a figura 4, nota-se que o nível do rio Sorocaba está acima da média, além de ficar evidente a proporção da inundações que tomou conta da Avenida XV de Novembro. Em março do ano seguinte (2018), o trecho voltou a sofrer impactos provenientes da urbanização não planejada em conjunto com a dinâmica do curso d'água. Em fevereiro de 2019, as adjacências do parque do Parque das Águas também permaneceram inundadas. Porém, outros pontos também tiveram problemas relacionados aos níveis fluviais/pluviais, como a Avenida Afonso Vergueiro e a Dom Aguirre.

Embora atualmente existam obras voltadas a contenção de tais eventos, Sorocaba ainda enfrenta situações resultantes dos mesmos.

“Elevaram a Dom Aguirre, mas o problema continua. Desapropriaram uma área da João Gabriel Mendes, mas não fizeram uma bacia para escoar água. Parece que o Saa só enxuga gelo e não pensa em uma solução real [...] A outra marginal do rio Sorocaba, na avenida 15 de Agosto, também é ponto recorrente de alagamentos [...]” (CRUZEIRO DO SUL, 10/01/2020)

Ao longo do capítulo podemos ver que os pontos mais afetados pelo espraçamento do corpo hídrico são aqueles que mais necessitam de assistência e que abrigam as populações mais carentes, evidenciando a falta de atenção do município com os mesmos bem como as divergências entre a gestão urbana e a gestão ambiental. Ambas estão longe de uma condição satisfatória para a população. Devido a complexidade da questão urbana/ambiental, é indispensável a busca pela interdisciplinaridade, pois os recursos hídricos, a vegetação nativa, as margens do rio e o ordenamento territorial estão relacionados, sendo de suma importância englobar várias dimensões do conhecimento (REZENDE E ARAÚJO 2016)

Dado isso, conclui-se que a interdisciplinaridade quando associada a uma gestão democrática convergem a um caminho para a resolução das raízes do problema relacionado as ocupações das faixas marginais do rio urbano. Porém, para tal, é necessário tomadas de decisões que contemplem âmbitos sociais, ambientais, políticos e econômicos, levando em consideração as necessidades de cada qual envolvido. (REZENDE E ARAÚJO, 2016)

As intervenções a nível de bacias hidrográficas evidenciam os problemas de planejamento urbano. O arranjo sistêmico da bacia favorece os estudos relacionados a esfera ambiental, já que a mesma é definida como Unidade de Planejamento de Implantação da Política Nacional de Recursos Hídricos. (Brasil, 1997)

Guerra e Cunha (2009), concordam que nos ambientes urbanos a bacia hidrográfica aparece como unidade singular perante ao planejamento de ocupação, pois em função de sua abordagem sistêmica, qualquer perturbação sig-

nificativa em um de seus componentes pode estimular uma série de efeitos ou impactos a jusante bem como nos fluxos energéticos de saída. Porém, no âmbito do espaço urbano é comum a perda da noção da bacia hidrográfica, a mesma acaba sendo sobreposta pelas variadas construções antrópicas. Desse modo, as bacias urbanas tem seus limites muitas vezes esquecidos, já que as ruas ocupam o lugar dos canais e a partir daí um mero trecho canalizado é confundido com o rio principal. Com isso temos um exemplo de como a urbanização modifica elementos da paisagem.

Meios para Contenção de Enchentes/Inundações

O rio Sorocaba vem sofrendo cada vez mais com a urbanização e consequentemente com a ocupação irregular de suas faixas marginais, o que acarreta em um “estrangulamento” do seu curso d’água. Suas adjacências possuem um histórico de inundações, que ao longo do tempo vem ganhando a atenção da Prefeitura, que tem como objetivo conter tais eventos por meio de obras, as principais ocorreram na Avenida Dom Aguirre e na Praça Lions, pontos em que foram realizados a elevação da pista.

De acordo com Rodrigues (2004), tais áreas podem ser ocupadas, porém de forma planejada, onde as atividades exercidas sobre as mesmas sejam harmônicas com as suas características, por exemplo áreas voltadas para práticas esportivas, como ciclovias e pistas de caminhada, além de parques ou exposições nas áreas de várzea. Em Sorocaba temos exemplos de obras que seguem o padrão proposto pelo autor, como o Reservatório de Detenção de Cheias do Córrego Água Vermelha, a construção inaugurada em 2019, tem como objetivo minimizar os riscos de alagamentos e inundações ao longo do manancial, durante os períodos onde de chuvas intensas, que ocorrem principalmente no verão. Como podemos conferir na matéria do jornal Cruzeiro do Sul do dia 15/08/2019:

“(...) o reservatório inaugurado nesta quinta-feira (15) tem a função de amortizar a água de chuvas intensas e não deixar ocorrer enchentes ao longo do córrego Água Vermelha. Durante as chuvas, o reservatório retém e solta a água aos poucos.”

Além das obras, uma possível chave para a solução de tais problemas é a conscientização por parte da população e dos técnicos, ambos devem compreender que as enchentes, inundações e cheias em geral são um processo natural de caráter hidrológico e que ao priorizarem o desenvolvimento de projetos e implantações de medidas preventivas estarão contribuindo para a diminuição significativa de prejuízos futuros referente a essa questão. (SMITH, SILVA e BIAGIONI, 2019)

Dado isso, vale salientar que a Política Nacional de Recursos Hídricos (Lei Federal 9.433/1997) determina em uma de suas diretrizes a articulação da gestão de recursos hídricos com a cobertura e uso do solo, deixando evidente uma relação direta com o Plano Diretor, estabelecido pelo Estatuto da Cidade (Lei Federal 10.257/2001), incumbido pela organização da ocupação do município bem como a implantação de diretrizes. (SMITH, SILVA e BIAGIONI, 2019)

Assim, pode se dizer que as legislações sugerem que ainda no processo de urbanização da área, deve-se evitar a ocupação de áreas de risco, como várzeas, objetivando reduzir o impacto sobre o regime natural dos corpos hídricos. Em contra partida, nos locais onde a urbanização já se faz consolidada, os planos convergem para a execução de projetos específicos que atendam o objetivo primordial: minimizar os riscos em virtudes das inundações sazonais, como obras de drenagem, realocação das famílias expostas a situação de riscos ambientais, readequação dos sistemas viários, construção de áreas municipais voltadas a proteção e preservação ambiental, reflorestamento de matas ciliares ou de áreas anteriormente ocupadas, implementação de parques e áreas de la-

zer entre outros incentivos fiscais. Esse tipo de obra voltada a esfera ambiental vem apresentando bons resultados, além de conter a água em excesso, também impede que tais áreas sejam abandonas, bem como proporcionam espaços de vivência para a população.

Considerações Finais

De acordo com as observações traçadas ao longo do presente trabalho, entende-se que as obras voltadas a revitalização dos rios urbanos são necessárias para qualidade ambiental dos cursos hídricos e da própria bacia hidrográfica, assim como projetos que prezem por um melhor planejamento urbano, visando atingir as raízes de problemas ligados a enchentes e inundações dos rios.

O rio Sorocaba desde os primórdios vem atendendo as necessidades daqueles que passavam pela região, em um primeiro momento como rota natural para os índios, depois para os tropeiros, esses tinham o corpo hídrico como referência, e usaram-no como barreira para cobrança de impostos, e a partir desse ponto suas águas testemunharam todo o desenvolvimento de uma região. O rio atendeu a demanda das criações e da agricultura, das fábricas e do abastecimento da população. Para Smith (2003) aos poucos, foi sendo sufocado pela expansão urbana.

Alguns autores, apontam que o crescimento do município sorocabano ocorreu no sentido norte e oeste, ou seja, contornando as faixas marginais do rio Sorocaba, além dos municípios adjacentes que também cresceram às margens do mesmo, como Votorantim, Tatuí e Cerquilha. Partindo das premissas aqui apontadas, nota-se que o corpo hídrico em questão muitas vezes foi um problema em meio a expansão urbana de Sorocaba e Votorantim, vide as intervenções realizadas no mesmo afim de adaptá-lo às necessidades e aos interesses de ambos os municípios. O histórico de suas modificações tem início nos

primeiros anos do século XX, com a construção da represa de Itupararanga e até o presente momento o curso do rio vem sofrendo constantes intervenções antrópicas afim de controlar seu fluxo original. (SMITH,2003)

Como podemos notar ao longo do presente trabalho, o rio Sorocaba originalmente, possuía um aspecto mais selvagem, seus meandros espraíavam-se nas margens, atingindo a área urbana do município. Atualmente, o rio possui uma característica mais retilínea, resultado das obras de retificação e canalização. Porém, mesmo com tais obras, a população ainda enfrenta enchentes e inundações nas épocas de chuvas intensas no perímetro urbano banhado pelo rio.

Talvez a solução almejada, mas difícil, para tais problemas seria a realocação da população que ocupou de forma equivocada as margens do curso hídrico, assim devolvendo ao rio seus meandros e suas várzeas originais. Porém, como isso é uma possibilidade muito distante da presente realidade, é de suma importância a continuidade de projetos e obras para a recuperação das margens do rio em questão e de seus afluentes, bem como adequar a dinâmica urbana e a dinâmica fluvial, com a construção de áreas que não sofrem com a ação das inundações/enchentes do mesmo, como vimos nos capítulos anteriores. Além disso, se faz necessária a recuperação de coberturas vegetais ciliares, uma vez que essas funcionam como uma barreira, diminuindo os efeitos do espraíamento das águas sobre as áreas adequadamente ocupadas.

Referências

AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Barragens do Tietê na depressão periférica paulista: problemas da reorganização do espaço função da construção das barragens**. Universidade de São Paulo, Instituto de Geografia, 1972.

BOTELHO E SILVA. Bacia Hidrográfica e Qualidade Ambiental. In: VITTE & BRASIL. MMA. Resolução CONAMA Nº 303/2002 - **Dispõe sobre parâmetros, definições e limites de Áreas de Preservação Permanente**. - Data da legislação: 20/03/2002 - Publicação DOU nº 090, de 13/05/2002, pág. 068.

BRASIL. Lei Federal nº 9.433, de 08 de janeiro de 1997. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 08 jan. 1997.

BRASIL. IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Cidades**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php?lang=>>>. Acesso em: 21 de julho de 2017.

CELLI, A. **Evolução Urbana de Sorocaba**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2012.

COELHO, M. **Impactos Ambientais em Áreas Urbanas** – Teorias, Conceitos e Métodos de Pesquisa. In: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. (org). **Impactos Ambientais Urbanos no Brasil**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

GUERRA, Antonio José Teixeira; CUNHA, Sandra Baptista (org.) **Geomorfologia e Meio Ambiente**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

RODRIGUES, Arlete Moysés. **Produção do espaço e ambiente urbano. Urbanização e cidades: perspectivas geográficas**. Presidente Prudente: UNESP/FCT, p. 211-30, 2001.

RODRIGUES, Arlete Moysés. O meio ambiente urbano: algumas proposições metodológicas sobre a problemática ambiental. **A cidade e o urbano: temas para debates**. Fortaleza: EUFC, 1997.

SELLES, I. M. et al. **Revitalização de rios - orientação técnica**. Rio de Janeiro. SEMADS, 2001

CAPÍTULO 8

A INFLUÊNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Darcilene Nery Piaui

Rosália Rosa de Carvalho

Gilvanir Soares Guimarães

Rivânia Maria De Souza Martins

Delza Maria Pereira Silva

Lessania de Sousa Barros Bohrer

Doi: 10.48209/978-65-5417-247-7

Introdução

O brincar desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nas fases iniciais do desenvolvimento humano. Estudos científicos apontam que desde os primeiros anos de vida, as crianças exploram o mundo ao seu redor por meio dos jogos e das brincadeiras, já que essas atividades colaboram para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico.

Os anos iniciais do ensino fundamental consistem-se em um período desafiador para muitos profissionais, pois os alunos estão se adaptando à escola, distanciando-se temporariamente de suas famílias e brinquedos, o que pode gerar momentos de angústia. Para contornar os desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem, assim como o enriquecer, as brincadeiras são percebidas

das como uma excelente forma de distração e desenvolvimento das atividades escolares, abordando os conteúdos de maneira lúdica.

É compreendido que desde os primeiros anos de vida, as crianças exploram o mundo ao seu redor por meio do jogo e da brincadeira, deixando claro que essas atividades vão além de uma forma de entretenimento, se assumindo enquanto ferramentas poderosas para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico.

Diversos estudiosos da área dos anos iniciais do ensino fundamental destacam a importância de integrar as brincadeiras ao ensino, pois há evidências de que estas contribuem para o progresso acadêmico dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa para as crianças em processo de desenvolvimento. As brincadeiras são uma forma essencial de desenvolvimento para elas, assim, este artigo visa destacar as brincadeiras nos anos iniciais do ensino fundamental como um recurso educativo benéfico, que proporciona momentos de interação, diversão e aprendizado.

Desenvolvimento

O brincar é inerente à natureza da criança desde os primeiros meses de vida, quando já é possível observá-las se envolvendo em atividades lúdicas e exploratórias. Segundo Vygotsky (1998), o ato de brincar é uma atividade social que desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil, fornecendo elementos essenciais para a aquisição de competências culturais. Através da brincadeira, a criança observa, experimenta e assimila novos conhecimentos, impulsionando seu desenvolvimento de maneira significativa.

Para as crianças, brincar não se limita apenas ao entretenimento, se consistindo em uma oportunidade de aprendizado em todas as suas formas. Cada momento vivenciado na infância é uma oportunidade de descoberta, e as brin-

cadeiras representam uma ampla gama de experiências de aprendizagem. Conforme observado por Silva (2016), o ato de brincar permite que a criança se comunique com o mundo, estimulando a reflexão, autonomia e criatividade, estabelecendo uma conexão íntima entre jogo e aprendizagem.

Durante o brincar, as crianças têm a chance de experimentar, compreender, relacionar-se e, essencialmente, de se transformar. Moura (2008), ressalta que nas brincadeiras, a criança desenvolve suas habilidades motoras, visuais, auditivas e raciocínio criativo, além de explorar suas representações dramáticas.

A brincadeira é uma linguagem natural da infância, como destacado por França (2010), proporcionando às crianças o domínio da linguagem simbólica e da imaginação. Durante o ato de brincar, elas recriam objetos e eventos do seu cotidiano, expressando-se por gestos e símbolos, e reinterpretando o mundo ao seu redor. É evidente que o brincar é muito mais do que atividade recreativa; é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança, permitindo-lhe explorar, aprender e crescer de maneira significativa em todas as áreas da vida.

O brincar irá propiciar um crescimento saudável à criança. A criança que brinca vive sua infância na essência e torna-se um adulto mais equilibrado tanto físico quanto emocionalmente, suportará as pressões da idade adulta com maior criatividade para resolver os problemas que venham a surgir. Já a criança que é privada dessa atividade, por qualquer motivo, terá marcas profundas da falta desta vivência (França, 2010, p. 16-17).

Quando uma criança brinca, ela reinterpreta o mundo ao seu redor de acordo com sua compreensão e perspectiva. No processo de construção do conhecimento infantil, as brincadeiras desempenham um papel fundamental, permitindo que as crianças explorem diferentes linguagens e expressem suas ideias e hipóteses. É por meio das interações durante as brincadeiras, tanto com outras crianças quanto com o ambiente em que vivem, que as crianças constroem seu conhecimento e expandem suas habilidades cognitivas e sociais.

As brincadeiras nos anos finais desempenham um papel fundamental nas salas de aula, frequentemente coordenadas por professores pedagogos que reconhecem a importância do brincar nessa fase importante do desenvolvimento infantil. Os docentes devem estar constantemente planejando e organizando momentos de brincadeiras, compreendendo que estas são oportunidades valiosas para promover o desenvolvimento pedagógico e integral das crianças. Para Negrine (1994):

- As atividades lúdicas possibilitam fomentar a “resiliência”, pois permitem a formação do autoconceito positivo;
- As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente;
- O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade;
- Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação;
- Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento (Negrine, 1994, p. 41).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, as brincadeiras desempenham um papel fundamental na promoção de uma aprendizagem lúdica, tornando os processos educativos mais divertidos e envolventes para as crianças. É necessário introduzir estratégias de ensino por meio de brincadeiras auxilia na adaptação das crianças à nova rotina escolar, tornando o contato com a escola menos impactante.

Recentemente, houve um importante avanço nos anos iniciais do ensino fundamental com a inclusão de atividades lúdicas nos currículos escolares, visando satisfazer o prazer das crianças, mas também o desenvolvimento integral delas. Percebe-se que essas atividades contribuem para controlar a agressivi-

dade, realizar desejos, adaptar-se ao grupo social, desenvolver afetividade e vivenciar diferentes sentimentos.

É fundamental destacar que o ensino por meio de brincadeiras promove o desenvolvimento de diversas competências, permitindo que a criança explore o ambiente ao seu redor e aprenda com ele de maneira simultânea. Bezerra (2011) ressalta a importância do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental, enfatizando que as brincadeiras são essenciais para a saúde física, emocional e intelectual da criança, preparando-a para enfrentar desafios e contribuir para a construção de um mundo melhor.

O brincar também é reconhecido como um processo de humanização, como argumenta oliveira (2000), no qual a criança aprende a se desenvolver por meio da brincadeira, criando vínculos e desenvolvendo competências fundamentais para sua formação. Segundo freire (1997), é por meio das brincadeiras que a criança faz descobertas e vivencia situações de aprendizagem com prazer, preparando-se para se tornar um adulto criativo e competente.

Diante disso, é imperativo que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental compreendam a importância das brincadeiras e planejem suas atividades com base nesse conhecimento. Os docentes devem transformar a sala de aula em um ambiente lúdico e prazeroso, onde as brincadeiras sejam utilizadas como ferramentas didáticas para facilitar a aprendizagem das crianças. Conforme destacado por Caputti e Bozzo (2007), o papel do professor é ser um facilitador da aprendizagem, criando condições para que as crianças explorem, interajam e resolvam situações-problemas de forma autônoma e criativa.

O Portal da Educação (2019) define algumas características importantes do docente ao conduzir as crianças no processo de ensino e aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras, sendo:

- Deverá ser um facilitador das brincadeiras, podendo misturar momentos em que orienta e dirige o processo, com outros momentos e que as crianças são responsáveis pelas suas próprias brincadeiras.
- Observar e coletar informações sobre as brincadeiras das crianças para incrementá-las em futuras oportunidades.
- Procurar participar das brincadeiras e valer-se para questionar com as crianças sobre as mesmas.
- Organizar e estruturar o espaço de forma a instigar na criança a necessidade de brincar, além de facilitar a seleção das brincadeiras.
- Desenvolver nos jogos de regras atitudes cooperativas entre as crianças, enfatizando que o mais importante é participar das brincadeiras e dos jogos.
- Deve-se respeitar o direito da criança participar ou não de um jogo. Nesse momento, o educador tem que instituir uma situação diferente de participação dela nas atividades como: auxiliar com materiais, fazer observações, emitir opiniões etc.
- Em uma situação de jogo ou brincadeira é importante que o educador esclareça de forma clara e objetiva as regras às crianças. E se for necessário pode mudá-las ou adaptá-las de acordo com as faixas etárias.
- Instigar nas crianças a socialização do espaço lúdico e dos brinquedos, desenvolvendo assim o hábito de cooperação, conservação e manutenção dos jogos e brinquedos.
- Estimular a imaginação infantil, para isso o professor deve oferecer materiais dos mais simples aos mais complexos, podendo estes brinquedos ou jogos serem estruturados (fabricados) ou serem brinquedos e jogos confeccionados com material reciclado (material descartado como lixo), por exemplo: pedaço de madeira; papel; folha seca; tampa de garrafa; latas secas e limpas; garrafa plástica; pedaço de pano etc.
- É conveniente que o educador providencie que as crianças tenham espaço para brincar (área livre), e que possam movimentar-se, montar casinhas, fazer cabanas etc.
- O educador deve dar o tempo necessário às crianças para que as brincadeiras surjam se desenvolvam e se encerrem (Portal Educação, 2019, n. p.).

Utilizando brincadeiras como metodologia de ensino, as crianças encontram prazer em frequentar a escola, pois é através do brincar que ocorrem as interações sociais entre elas. As brincadeiras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento psicomotor das crianças, contribuindo significativamente para sua formação. Nos anos iniciais do ensino fundamental, as

brincadeiras funcionam como instrumentos facilitadores de aprendizagem, tornando o processo educativo mais divertido e envolvente.

Conforme Santos (1997), brincar auxilia no desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social das crianças. Através das atividades lúdicas, elas constroem conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas, desenvolvem a expressão oral e corporal, reforçam habilidades sociais, reduzem a agressividade, integram-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento.

Os anos iniciais do ensino fundamental constituem o momento ideal para resgatar e redescobrir o mundo por meio do brincar, uma vez que é através das brincadeiras que as crianças exploram e aprendem sobre o ambiente que as cerca. O caráter espontâneo das brincadeiras nessa fase permite que os valores, conceitos e conteúdos sejam incorporados de forma natural, sem pressões externas. Conforme destacado por Brougère (1998), a brincadeira é um espaço de socialização, administração de relações interpessoais, apropriação da cultura, exercício de tomada de decisão e criatividade.

Ayres e Riveiro (2018) enfatizam que ao brincar, a criança aprende a conhecer, fazer, conviver e ser, promovendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento. Através das brincadeiras nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças também desenvolvem habilidades de comunicação, contribuindo para a inclusão e formação de conceitos e percepções, enriquecendo sua interação com o ambiente ao seu redor.

O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (Lopes, et al, 2017, p.110).

As brincadeiras realizadas em sala de aula permitem às crianças representarem o contexto em que estão inseridas, revelando aspectos de seu psicológico

(Bahia, 2009). O modo como elas brincam muitas vezes reflete sua realidade familiar ou social, podendo até mesmo servir como alerta para situações delicadas, como casos de agressão ou abuso infantil, como já relatado pela mídia. Além disso, Bahia (2009) destaca que ao brincar de determinados papéis, como médico ou guerra, a criança incorpora características que refletem sua própria realidade e experiências.

Complementando as observações apresentadas, o Portal da Educação (2019) ressalta a importância de acompanhar as brincadeiras das crianças para compreender melhor suas ações e necessidades. Esse acompanhamento possibilita diagnosticar ideias, valores, estágio de desenvolvimento, procedimentos dos envolvidos nos jogos e até mesmo conflitos e problemas que possam surgir.

O brincar é um direito fundamental de todas as crianças em todo o mundo, e cabe à escola proporcionar oportunidades para a construção do conhecimento por meio das possibilidades de descoberta e invenção que a brincadeira oferece. É responsabilidade do professor promover atividades lúdicas que promovam a integração das crianças, aproveitando a rotina escolar como uma oportunidade para conhecê-las e fomentar a socialização entre elas, permitindo que explorem o mundo de forma independente e criativa.

Resultados e Discussão

Os resultados desta pesquisa destacam a importância do brincar no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. A análise dos dados coletados revelou que as atividades lúdicas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico (Bezerra, 2011).

Uma das principais descobertas deste estudo foi a influência positiva do brincar na promoção de uma aprendizagem significativa. Verificou-se que as

crianças aprendem de forma mais eficaz quando estão envolvidas em atividades lúdicas, pois estas proporcionam um ambiente propício para a exploração, experimentação e descoberta. O brincar estimula a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico, habilidades essenciais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos (Ayres; Riveiro, 2018).

Além disso, os resultados destacaram o papel do professor na promoção do brincar na sala de aula, evidenciando que os educadores desempenham um papel necessário ao planejar e implementar atividades lúdicas que estimulem o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Os docentes atuam como mediadores, criando um ambiente seguro e acolhedor onde os alunos se sintam incentivados a explorar e aprender por meio do brincar.

Outro aspecto relevante abordado nos resultados é a importância de integrar o brincar ao currículo escolar de forma sistemática e intencional. As atividades lúdicas não devem ser vistas como complementares ao ensino tradicional, mas sim como uma parte essencial do processo educativo. É fundamental haver um equilíbrio entre momentos de brincadeira livre e atividades dirigidas, garantindo que todas as crianças possam participar e se beneficiar do processo de aprendizagem (Brougère, 1998).

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa reforçam a importância do brincar no contexto educacional dos anos iniciais do ensino fundamental. As atividades lúdicas tornam o processo de ensino e aprendizagem prazerosos, sendo fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, é essencial que educadores, gestores escolares e formuladores de políticas reconheçam e valorizem o brincar como uma prática educativa fundamental e promovam sua integração efetiva nos currículos e nas práticas pedagógicas das escolas.

Conclusão

Ao conduzir esta pesquisa, foi evidente a relevância do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo percebido que através das brincadeiras, a aprendizagem se torna mais significativa para as crianças, conectando a escola com seu universo desde os primeiros anos de vida. Por meio do brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas de maneira natural e espontânea.

Durante as brincadeiras, elas têm a oportunidade de experimentar, descobrir, criar e interagir com os outros, construindo conhecimentos de forma ativa e significativa. No entanto, os resultados desta pesquisa destacaram a importância dos professores nesse processo, uma vez ser responsabilidade desses profissionais o planejar e implementar atividades lúdicas que integrem diferentes brincadeiras como recursos de aprendizagem, requerendo um planejamento cuidadoso e um processo de avaliação adequado, que demanda estudos contínuos para garantir a eficácia da integração do aluno no processo de aprendizagem escolar.

É fundamental ressaltar que as brincadeiras nos anos iniciais do ensino fundamental têm um caráter lúdico, incentivando os alunos a pensarem e explorarem o ambiente ao seu redor. Além disso, contribuem para o desenvolvimento de diversas habilidades, tornando a experiência escolar das crianças mais prazerosa e positiva. Nesse contexto, as brincadeiras se destacam como os melhores recursos de aprendizagem nesta fase fundamental do desenvolvimento infantil.

Referências

- AYRES, Liliane Affeldt Lara. RIVEIRO, Marinês. **A importância do Brincar na educação infantil**. Alvorada, 2018.
- BAHIA, Maria Aparecida Lira. **A Importância da Brincadeira na Educação Infantil: Desafios Para a Gestão Escolar**. Cruzeiro do Oeste, 2009.
- BEZERRA, Jéssika Layne Silva. **A importância da intervenção do professor nas brincadeiras das crianças da creche**. Guarabira – PB, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC, 1998. BROUGÈRE, Gilles. *A criança e a cultura lúdica*. São Paulo, 1998.
- CAPUTTI, A. P. C. BOZZO, F. E. F. **O Papel do Professor nos Jogos e Brincadeiras Com Crianças de 5 Anos**. Unisalesiano, 2007.
- CLÍNICA PSIQUIÁTRICA DE LONDRINA. **Principais desenvolvimentos nos oito ciclos períodos de ciclo de vida**. Disponível em: <http://www.psiquiatrianet.com.br/educacaomedica/09ciclosvitais.htm> Acesso em 26 fev. 2024.
- FRANÇA, Vanessa Christine Benato de. **A importância do brincar na educação infantil - crianças de 3 a 5 anos**. Curitiba, 2010. Disponível em: <https://silos.tips/download/universidade-tuiuti-do-parana-vanessa-christine-benato-defrana#:~:text=A%20brincadeira%20%C3%A9%20uma%20linguagem%20infantil%20e%20quando%20brinca%20a,os%20acontecimentos%20que%20os%20rodeiam>. Acesso em 25 fev. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- LOPES, Ana Claudia Fernandes; LEANDRO, Emily Francisco; ARRUDA, Viviane Ap^a Bernardes de; SILVA, Anilde Tombolato Tavares da. **A importância do brincar na educação infantil: a experiência do PIBID - pedagogia/Uel na brinquedoteca**. Educere, 2017.

MORAIS, Maria Chiara Pieroni. **O papel do professor frente à questão do brincar para crianças de 04 (quatro) a 06 (seis) anos**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, 2008.

MOREIRA, Lília Maria de Azevedo. **Desenvolvimento e crescimento humano da concepção à puberdade**. Scielo Books, 2011.

MOURA, Selma Assis. **O resgate de brinquedos tradicionais da infância**. São Paulo, 2008.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Conteúdo: v. 1. Simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NOLTE, Dorothy Law; HARRIS, Rachel. **As crianças aprendem o que vivenciam**. 2011. Disponível em: http://imagens.travessa.com.br/capitulo/SEXTANTE/CRIANCAS_APRENDEM_O_QUE_VIVENCIAM_AS-9788575420829.pdf Acesso em 25 fev. 2024.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PAIVA, Natália Moraes Nolêto de. COSTA, Johnatan da Silva. **A Influência da Tecnologia na Infância: Desenvolvimento ou Ameaça?** Portal dos Psicólogos, 2015.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **Papel do educador na educação lúdica**. 2019. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/papeldoeducador-na-educacao-ludica/35746> Acesso em 25 fev. 2024.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SILVA, Dulcilene Rodrigues da; TAVARES, Daniel Moreira. **Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram**. Revista Estácio, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 9

A DEPRESSÃO PÓS-PARTO E AS POSSÍVEIS INGERÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Cleber Ferreira Arakaki de Souza

Eduardo Toshio Kobori

Doi: 10.48209/978-65-5417-247-8

Introdução

Há um consenso na psicanálise, especialmente entre alguns autores como Winnicott, Lebovici, Spitz, Jonh Bowlby sobre a importância das relações afetivas na vida do bebê. Os primeiros contatos que a mãe ou mãe substituta (cuidador primário) estabelece com o bebê na fase primitiva de seu desenvolvimento, bem como a maneira como esta criança é recebida, são primordiais para o estabelecimento do vínculo entre ambos (BRUM; SCHERMANN, 2004).

Qualquer dificuldade que a mãe ou cuidador possa encontrar, pode prejudicar os cuidados e os vínculos com seu bebê. Dentre estas dificuldades, menciona-se a depressão pós-parto, foco deste trabalho. A depressão pós-parto feminina é classificada como uma doença que pode trazer impactos no vínculo mãe bebê, prejudicando possivelmente as primeiras interações necessárias para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança (BRUM; SCHERMANN, 2004).

Em relação à vinculação materna, o bebê está ligado inicialmente à sua mãe pela satisfação de suas necessidades. A relevância desta díade mãe e filho é percebida como ponto de partida do desenvolvimento infantil:

Do ponto de vista histórico, é observado que os primeiros estudos realizados a partir da análise das primeiras relações vivenciadas pelo ser humano, são de autoria de Freud e em um dos seus artigos, lançados no ano de 1915, denominado “Instintos e suas Vicissitudes”, ele aborda a questão da vinculação materna, elucidando que o bebê está ligado inicialmente a sua mãe por esta ser um agente de suas satisfações e necessidades fisiológicas básicas. (BRUM; SHERMANN, 2004, p. 458)

Na acepção de Winnicott (1998), apenas uma mãe suficientemente boa proporciona ao seu bebê um desenvolvimento pessoal e real podendo acompanhar o seu filho em suas necessidades rumo a maturidade e desenvolvimento de personalidade. Assim, a mãe e o ambiente devem ser bons para que a formação emocional do bebê seja saudável.

O fenômeno do nascimento representa uma experiência marcante, cercada por sentimentos de ansiedade, expectativa, realizações, projeções, entre outros. Com a chegada de um filho, inicia-se uma nova fase na vida da mulher, denominada puerpério, marcada pela instabilidade emocional e vulnerabilidade feminina em relação às síndromes psiquiátricas no pós-parto como depressão pós-parto, tristeza puerperal ou *baby blues*, e psicose puerperal, que serão vistos posteriormente, podendo assim promover e facilitar o surgimento de transtornos, dentre os quais a depressão pós parto. Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), na classificação das doenças (CID 10) a depressão pós-parto é considerada um transtorno depressivo que ocorre tipicamente entre as quatro e doze semanas após o nascimento do bebê, atingindo cerca de 10 % a 15% das mulheres (BORDIN *et al*, 2005).

Os sintomas da depressão pós-parto tipicamente têm início nas seis primeiras semanas após o parto, podendo iniciar até seis meses do puerpério, presente por no mínimo duas semanas e incluir a perda de interesse nas atividades

e o humor depressivo. Coexistem ainda sintomas como sentimentos de culpa ou desânimo, alterações do sono, perda de concentração, astenia ou pensamentos suicidas . Dentre os aspectos etiológicos da depressão pós-parto (DPP), diversos fatores estão associados, como destaca Guedes *et al* (2003):

[...] Gravidez não desejada, baixo peso do bebê, alimentação do bebê direto na mamadeira, pouca idade da mãe, o fato da mãe não estar casada, parceiro desempregado, grande número de filhos, desemprego após a licença maternidade, morte de pessoas próximas, separação do casal durante a gravidez, antecedentes psiquiátricos anteriores ou durante a gravidez, problemas da tireóide.(s/p).

Existe uma multifatorialidade da DPP relacionada aos riscos da depressão materna que podem ser divididas em três categorias. A primeira tem relação à qualidade dos relacionamentos interpessoais da mãe, especialmente com o seu parceiro; a segunda refere-se a gravidez, ao parto e à ocorrência de eventos de vida estressantes; e a terceira diz respeito a adversidades socioeconômicas (READING; REYNOLDS, 2001). Segundo Andrews-Fike (1999), os fatores psicossociais são predominantes para os riscos da DPP. Dentre as causas da depressão existem aquelas relacionadas ao bebê a partir da insegurança da mãe, como o medo da prematuridade do bebê, o medo de uma má formação congênita, e também alguns fatores sociais como a possível presença de incidentes durante o pré-natal, morte de familiares, decepções pessoais e profissionais, solidão e modificações hormonais. Também são apontados mais quatro fatores de risco coligados: baixa autoestima, problemas no relacionamento conjugal, situação socioeconômica e gravidez não desejada ou planejada.

Existem opiniões divergentes quanto às causas da DPP, ao início da depressão materna e se ocorre antes ou depois do parto e em relação às próprias causas. Cramer e Palacio Espasa (1993) afirmam que as interferências na interação mãe-bebê estão mais associadas à depressão materna após o nascimento da criança do que a uma patologia preexistente da mãe. Um dos exemplos da manifestação da depressão materna quanto ao seu início e causa resulta da

questão corporal, a presença da depressão pode ser vista tanto durante quanto depois do nascimento da criança sendo um aspecto observado devido à sua auto imagem corporal, que se relaciona significativamente à sintomas depressivos na gestação e no pós parto (CRAMER; PALACIO-ESPASA, 1993).

No entendimento de Soifer (1986), o privilégio de ser mãe, vem acompanhado por uma grande carga de ansiedades decorrente do medo da mulher de alguma deficiência física no filho, pelo medo de morrer no parto, pela angústia de ver o próprio corpo disforme e também que continue assim após o parto. Assim, a ansiedade pode ser considerada como um dos fatores causadores da depressão pós-parto. Estudos demonstram que a ansiedade e depressão estão estritamente relacionadas (CLARK; WATSON, 1991). Conforme Dancey e Reidy (2019, p. 13):

[...] Pessoas que apresentam altos níveis de ansiedade também apresentam altos níveis de depressão. Poderíamos dizer, então, que depressão causa ansiedade ou que ansiedade causa depressão? Não, nós não poderíamos. É bastante provável que alguma variável interveniente conecte esses dois estados de humor. De fato, o que se tem verificado é que ansiedade e a depressão apresentam um elemento angustiante em comum, e é ele que explica a forte relação entre as duas variáveis.

Fenomenologicamente e conceitualmente, a ansiedade e a depressão são claramente distintas. Contudo, essa distinção é substancialmente difícil em termos clínicos e empíricos devido a diversos aspectos, tal como a forte associação entre a ansiedade e os sintomas da depressão (RIBEIRO *et al*, 2004). Deve-se atribuir a devida importância em estudar a ansiedade, Soifer (1986) destaca alguns estágios da gravidez, enfatizando os principais momentos da ansiedade observados neste período: presente desde o começo da gestação; durante a formação da placenta (entre o segundo e terceiro mês), na percepção dos movimentos do feto (depois dos três meses e meio), pela manifestação frequente dos movimentos (cinco meses), pela versão interna (seis meses em diante), no início do último mês de gestação e nos últimos dias do parto. A ansiedade

está presente do início ao fim na experiência da mãe. Ressalta-se que cada um desses acessos de ansiedade vivenciados pela grávida podem durar dias e semanas, os efeitos à saúde da mulher e em relação ao bebê variam desde leves até agravantes, podendo inclusive ocorrer abortos neste período especialmente nos três primeiros meses da gravidez (SOIFER, 1986).

Em relação à feminilidade, a vaidade é um fator importante, neste período ela sente-se feia, desprezada pelo marido, não elogiada, podendo ser esta situação a base de muitas depressões e fantasias ciumentas a respeito do cônjuge, há o medo de uma traição marital, uma diminuição da libido sexual durante toda a gestação e especialmente a partir do quinto mês de gravidez, período no qual a procura do marido pela esposa é menor, intensificando mais ainda tais ansiedades (SOIFER, 1986).

A fase da formação da placenta ocorre do segundo ao terceiro mês da gravidez, a mulher passa pelo chamado perigo do aborto, no qual temores se instalam, sonhos relativos ao estado da gravidez são presentes como descreventes dos conflitos experimentados. Os sintomas de enjoo e vômitos se intensificam, podendo também vir acompanhados de diarreias ou a constipação, trazendo à gestante a sensação da perda do feto (SOIFER, 1986). Segundo Soifer (1986), aos quatro meses a gravidez se torna evidente e perceptível, o ventre se arredondou, os seios estão inchados, as mudanças no corpo são visíveis e a ansiedade surge de várias maneiras como: temor ao filho disforme, medo de morrer no parto, angústia do próprio corpo disforme e medo de permanecer com aparência disforme após o parto. Além disso, o bebê passa a movimentar-se no interior de sua mãe, seguindo para o estágio dos movimentos internos:

[...] Chegamos assim à ansiedade dominante de toda gravidez, que irrompe de modo intenso ante a percepção dos movimentos fetais. É a ansiedade culposa por se experimentar uma união tão íntima e pessoal, tão a dois, tão exclusiva, em que ninguém mais pode interferir. Por isso, a primeira vez que se sentem os movimentos, a impressão é de sobressalto e temor, de algo completamente estranho, inclusive na múltipara. O reconhecimento desse algo insólito e atemorizador e a posterior discriminação dos movi-

mentos da criança são processos mentais que se realizam de forma lenta e gradual[...] (SOIFER, 1986, p. 124)

Aos cinco meses, os movimentos fetais são mais constantes. As mulheres comentam que, neste período, por momentos, o ventre endurece e afrouxa, promovendo também acessos de ansiedade, renovando fantasias de medo, perda, e sensações de perigos à gestante e ao bebê (SOIFER, 1986).

A partir do sétimo mês, identifica-se a ansiedade chamada por Soifer (1986) de versão interna, consiste no momento no qual a criança começa a colocar-se de cabeça para baixo em direção ao canal do parto. Pela percepção inconsciente destes movimentos, a mãe sofre uma intensa crise de ansiedade, traduzida em variadas formas de manifestações psíquicas e somáticas tais como: crises de hipertensão, vertigem, sensações de desmaio, gripes agudas, náuseas e vômitos constantes, diarreias, constipação, aparição de edemas, aumento de peso repentino, câimbras. Neste momento, a mãe sente algo que a assusta e a desconcerta, parecido com a sensação de se estar em um elevador descontrolado, como um rebuliço no interior da barriga, uma dor intensa no baixo ventre, ou até mesmo a sensação algo empurrando o seu fígado.

A chegada do nono mês de gestação não é diferente. Neste momento, várias modificações fisiológicas estão acontecendo: o feto desenvolve-se mais rapidamente, está com mais peso e com maior volume. As crises de ansiedade neste momento podem expressar-se: pelo parto antecipado, (mesmo estando ainda no mês previsto) e por várias somatizações como: gripes, anginas, cólicas, câimbras, palpitações, insônia, hiperatividade, maior nervosismo, as fantasias centram-se pelo temor à morte, à dor etc. (SOIFER, 1986)

Portanto, os últimos dias que antecedem o parto são marcados por grandes e intensas crises de ansiedade da genitora. As mães têm a sensação da criança não se mover, estar morta dentro de seu ventre, quando na verdade, ela cresceu ocupando o espaço uterino e por isto já não se move com tanta frequência, mas

isto causa nítida crise de ansiedade (SOIFER, 1986) A ansiedade experimentada no período de gestação por si só já evidencia a alta tensão no qual a mulher está submetida e podendo ocorrer no período pós-parto, podendo prejudicar o desenvolvimento tanto da relação necessária entre a mãe e o seu filho, bem como no seu desenvolvimento.

Os sintomas da depressão pós-parto incluem irritabilidade, choro frequente, sentimentos de desamparo e desesperança, falta de energia e motivação, desinteresse sexual, transtornos alimentares e do sono e a sensação de ser incapaz de lidar com novas situações (DELIAS; AUGUSTO, 2003). Uma mãe com DPP pode apresentar também sintomas como cefaleia, dores nas costas, erupções vaginais e dor abdominal sem causa orgânica aparente (BORDIN *et al*, 2005). Conforme Bordin *et al* (2005) a sintomatologia depressiva não difere daquela presente nos episódios não relacionados com o parto e incluem instabilidade de humor e preocupações com o bem estar do bebê, cuja intensidade depressiva pode variar de exagerada a francamente delirante.

Os distúrbios do humor caracterizados e observados durante o pós-parto podem se classificar em três categorias sendo: a DPP, a tristeza puerperal (*baby blues*) e a psicose puerperal (DELIAS; AUGUSTO, 2003). Para Iaconelli (2005) a tristeza puerperal, conhecida como *baby blues*, pode acontecer entre os primeiros dias após o parto em cerca de 80% das mulheres. Caracteriza-se como um distúrbio de humor coerente com o quadro de elaboração adaptativa que a mulher agora precisa enfrentar, transformando-se de filha para mãe, mudanças em seu corpo, além de administrar a sua sexualidade e maternidade:

[...] De forma geral a mulher sente que perdeu o lugar de filha sem que tenha ainda segurança no papel de mãe; que o corpo está irreconhecível, pois se já não é mais de uma grávida tampouco retomou a sua forma original; que entre ela e o marido encontra-se um terceiro elemento [...]. (IACONELLI, 2005, p. 3).

Os sintomas presenciados no *baby blues* são: irritabilidade, mudanças repentinas de humor, insegurança, tristeza, sensação de incapacidade para cui-

dar do bebê, podendo se estender até um mês de vida do bebê (IACONELLI, 2005).

As psicoses puerperais são casos mais raros, acometendo cerca de 0,2% das mulheres manifestam-se através de sintomas intensos. É um grave distúrbio, acompanhado por delírios a respeito do bebê e de si mesma, relacionados a pensamentos suicidas e a episódios mais graves como o infanticídio (BORDIM *et al*, 2005). Soifer (1986) declara:

A psicose Puerperal se caracteriza pelo repúdio total ao bebê: a paciente não quer vê-lo aterroriza-se com ele, permanece triste, afastada, como que ausente. Torna-se apática, abandonada, nem sequer aceita dedicar-se aos próprios cuidados pessoais. Pode sofrer insônia, inapetência. Frequentemente este quadro se associa a ideias paranoides de perseguição, de que alguém vai introduzir-se na casa para prejudicar ou roubar, etc.[...] (p. 124).

É importante evidenciar as diferenças entre os três aspectos dos distúrbios psiquiátricos puerperais, a tristeza puerperal é um distúrbio psíquico leve e transitório, possui prevalência de 50 a 80%, tem início no terceiro até o quarto dia do puerpério, cujos sintomas incluem choro, flutuação de humor, irritabilidade, fadiga, tristeza, insônia, dificuldade de concentração, ansiedade relacionada ao bebê e tem remissão espontânea de uma semana a 10 dias. A depressão puerperal é um transtorno psíquico de moderado a severo com início insidioso, com prevalência de 10 a 15%, com início entre a segunda e terceira semana do puerpério, cujos sintomas são tristeza, choro fácil, desalento, abatimento, labilidade, anorexia, náuseas, distúrbio do sono, insônia inicial e pesadelo, ideias suicidas, perda do interesse sexual; se desenvolve lentamente atingindo assim um limiar, o prognóstico está ligado ao diagnóstico precoce e intervenções adequadas. A psicose puerperal é um distúrbio de humor psicótico apresentando perturbações mentais graves atingindo de 0,1 a 0,2% das puérperas, com início abrupto em duas ou três semanas após o parto, os sintomas incluem confusão mental, agitação psicomotora, angústia, insônia, evoluindo para formas maníacas, melancólica ou até mesmo catatônicas, podendo se transformar depressão (TEREZINHA; CRISTIANE, 2005).

Tratamento e Prevenção da Depressão Pós-Parto

A abordagem realizada pela psicoterapia é de cunho essencial para o tratamento em casos de depressão na maternidade, o terapeuta juntamente com a mãe deprimida e seus familiares reconstruirão novas estruturas a partir da realidade vivenciada pela mãe, possibilitando o planejamento e o estabelecimento das ações de prevenção, promovendo o auxílio para a redução e a cura da depressão vivenciada pela puérpera. (ROCHA, 1999).

Para prevenção e tratamento da depressão materna pelo menos três atitudes devem ser tomadas: primeiramente, promover condições necessárias e adequadas para o fortalecimento das relações interpessoais na vida da mulher, em relação ao cônjuge, também em relação ao seu bebê durante o pré-natal e após o seu nascimento. Em segundo lugar, restabelecer através das condições criadas e adequadas à vivência da mulher, uma rede de suporte social especialmente familiar, bem como pessoas próximas, que seriam fontes de ânimo e de ajuda para a nova mãe. Em terceiro lugar, propiciar a intervenção psicológica para tratamento da depressão pós-parto (FIGUEIREDO, 2001).

Konradt *et al* (2011) acreditam na prevenção precoce da depressão através de intervenções conjuntas durante o período de gravidez, diminuindo a probabilidade de que as mães desenvolvam DPP, desta forma, precavendo os conflitos pessoais e familiares oriundos da síndrome. Também como prevenção, alguns autores sugerem a utilização da abordagem terapêutica no princípio da gestação, com a finalidade de diagnosticar precocemente fatores de risco da DPP e assim, o tratamento é feito desde o início do surgimento dos sintomas. A terapia ajudaria não apenas à gestante, mas também os sujeitos que fazem parte de seu convívio, permitindo a elaboração de estratégias adequadas diante desta nova fase pela qual a família está passando. Os benefícios do tratamento terapêutico precoce e preventivo não se limitam apenas às mães e seus familiares;

traz também muitos benefícios para as crianças, tendo em vista a existência da conexão entre os transtornos depressivos das mães e os consequentes distúrbios emocionais de seus filhos (CUNHA *et al*, 2012).

A preparação e suporte durante o período de gestação, tal como maior quantidade de informação auxiliam o bem-estar da gestante ao final da gravidez, demonstrando diminuição do surgimento da DPP e de problemas psicológicos (FIGUEIREDO, 1997). O tratamento psicológico em grupo durante o período de gestação opera como base, controlando as ansiedades e provocando a reflexão e as trocas de experiências. O falar, pensar e obter informação auxilia na diminuição de temores e consecutivamente diminuição da ansiedade com relação à gestação. Aumentam-se as chances de adaptação quando há mais oportunidades de falar sobre a percepção que tem sobre suas alterações. A falta de diagnóstico da DPP evidencia que o período de gestação foi negligenciado com relação ao cuidado acerca da saúde da mulher e de toda família. Apesar de tudo parecer bem, tendo o bebê a devida atenção e os cuidados adequados e indispensáveis para sua sobrevivência, acredita-se então que a mãe, na condição de puerpera, é capaz de prosseguir com as responsabilidades maternas e não se percebe a fase de grandes alterações fisiológicas e psicológicas que está enfrentando.

O puerpério é onde ocorrem os primeiros contatos do bebê com o ambiente, neste período, geralmente a figura materna representa a via principal de comunicação do bebê com o mundo. Consequentemente, segundo Felipe (2009) a boa condição de saúde da mãe é imprescindível para que a criança estabeleça no início da vida uma adequada base social e tenha um bom desenvolvimento afetivo, cognitivo, relacional e motor. Temos como fatores de proteção para a DPP: diagnóstico precoce da depressão, boa relação conjugal e suporte emocional do companheiro, otimismo, bom suporte social, autoestima elevada, sistema de apoio familiar, preparo físico e psicológico para as alterações ocorridas com a maternidade, apoio de outra mulher, estabilidade socioeconômica,

intervenção multidisciplinar, assim que os sintomas sejam observados e o pré-natal psicológico (ARRAIS *et al*, 2014).

Arrais *et al* (2014) crêem em um novo conceito relativo ao atendimento perinatal, cujo objetivo é a maior humanização do processo gestacional, do parto e de construção da parentalidade. O pré-natal psicológico – PNP, é um modelo de atendimento em serviços de obstetrícia; iniciado em Brasília, esta modalidade de atendimento tem como objetivo a integração da gestante e família durante o período de gestação, através de reuniões temáticas com destaque no preparo psicológico para a maternidade e paternidade. Essa abordagem é complementar ao acompanhamento pré-natal, possui função psicoterapêutica oferecendo apoio emocional, discutindo demandas iniciadas no período gestacional ou puerperal, tal como as pertinentes a mitos da maternidade, probabilidade de perda do feto ou bebê, malformação do feto, gestação de risco, idealizações, temor quanto ao parto, transtornos de ansiedade e depressivos, transtornos psicossomáticos, mudança na libido, alterações nos papéis sociais e familiares, conflitos conjugais, planejamento familiar, ciúmes de outros filhos (CABRAL *et al.*, 2012). Essa modalidade de intervenção, justifica-se conforme Maldonado (1986) por seu caráter preventivo sob diversos aspectos: alterações da identidade da gestante; acompanhando a gestação do vínculo pais-bebê; aumento de recursos do casal como atuante na prevenção com outras pessoas da família; conscientização dos pais sobre o atendimento que recebem, trabalhando o desenvolvimento da confiança na própria percepção e na própria sensibilidade e a reivindicação de suas necessidades. Além dos aspectos preventivos, o grupo pode cooperar e desmistificar temas importantes, como amamentação, cuidados com o bebê, a maternidade idealizada, conforme discutida por Arrais (2005).

Para a psicanálise tanto quanto a psiquiatria, o puerpério é um tempo privilegiado para a verificação e estudos das representações inconscientes maternas que surgem. O bebê estará sujeito às projeções das representações inconscientes da mãe, caso não sejam trabalhados e desmontados, esses conteú-

dos psíquicos inconscientes maternos apresentam perigo sobre o bebê que irá nascer. Diante disso, há a necessidade da intervenção precoce com a finalidade de precaução para a criança (BYDLOWSKI, 2002).

Conclusão

Conclui-se ao término deste trabalho, que a depressão pós-parto, pode vir a prejudicar o desenvolvimento infantil, uma vez evidenciado que a criança ao nascer, necessita de um ambiente de amor e afeto provenientes especialmente de sua mãe, chamada neste trabalho de cuidadora primária. A depressão materna pode ocasionar em prejuízo na capacidade desta mãe de oferecer o amor e afetos necessários para suprir as necessidades de seu bebê e por consequência a criança poderá apresentar danos de ordem comportamental e psíquica. Dentre os problemas desencadeados pela depressão pós-parto no desenvolvimento do bebê, vimos desordens na linguagem da criança, ou seja, dificuldade da aprendizagem da fala, problemas comportamentais como perturbações do sono, raiva, agressividade, déficit de atenção e geralmente são crianças que apresentam hiperatividade. As crianças cujas mães tiveram depressão no pós-parto, também apresentaram problemas na socialização, dificuldade de estabelecer amigos, muitas vezes optando pelo isolamento. Os problemas emocionais também foram observados nas crianças, apresentando baixa autoestima, sinais de ansiedade e medo, tornando-se dependentes e apresentando muita passividade.

Portanto, é necessário o profundo conhecimento desta problemática, especialmente antecipando-se aos fatores de risco causadores da depressão puerperal, auxiliando a mulher em seu desafio de ser mãe, quanto mais cedo se proporcionar uma intervenção terapêutica e o tratamento para aquelas mulheres portadoras da depressão já na gravidez, maiores serão as chances de amenizar o impacto da DPP sobre o bebê. A nova mãe ao se deparar com os desafios eminentes da depressão pós-parto, enfrentará a enfermidade que tentará roubar-lhe a alegria e o prazer de desfrutar do seu bebê, que necessita de atenção, afei-

ção, amor e dedicação de sua genitora. As evidências apontam para prejuízos provocados pela depressão pós- parto diretamente no vínculo mãe bebê, e por consequência, no desenvolvimento dessa criança, portanto nada mais saudável e importante do que estabelecer planos de prevenção para qualidade de vida e saúde da mulher especialmente para a puerpéra e podendo assim evitar qualquer tipo de dano ao crescimento da criança e proporcionando caminhos saudáveis para o desenvolvimento infantil, principal preocupação norteadora durante todo o progresso deste trabalho.

Referências

ANDREWS-FIKE, C. Uma revisão da depressão pós-parto. **Prim Care Companion J Clin Psychiatry**, v. 1, p. 9-14, 1999. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC181045/>. Acesso em: 29 abr. 2020.

ARRAIS, A. R. As configurações subjetivas da depressão pós-parto : para além da padronização patologizante. Dissertação (Doutorado), **Universidade de Brasília**, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14011?mode=full>. Acesso em: 03 out. 2020.

ARRAIS, A. R.; MOURÃO, M. A.; FRAGALLE, B. O pré-natal psicológico como programa de prevenção à depressão pós-parto. **Saúde & Sociedade**. São Paulo, v. 23, n.1, 2014 p. 251-264. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269602856_O_pre-natal_psicologico_como_programa_de_prevencao_a_depressao_pos-parto. Acesso em: 02 out. 2020.

BORDIN, E.; MAURICIO, N; CAMPIO, M. Depressão Pós-Parto: fatores de risco e repercussões no desenvolvimento infantil. **Psico USF**. Rio Grande do Sul v.10 n.1 2005 p. 61-68. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v10n1/v10n1a08.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BOWLBY, J.. **Apego: A natureza do risco**. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BRUM, E. H. M.; SCHERMANN, L.V. Vínculos Iniciais e desenvolvimento infantil: abordagem teórica em situação de nascimento de risco. Canoas: **Ciência & Saúde**, 2004. p. 457- 467 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v9n2/20399.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BYDLOWSKI, M. **Mães e seus recém-nascidos: pesquisas e intervenções sobre o nascimento.** Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur, 2002.

CABRAL, D. S. R.; MARTINS, M. H. F.; ARRAIS, A. R. Grupo de pré-natal psicológico: avaliação de programa de intervenção junto a gestantes. **Encontro: Revista de Psicologia**, v. 15, n. 22, p. 53-76, 2012. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/renc/article/view/2480>. Acesso em: 02 out. 2020.

CALLEGARO, J. B. Considerações Acerca da Relação Mãe-Bebê da Gestação ao Puerpério. **Revista Contemporânea-Psicanálise e Transdisciplinaridade**, Porto Alegre, 2007, p. 310-321. Disponível em: http://www.academia.edu/592408/Consideracoes_acerca_da_relacao_mae-bebe_da_gestacao_ao_puerperio. Acesso em: 15 jul. 2020.

CAMACHO, R. S.; CANTIENELLI, F. S.; RIBEIRO, C. S.; CANTILINO, A.; GONSALES, B. K.; BRAGUITTONI, E.; RENNO, J. J. **Transtornos Psiquiátricos na gestação e no puerpério: Classificação, diagnóstico e tratamento.** São Bernardo dos Campos SP: Revista Psiquiátrica, p.92-102, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v33n2/a09v33n2.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

CLARK, L. A.; WATSON, D. Modelo Tripartite de Ansiedade e Depressão: Evidências Psicométricas e Implicações Taxonômicas. **Journal of Abnormal Psychology**, vol. 100, nº 3, p. 316 – 336, 1991. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c6e0/a2becd62b093b8914b33109792e64f16e9af.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.

CRAMER, B.; PALACIO-ESPASA, F. Técnicas psicoterápicas mãe-bebê. Porto Alegre, RS: **Artes Médicas**, 1993. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v17n2/v17n2a12.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CUNHA, A. B.; RICHEN, J. X.; LIMA, P.; GIL, S.; CYRINO, L. A. R. A importância do acompanhamento psicológico durante a gestação em relação aos aspectos que podem prevenir a depressão pós-parto. **Saúde e Pesquisa**, vol. 05, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/saudpesq/article/view/2427/1812>. Acesso em: 2 out. 2020

DELIAS, D. S. S.; AUGUSTO, C. P. O Impacto da depressão pós-parto para a interação mãe-bebê. **Estudos de psicologia**, Rio Grande do Sul, p.403-411, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19962.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.

FELIPE, R. P. Análise do efeito da depressão pós-parto na interação mãe-bebê via categorias comportamentais e estilos interativos maternos. Dissertação (Mestrado), **Universidade de São Paulo**, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-23112009-123346/pt-br.php>. Acesso em: 06 out. 2020.

FIGUEIREDO, B. F. C. Depressão pós-parto, interação mãe-bebê e desenvolvimento infantil. Dissertação (Doutorado), **Universidade do Minho**, 1997. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1632>. Acesso em: 06 out. 2020.

FIGUEIREDO, B. **Depressão Pós-Parto: Considerações a propósito da intervenção Psicológica**. Psiquiatria Infantil. Braga, Portugal, 2001, p.329-339. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4218/1/Depress%c3%a3o%20p%20c3%b3s-parto%20%282001%29.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

GUEDES, D. S.; SOUZA, M.; MOREIRA, V.; GENESTRA, M. Depressão pós-parto: prevenção e consequências. **Rev. Mal-Estar Subj**, Fortaleza v.3 n.2 set. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482003000200010. Acesso em: 02 abr. 2020.

GRAÇA, M.; BOLTEN, A.; GUS, G. Efeitos da depressão materna no desenvolvimento Neurobiológico e psicológico da criança. **Revista Psiquiátrica**, Rio Grande do Sul, 2005. p. 165-176. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rprs/v27n2/v27n2a07.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

IACONELLI, V. Depressão pós-parto, psicose pós-parto e tristeza materna. **Revista Pediatria Moderna**, Julho – Agosto v. 41, n. 4, 2005. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1927.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.

KLAUS, M. H.; KENNEL, J. H.; KLAUS, P. H. **Vínculo – Construindo as bases para um apego seguro e para a independência**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KONRADT, C. E.; SILVA, R. A.; JANSEN, K.; VIANNA, D. M.; QUEVEDO, L. A.; SOUZA, L. D. M.; OSES, J. P.; PINHEIRO, R. T. Depressão pós-parto e percepção de suporte social durante a gestação. **Revista Psiquiatria Rio Grande do Sul**. 2011; 33(2): 76-79. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-81082011000200003&script=sci_arttext. Acesso em: 02 out. 2020.

LEBOVICI, S. **O bebê, a Mãe e o Psicanalista**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MALDONADO, M. T. P. **Psicologia da gravidez**. Petrópolis: Vozes, 1986.

PITTA, J. C. N. **Depressão no puerpério**. Caso complexo Danrley e Darlene: fundamentação teórica depressão no puerpério. São Paulo: UNIFESP/UNASUS, s/d. Disponível em: https://unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/pab/4/unidades_casos_complexos/unidade12/unidade12_ft_depressao.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

RIBEIRO, J. L. P.; HONRADO, A.; LEAL, I. Contributos para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. **Psicologia, Saúde & Doenças**, vol. 5, nº 2, p. 229-239, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v5n2/v5n2a07.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2020.

READING, R.; REYNOLDS, S. Dívida, desvantagem social e depressão materna. **Social Science & Medicine**, v. 53, p. 441-453, 2001. Disponível em: <https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/38067.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

ROCHA, F. L. **Depressão puerperal: revisão e atualização**. Jornal Brasileiro de Psiquiatria. Belo Horizonte, v. 48, n. 3, p. 105-114, mar 1999.

SCHWENGBER, D. D. S.; PICCININI, C. A. Depressão Materna e Interação Mãe- Bebê no Final do Primeiro Ano de Vida. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 03, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 17 ago. 2020.

SOIFER, R. **Psicologia da gravidez, parto e puerpério**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

SPITZ, R. A. **O primeiro ano de vida**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TEREZINHA, E.S.; CRISTIANE, N. L. B. Depressão Puerperal: Uma revisão de Literatura. **Revista eletrônica de enfermagem**. vol. 7, nº 2, p. 231-238, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/article/view/880/1053>. Acesso em: 09 mai. 2020.

WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 10

RADIOATIVIDADE – TRAJETÓRIA E DESAFIOS DE MARIE CURIE

Aline Kerber Bruniczak

Walter Duarte Monteiro Neto

Doi: 10.48209/978-65-5417-247-A

Resumo: Marie Curie foi uma grande personalidade, principalmente na área científica e ao tratarmos sobre a figura feminina. Sua força, dedicação às suas pesquisas e grandes feitos foram/são de grande impacto na história da humanidade o que acabou por render materiais sobre sua trajetória. Dentre esses materiais, interessa aqui especialmente o longa *radioactive*, produção atual lançada na plataforma Netflix o qual teve grande repercussão. Esse artigo traz uma breve análise sobre Marie Curie, a personagem desta no longa e os aspectos com possível análise a partir da crítica feminista, pensando o contexto histórico vivido por Marie e, certamente, as dificuldades por ela encontradas dentro de sua área de atuação, onde prevalecem os homens. Para tal, foi analisada a produção cinematográfica e comparada ao material lido sobre Marie Curie, estes embasados nas leituras voltadas ao movimento feminista e suas perspectivas. Ao final deste estudo foi possível compreender a importância da figura de Marie Curie para o futuro movimento feminista, além de suas contribuições no campo da ciência e da medicina com suas teses, pensando a influência de suas decisões e ações/atuações para uma mulher polonesa na sociedade francesa, na virada dos séculos XIX – XX. Apesar de haver questões voltadas a xenofobia, aqui apenas será trazida uma breve passagem sobre o assunto, visto não ser este o foco desta análise.

Palavras-chave: feminismo; ciência; Marie Curie; protagonismo feminino.

Abstract: Marie Curie was a great personality, especially in the scientific area and when dealing with the female figure. His strength, dedication to his research and great achievements were/are of great impact on human history, which ended up yielding material about his trajectory. Among these materials, we are especially interested in the feature film *radioactive*, a current production launched on the Netflix platform, which had great repercussion. This article provides a brief analysis of Marie Curie, her character in the film and aspects with possible analysis from the feminist critique, considering the historical context experienced by Marie and, certainly, the difficulties she encountered within her area of expertise, where men prevail. To this end, film production was analyzed and compared to material read about Marie Curie, these based on readings aimed at the feminist movement and its perspectives. At the end of this study, it was possible to understand the importance of the figure of Marie Curie for the future feminist movement, in addition to her contributions in the field of science and medicine with her theses, thinking about the influence of her decisions and actions/actions for a Polish woman in French society, at the turn of the 19th – 20th centuries. Although there are issues related to xenophobia, only a brief passage on the subject will be brought here, as this is not the focus of this analysis.

Keywords: feminism; science; Marie Curie; female protagonism.

Introdução

Para o campo científico, Marie Curie certamente foi uma personalidade de grande importância, cujas pesquisas impactaram de forma grandiosa a história da humanidade e, de fato, são aplicadas até a atualidade.

Além da sua influencia como cientista, como mulher mostrou-se tão importante quanto para os futuros movimentos feministas, tendo idéias e posturas à frente do seu tempo, lembrando sua inserção em uma sociedade européia, mais especificamente, francesa no início do século XX.

A figura feminina, ainda atualmente, mas mais fortemente no período aqui compreendido, tem papéis definidos e restrições quanto a sua atuação na sociedade. Para fugir destes padrões muitos são os obstáculos encontrados pelas mulheres que a eles não se submetem.

Assim, o objetivo principal deste estudo é analisar a trajetória de Marie Curie apresentada no longa *Radioactive*, com ênfase em determinadas cenas/passagens as quais nos trazem aspectos passíveis de uma crítica feminista, de acordo com o contexto histórico na qual essa encontrava-se inserida. Para tal, o artigo que segue apresentado aqui foi estruturado sobre a obra cinematográfica, seu enredo e diversas leituras de autores que discorrem sobre os assuntos pertinentes e relacionados à crítica feminista.

Marie Sklodowska Curie

Marie Sklodowska era uma jovem polonesa, filha de pai e mãe professores, sendo a mãe já falecida, que havia recentemente migrado para a França, onde chega com o objetivo de doutorar-se em ciências na Sorbonne, visto que as universidades polonesas não aceitavam mulheres (PUGLIESE, 2007). Marie, devido a seu casamento com Pierre Curie, ficou conhecida como Marie Curie, nome o qual ficou mundialmente famoso através do Nobel.

[...] uma das dificuldades de Marie era publicar suas conclusões, uma vez que a Academia de Ciências só editava trabalhos que fossem apresentados por membros e, entre eles, não aceitava mulheres. As pesquisas eram dela, mas as apresentações e láureas eram deles. Essa primeira foi apresentada à Academia de Ciências por seu antigo professor, Gabriel Lippman, em nome de Marie Curie, que conseguiu convencer o velho mestre (seu orientador) da validade de suas pesquisas. O gênero aparecia desde esse momento como um obstáculo suplementar no que toca a prática científica, pois as relações de poder que atravessam os laboratórios estigmatizavam mulheres, excluindo-as, o que dificultava a circulação de suas pesquisas (PUGLIESE, 2007, p.357)

A tese inicial era de Marie, que acabou por influenciar o interesse do marido Pierre que deixou suas pesquisas até o momento para embarcar com a esposa no projeto que, futuramente, os levou a descoberta da radioatividade e ao Nobel.

Já sobre este fato, é crucial salientar que Marie Curie foi a primeira mulher a ser agraciada com o Prêmio Nobel de Física – e a única mulher a ganhá-lo duas vezes, além de ser a única pessoa, homem ou mulher, a ganhar Prêmio Nobel em duas categorias/áreas diferente – sendo um em Química e outro em Física. Esse fato é relevante para tratarmos sobre gênero visto que

A física é um trabalho concebido como mais reflexivo, a compreensão depende muito mais da capacidade mental, e por isso mais ligado ao masculino. A química é um trabalho concebido como mais motorizado, depende muito menos do raciocínio e muito mais dos trabalhos experimentais, e por isso mais ligado ao feminino. O problema é que isso corrobora com uma imagem de inaptidão das mulheres para o trabalho reflexivo, ou racional, parte do exercício do poder masculino (PUGLIESE, 2007, p.365).

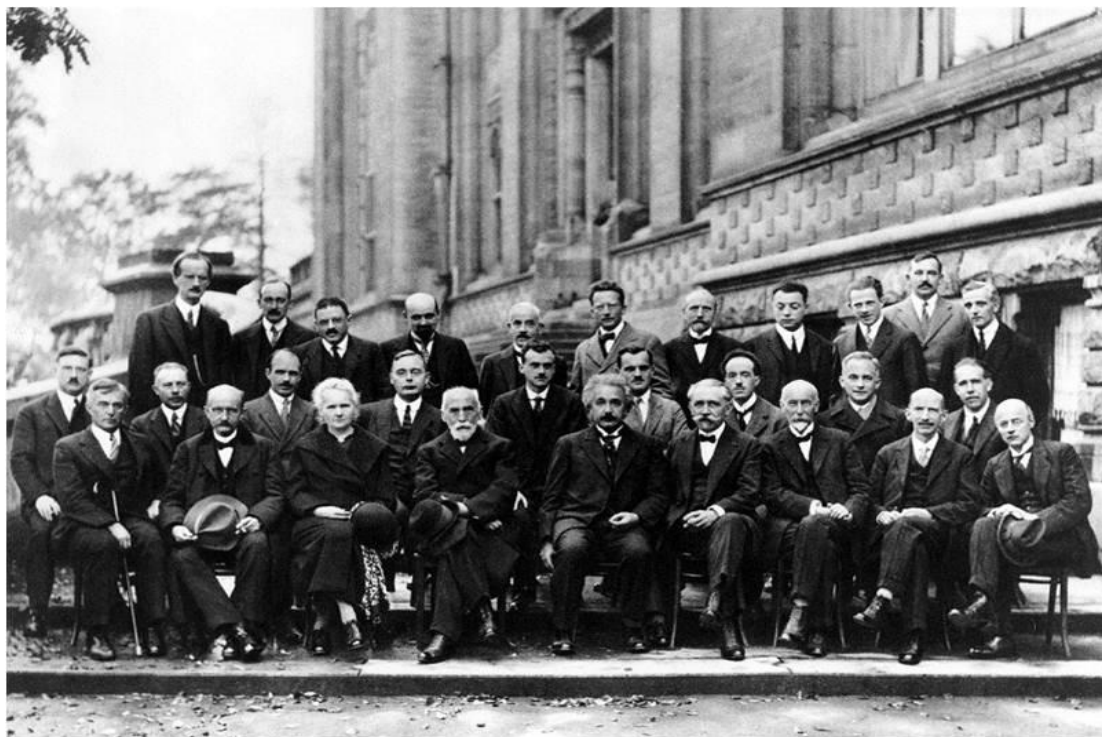
Ainda sobre este fato historio – O Nobel – cabe trazer que o Comitê do Nobel, inicialmente, não queria incluir o nome de Marie no prêmio e acabou incluindo em virtude de um dos membros que influenciou a decisão.

Apenas com estas primeiras informações já é possível e cabível refletir com Pugliese (2007) quando diz que:

[...] Ela não partiu com as mesmas condições – há uma assimetria no poder que o gênero dá em relação à prática científica. É como se o masculino fosse sinônimo de ciência, enquanto o feminino fosse seu antônimo. Para fazer uma analogia, as coisas passavam como se as mulheres estivessem para o coração assim como os homens estavam para a razão (p.360).

Apesar da sociedade em que vivia, seus feitos falavam por ela, a precediam e, com isso, conseguiu seu lugar entre os homens, sendo a primeira mulher a tornar-se professora na Universidade de Paris. Segue a seguir a foto de Marie sentada junto aos demais integrantes do quadro docente.

Imagem 1 – Quadro docente da Universidade de Paris, sendo Marie Curie a única mulher, pioneira no cargo – terceira da esquerda para a direita na primeira fileira.



Fonte: internet.

Ainda sobre seus feitos, mesmo *post mortem*, foi pioneira, sendo a primeira mulher a ser sepultada no Panthéon por méritos próprios, ou seja, não por ser esposa de alguém. Ela e Pierre foram enterrados em caixões revestidos de chumbo para evitar que vazasse radiação contida em seus corpos. Aqui torna-se interessante uma curiosidade: os estudos – manuscritos – de Marie Curie não podem ser manuseados devido ao alto nível de radiação contido neles mesmo atualmente.

Contra tudo e todos, rompendo paradigmas, estigmas e estereótipos, lidando inclusive com a periculosidade da radiação, Marie Curie fez muito pela humanidade e, em especial, para o feminino. Assim, é trazido aqui uma descrição sobre nossa *heroína* feita por Pugliese (2007, p.371):

[...] Marie nunca foi considerada uma cientista como todos os outros, ela era uma exceção no duplo sentido: em relação às características concebidas

como inerentes às mulheres no geral, mas, também, como a única mulher capaz de produzir ciência como homem (o que não quer dizer deliberadamente que ela se tornou homem, ou se masculinizou). Esse tratamento parece ser parte da relação de poder que a comunidade masculina exercia sobre ela – a única possibilidade de continuar...

O Longa *Radioatividade*

O filme aqui analisado trata, basicamente, sobre a trajetória de Marie Curie que, movida por uma mente brilhante e grande paixão, encara uma jornada científica ao lado do marido, Pierre Curie, buscando explicar elementos radioativos até então desconhecidos. Um experimento de grande impacto e aplicabilidade não poderia passar despercebido histórica e socialmente.

No enredo, o longo mostra uma mulher adulta, com grande interesse e potencial na área da ciência, mas, como esperado para o contexto histórico vivido por esta, com grandes dificuldades para inserir-se e ter reconhecimento neste meio. Não será trazido aqui uma análise tão profunda da obra cinematográfica em sua integralidade, mas sim, apenas de algumas cenas pontuais deste que podem e devem ser analisadas pela ótica da crítica feminista.

Inicialmente, é importante trazer informações básicas sobre o filme como sua equipe de Direção Marjane Satrapi; Produção Tim Bevan, Eric Fellner, Paul Webster; e, Roteiro Jack Thorne. Já aqui observamos que, com exceção da diretora, os demais envolvidos – produtores e roteirista – são homens, que tratam sobre uma protagonista feminina. Ou seja, há neste a ótica masculina sobre a história de vida de uma mulher. Cabe esclarecer que o filme é baseado na obra de título *Radioactive – Marie e Pierre Curie: a tale of Love and fallout*, sendo esta uma biografia escrita por Lauren Redniss, aqui sim, uma autora.

Como esperado, a trama passa, em sua grande maioria, na França antes da Segunda Guerra Mundial, com recorte principal entre o momento que Marie conhece Pierre e estes aproximam-se em virtude do laboratório o qual Pierre

cede espaço para Marie seguir com suas pesquisas até o Nobel posterior ao falecimento de Pierre, com breve mostra do momento anos após, na ocasião seu falecimento. Traz algumas cenas de timeline, mostrando flashes futuros das aplicações feitas a partir das descobertas em diversas áreas e momentos importantes da história da humanidade.

De início, uma cena curta, porém relevante grande importância para o enredo em si, mas que traz sutilmente – ou não – o que caberia às mulheres daquela época, onde Marie e sua irmã conversam sobre dificuldades que enfrentava para *fazer ciência* e, em certo momento cita “deve ser porque sou mulher” e sua irmã confirma “é possível”, na mesma cena Marie coloca que, no caso de não conseguir seguir na ciência teria que conformar-se em ser professora, sendo possível compreender que era a única profissão aceitável para uma mulher.

Ainda associado ao papel da mulher, em cena posterior, já após o Nobel, é trazida uma discussão entre o casal onde Marie expressa sua angústia quanto ao seu papel de mulher reduzido a esposa e mãe, não tendo o mesmo prestígio que o marido sobre suas descobertas científicas. Ela traz a seguinte fala “sou só a esposa de Pierre Curie [...] e estou fazendo o que uma esposa faz, lhe dando filhos, cuidando da casa” (48min). Nesta cena está colocado todo o peso carregado pelas mulheres até a atualidade, quando sabem de sua capacidade, contudo ficam a sombra de uma figura masculina, afogadas pelas tarefas a elas impostas cultural e socialmente, como sendo prioritárias em suas vidas, ou seja, primeiro vem a casa, o marido e os filhos e, se der conta desde e tiver tempo e energia para mais, então pode dedicar-se a algo, além disto.

Nesse período, e podemos dizer que até hoje, as coordenadas de gênero, os atributos relacionais que constituem homens e mulheres mutuamente, dividem (sexualmente) os atributos, definindo mente, razão e objetividade como “masculinos”, e coração (e corpo), sentimento e subjetividade como “femininos”. Isso mostra, na verdade, como essas relações de poder ressoam para a exclusão da mulher do empreendimento científico (PUGLIESE, 2007 apud KELLER, 2006, p.359).

Uma crítica sobre a alteração dos fatos para o que retratou o filme foi sobre Pierre ter ido sozinho ao Prêmio Nobel recebido pelo casal, sendo que ambos não compareceram e dois anos após – 1905 – foram juntos ministrar uma palestra dos ganhadores do Nobel. Ainda quanto ao primeiro Nobel, no filme é trazido o fato de que, na indicação foi colocado, inicialmente, apenas Pierre Curie e que, por exigência deste, foi acrescentado o nome de Marie posteriormente, conforme Pugliese (2007, p.369) “[...] A comissão julgadora revisou a decisão diante da indignação de Pierre, que se recusou a receber o prêmio, já que as pesquisas originalmente eram de sua esposa”. O autor ainda complementa sobre o caso ocorrido no Nobel:

[...] As resistências à inserção das mulheres na ciência também se tornam visíveis nas condecorações em que “a” radioatividade foi premiada. Todos sabiam que as pesquisas eram originalmente de Marie Curie, Pierre foi quem passou a auxiliá-la, mas ela, mesmo assim, era vista como uma “auxiliadora” de seu marido na produção científica. O poder que o gênero conferia à organização das relações era substancial, e não é à toa a invisibilidade das mulheres na história da ciência. Tal invisibilidade de que Marie foi uma das primeiras a se esquivar por ter tido a possibilidade de ser tratada como uma exceção, como uma mulher excepcional. (p.369)

Seguindo o enredo do filme aqui analisado, é cabível trazer outra pequena cena de grande significado, onde Marie é convidada, após falecimento do marido, a assumir uma vaga como professora na Sorbonne¹ – sendo a primeira a tal até aquele momento. Ao invés de ficar deslumbrada com a oportunidade, ela questiona se estão oferecendo a vaga do falecido marido, como se fosse uma espécie de substituta deste e friza “[...] quero ser indicada por méritos próprios” (59min). Associadas ao espaço privado do lar e da família, as mulheres tornaram-se silêncios nos grandes acontecimentos do mundo político: não aparecem nas narrativas sobre as guerras, as invenções científicas e os arranjos políticos que configuraram o mundo moderno.

¹ Desde 1200 a principal universidade de Paris e a segunda universidade mais antiga da história. (WIKIPEDIA. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sorbonne>)

É claro que se as mulheres foram um dos grandes setores excluídos da História, sabemos que não se trata apenas de recuperá-las em todos os grandes feitos, inscrevendo-as disciplinadamente nos espaços deixados em branco na Grande Narrativa Histórica, masculina e branca. As informações, os nomes e os fatos contidos nos documentos históricos são certamente fundamentais. Sem eles, não se tem História. Contudo, também sabemos que não é suficiente refazer todo o percurso já feito, desta vez no feminino. (RAGO, 1996, p.15).

Agora, tratando sobre a vida pessoal e relacionamentos afetivos, após sua viuvez, envolveu-se com um homem casado e mais jovem o que, para a sociedade, principalmente tratando-se da Europa do início do século passado, era inconcebível, escandaloso. Para tanto, o fato coloca Marie como uma mulher sedutora, *destruidora de lares*, sendo alvo de julgamentos, agressões verbais e apontamentos sobre sua vida pessoal em meios de comunicação, tornando-a pública. Já quanto ao seu *afair* nada é feito ou dito, tirando a responsabilidade da relação de sobre a figura masculina, que diferente de Marie que era viúva, por sua vez, era casado. Mas a este e para este, não há julgamento público, pois por ser homem ele tem direito de agir como tal.

Certa cena traz o momento em que jornais publicam cartas trocadas entre o casal, onde tratavam sobre relacionamento e intimidades e, além de tornar tal conteúdo aberto ao público e deixar a sociedade parisiense chocada, Marie é julgada por falar de forma aberta sobre sexo com seu parceiro/amante, o que fica claro na fala da irmã que diz “[...] não deveria escrever sobre essas coisas íntimas, isso não é correto” trazendo a censura imposta a certos assuntos os quais não são apropriados as mulheres e, reforçando as privações impostas ao feminino, Marie ainda exclama com indignação “[...] os jornais parecem indignados com o fato de que mulheres podem ter prazer” (1h12min).

[...] os temas da diversidade e do corpo emergem juntos, porque a diferença mais visível entre homens e mulheres, e a única que temos certeza ser permanente, é de fato a diferença no corpo. Essa diferença tem sido usada como um pretexto para justificar o poder total de um sexo sobre o outro. (HOLLANDA, 1994, p.35)

Os ditos “escândalos” associados a protagonista acabaram por respingar na segunda indicação para o Nobel, desta vez diretamente e unicamente para as realizações de Marie, visto que uma mulher com sua reputação manchada sendo agraciada com o Nobel e, conseqüentemente, ovacionada por seus feitos, poderia não ser visto com bons olhos pela sociedade conservadora da época. Mas ela não se deixou abalar por tal e, contrário ao que era esperado que ela fizesse diante da problemática, ela foi a Suécia, para surpresa de todos, deixando claro que sua vida pessoal nada tinha a ver com sua vida profissional/científica.

Posto isso, coloca-se o foco para a influência de Marie Curie e seus feitos nos movimentos feministas, e aqui podemos destacar uma cena em especial onde um dos organizadores do segundo Nobel (na Suécia) diz a ela que “[...] o movimento feminista em Estocolmo a apoiou com muita força e convicção” (1h22min) e, na sequência, em sua palestra de apresentação, as mulheres da platéia são as primeiras a aplaudir de pé a cientista, seguidas então dos demais, os homens que a assistiam.

Com isso, é possível compreender o impacto que as ações, contribuições e descobertas científicas certamente tiveram nos movimentos feministas da época, ainda iniciais e discretos. Madame Curie teve sua parcela de contribuição na força e motivação dada às mulheres da época por seu espaço, vez e voz em uma sociedade patriarcal cheia de costumes machistas e privações ao feminino.

[...] em grande parte da historiografia tradicional, que proporciona as noções compartilhadas sobre o passado das nações e da civilização humana ocidental, as mulheres não ocupam lugares de destaque. No campo da história e dos estudos de gênero, esse incômodo tem levado diversos pesquisadores a rever e a questionar uma noção da História centrada em um sujeito universal masculino (LEAL, 2017, p.179)

Por fim, pensemos agora no fato de como o roteirista colocou a figura de uma protagonista feminina, pensando suas características, seus feitos, suas conquistas e seus desafios ao longo do processo. É nítido que este não pode

deixar de mostrá-la como mulher que era, ou seja, mostrando sua sexualidade (nas breves cenas de nudez e intimidade), sua maternidade (mesmo que salientando uma postura diferenciada de mãe, a qual costuma ser mais romantizada) e sua excentricidade. Sim, pode-se perceber que a personagem foi representada com uma personalidade nada comum para uma mulher européia de sua época, enfatizando que, certamente uma figura feminina que fizesse o que ela fez, não poderia ser romântica, frágil e submissa. Inclusive, houve cenas em que os homens comentam sobre sua personalidade com reprovação, visto que o feminino é esperado sempre como delicado e contido, coisa que não cabia à Madame Maria Curie.

Cabe aqui finalizar com uma reflexão acerca da fala de Xavière Gauthier in Hollanda (1994, p.37)

[...] Enquanto as mulheres permanecerem em silêncio, elas estarão fora do processo histórico. Mas, se elas começarem a falar e escrever como os homens fazem, entrarão para a história subjugadas e alienadas; é uma história que, logicamente falando, seu discurso deveria romper.

E ainda, Mary Jacobus in Holanda (1994, p.37) “[...] precisamos é de uma escrita da mulher que funcione dentro do discurso masculino, mas trabalhe incessantemente para desconstruí-lo: para escrever o que não pode ser escrito”, ou seja, alguém pioneira, corajosa, crítica e que rompa paradigmas para trazer a tona suas/nossas verdades a muito deixadas no escuro.

Conclusões

A história da vida e trajetória científica de Marie Curie é intrigante e empolgante, principalmente aos olhares daqueles que percebem e reconhecem as grandes contribuições desta como representante da população feminina, muitas vezes a sombra de outros por imposição da sociedade frente ao seu gênero.

Seus feitos foram grandiosos para a história humana, os quais são aplicados diariamente no mundo todo, sejam em prol da saúde ou nas demais possibilidades de aplicação em diversos campos/áreas.

Cabe trazer, sobre o longa, que claramente foi exposto a personagem como um mulher peculiar, com um perfil diferenciado para a época que, por si só, certamente já a destacava como figura feminina na virada dos séculos XIX-XX.

Percebe-se também o cuidado em colocá-la como mulher, esposa e mãe-esperados pela sociedade, principalmente no contexto histórico desta, mas sem deixar estes *papéis* romantizados, mostrando a personagem como uma mulher com características intensas e incomuns para a imagem tradicional e cultural, quase fria e/ou excêntrica, por não enquadrar-se na maioria dos padrões que se espera do feminino.

Percebe-se, a partir da obra, que foram diversos os desafios enfrentados pela Madam Marie Curie que, com sua genialidade, mostrou ao mundo o quanto capaz uma mulher pode ser, sem deixar-se intimidar pelos padrões impostos em sua época, tornando-se inspiração e referencia para o movimento e a crítica feminista até os tempos atuais.

Pioneirismo, inteligência, persistência, resiliência, coragem e dedicação... alguns dentre tantos adjetivos possíveis para uma grande mulher, mostrando que o gênero nada deve influenciar quando se trata dos feitos e descobertas de um indivíduo, que sua capacidade intelectual não está associada ao seu sexo e que, assim, mulheres e homens merecem seu espaço e devido reconhecimento sem questionamentos, julgamentos ou censuras por sua biologia/fisiologia.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. ESTUDOS AVANÇADOS 17 (49), 2003, pp. 117-132. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869R-QTMGGDj586JD7nr6k/?format=pdf&lang=pt>

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro, Bazar do tempo, 2019.

HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro, Bazar do tempo, 2020.

HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). Pensamento feminista hoje: sexualidade no sul global. Rio de Janeiro, Bazar do tempo, 2020.

LEAL, Tatiane. Elas merecem ser lembradas: feminismo, emoções e memórias em rede. Intercom – RBCC: São Paulo, v.40, n.2, p.169-185, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/b47gtvTBRRdy3cBmBNX8mJp/abstract/?lang=pt> Acesso em: Ago/21.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer - notas para uma política dos “anormais”. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(1): 312, janeiro-abril/2011, pp. 11-20. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000100002/18390>

PUGLIESE, Gabriel. Um sobrevôo no caso de “Marie Currie”: um experimento de antropologia, gênero e Ciência. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, v.50, n.2, p.347-385, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/xZy55p7Sk9BZPYBNnYjZmWC/abstract/?lang=pt&format=html&stop=next> Acesso em: Ago/21.

RAGO, Margareth. Adeus ao feminismo? Feminismo e pós-modernidade no Brasil. Cadernos do arquivo Edgar Leuenroth, Campinas, n.3/4, p.11-43,1996.

Radioactive – dados sobre a obra. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Radioactive_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Radioactive_(filme)) Acesso em: Set/21

CAPÍTULO 11

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Aline Menezes de Oliveira Felix

Doi: 10.48209/978-65-5417-247-B

Introdução

O atendimento escolar e especializado dos alunos com deficiência começou a tomar forma com a declaração de Salamanca (1994) e, no Brasil, foi impulsionado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), o Plano Nacional de Educação (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No entanto, a legislação foi estabelecida, os critérios foram criados, mas o que se percebe é um descaso na sua implementação.

A presente reflexão articula-se em torno da problemática: em que medida a educação inclusiva está sendo efetivada na rede escolar pública, especificamente na implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE nos municípios paraibanos? A partir deste questionamento, foi definido como objetivo do estudo: analisar em que medida a educação inclusiva está sendo

efetivada na rede escolar pública, especificamente na implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE nos municípios paraibanos.

Na busca de responder a esta problematização, o estudo reflete sobre as qualificações exigidas pelos municípios do estado da Paraíba nos concursos públicos realizados para as vagas de professor de AEE, considerando que, na formação inicial de professores nas licenciaturas pouco se aborda o atendimento de alunos com deficiência intelectual, visual, transtornos globais de desenvolvimento, entre outros. Entende-se que é necessário o diálogo sobre tais questões, uma vez que são temáticas importantes para a efetiva inclusão nas salas regulares e na sociedade, pois o atendimento adequado no AEE garante ao aluno os recursos pedagógicos e a acessibilidade para atender necessidades específicas, além de garantir o diálogo com os professores das salas regulares, sugerindo adaptações e mostrando que é possível o trabalho coletivo e inclusivo.

O percurso metodológico deste estudo teve como base a abordagem qualitativa, partindo, em um primeiro momento, de pesquisa bibliográfica sobre a educação inclusiva e a legislação referente ao assunto. Para ampliar a escrita deste trabalho, fez-se uma pesquisa em 8 editais de concursos públicos para professores do AEE no estado da Paraíba no período de 2020 – 2023 e foi aplicado um questionário semiestruturado a professores de diferentes cidades da Paraíba que trabalham em salas de AEE. Em seguida, recorreu-se à análise de conteúdo das respostas dos vinte (20) professores que aceitaram colaborar com o estudo.

A Legislação sobre Educação Especial

O que se entende hoje como educação inclusiva teve a sua origem na segunda metade do século XVIII, quando a sociedade começou a considerar a possibilidade de abrir-se a uma perspectiva educativa para os indivíduos que, por apresentarem características comportamentais e cognitivas diferentes do

que era visto como “normal”, eram ignorados e colocados à margem da vida social. No entanto, apenas no final do século XX, a inclusão educacional revestiu-se de maior consistência, com o movimento de Salamanca, na Espanha, em 1994, que defendia a pedagogia da diversidade, ao propor que todas as crianças tivessem garantido o acesso ao ensino regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística (Lacerda, 2006). O movimento de Salamanca foi a base para o nascimento de outras leis e movimentos que mudaram de vez o cenário da educação especial.

O ensino inclusivo refere-se à prática da educação que inclui todos os indivíduos “que possuam características consideradas deficiências, transtornos do desenvolvimento global, superdotação ou altas habilidades, seja de qualquer caráter sociocultural, que devem ser atendidos nas instituições educacionais” (Pedrosa et al., 2018, p. 10-11).

De acordo com Coelho (2015), a educação inclusiva pode ser considerada como fenômeno sociocultural, cuja finalidade é acolher integralmente as características individuais de cada sujeito aprendiz, levando em conta seus aspectos sociais, culturais, linguísticos e desenvolvimento educativo, de forma respeitosa. Nesse sentido, a escola deve despertar, em cada estudante, a percepção livre e autônoma sobre os demais como iguais, aceitando suas diferenças e compartilhando os mesmos direitos da esfera social. É nesta perspectiva que se insere a reflexão de Sánchez (2005), segundo o qual a educação inclusiva deve acolher a todos os estudantes, independentemente do tipo de escola ou da deficiência:

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social (Sánchez, 2005, p. 11).

Fica evidente, portanto, que a inclusão não se trata apenas do simples acesso à educação, mas implica, também, a garantia de que todos os alunos possam participar ativamente, contribuir e se beneficiar do ambiente escolar. Tal perspectiva, quando levada a sério pelas políticas públicas de educação, não apenas revela-se um benefício para os alunos com necessidades especiais, mas enriquece a experiência educacional de todos os estudantes, promovendo a diversidade, o respeito mútuo e a compreensão entre todos os que constituem a comunidade educativa.

O Brasil, a partir da Declaração de Salamanca (1994), começou a implantar políticas de inclusão, no ensino regular, de alunos com necessidades especiais, considerando-as como a forma mais democrática para a efetiva ampliação de oportunidades para essa população. Baseadas no ideal de democracia, essas políticas tinham como objetivo fundamental a efetiva ampliação de oportunidades para incluir essa população marginalizada.

A ideia de inclusão, segundo Mendes (2001), está fundamentada numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade, o que significa a garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das características singulares de cada indivíduo no grupo social. A Declaração de Salamanca determinou a existência de uma escola regular única, capaz de atender a todas as crianças. Visando ao fim das discriminações e à construção de comunidades inclusivas, que se apresentem como um modelo econômico mais acessível, a Declaração destaca que tais escolas devem prover uma educação efetiva à maioria das crianças, aprimorando, assim, a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A educação inclusiva tornou-se atualmente um dos debates mais presentes na educação do país. O princípio constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência na escola fundamenta a reivindicação desse direito, implicando, desse modo, na necessidade de reverter os velhos conceitos de nor-

malidade e padrões de aprendizagem, bem como a urgência de afirmar novos valores na escola que contemplem a cidadania, o acesso universal e a garantia do direito de todas as crianças, jovens e adultos de participação nos diferentes espaços da estrutura social, como reflete Dutra (2006). Em razão disso, deve-se levar em conta o contexto socioeconômico dos estudantes, assim como planejamento contínuo e avaliação, o que significa dizer que esta mudança depende da mudança de valores da sociedade como um todo (Bueno, 1993).

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, aponta a obrigatoriedade das escolas públicas na aceitação de todos os estudantes, independente da deficiência, e na oferta de ensino de qualidade para todos os estudantes matriculados, bem como disponibilizar apoio de profissionais especializados, se assim for necessário (BRASIL, 1996).

Segundo o Ministério de Educação - MEC (2009, p. 8) devem ser atendidos pelo AEE estudantes com deficiência – aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (LDB, 1996). Por meio da Secretaria de Educação Especial, o MEC instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto no 6.571, de 18 de setembro de 2008, ratificando o que reza a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, de 2006. As diretrizes estabelecem que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógi-

cos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008).

É possível concluir, portanto, que o Brasil já estabeleceu de modo consistente o marco legal acerca da educação inclusiva e dispõe, hoje, de uma legislação robusta sobre o tema. As leis, decretos e normativas sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE são amplamente conhecidas para aqueles que estudam a temática ou por aqueles professores que buscam atender os estudantes que chegam a suas salas de aula. Faz-se necessário refletir, no entanto, sobre os desafios existentes em relação à formação de professores para atender efetivamente às exigências legais relativas ao AEE.

A Formação de Professores e o AEE

Uma das questões mais relevantes e urgentes no contexto atual da educação brasileira é a formação de professores. De acordo com Gatti (2016), embora tenha havido avanços nos últimos anos, o desafio ainda persiste. Segundo a autora, encontrar caminhos visando uma solução duradoura para esta problemática exige tempo, dedicação e políticas educacionais adequadas:

Mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam. Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas (Gatti, 2016, p. 166).

Nesse sentido, Candau (1999) adverte sobre a persistência de uma visão equivocada de formação docente, tanto a formação inicial como a formação continuada, que muitas vezes se confunde com a acumulação de palestras, seminários ou aquisição de novas técnicas de ensino. Na sua concepção, no caso

específico da formação continuada, deve ser entendida como um instrumento que promove a reflexividade crítica sobre as práticas educativas e a reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação, ou seja, é um processo dinâmico e precisa estar integrado ao cotidiano dos educadores e da própria instituição escolar.

Nesta mesma perspectiva encontra-se a reflexão de Imbernón (2010), que defende que a formação continuada deve ser promovida pelas instituições educacionais, potencializando a reflexão dos sujeitos a respeito de sua prática docente, de modo que lhes permita “examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz” (Imbernón, 2010, p. 47). A reflexão acerca da prática docente contribui, assim, para a produção de conhecimentos pedagógicos, possibilitando a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação. Neste sentido, deve-se abandonar a ideia de que a formação docente é apenas a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, “para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (Imbernón, 2010, p.49).

A reflexão crítica acerca da prática pedagógica de docentes é considerada por Freire (2021) como essencial para a produção de novos conhecimentos, troca de experiências e análise das crenças e teorias implícitas do fazer docente, uma vez que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]” (Freire, 2021, p. 39). Segundo o autor, a escola é o lugar privilegiado da formação continuada, pois é um espaço no qual, por meio de um trabalho coletivo, a prática torna-se objeto de análise crítica. É necessário que o professor conceba a escola não apenas como o lugar onde ele ensina, mas também onde ele aprende a exercer a sua profissão.

No que diz respeito à educação inclusiva, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, ao se referir à formação e atribuições do professor, afirmam que para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial e continuada. Em seguida, o documento apresenta uma lista de nove (9) atribuições que o professor do AEE deve desempenhar, entre as quais:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade [...] considerando as necessidades específicas dos alunos da educação especial; elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado [...]; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; [...] orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva [...], de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum [...] (Brasil, 2008).

A formação de educadores para assumirem esse desafio da educação especial, entretanto, continua insuficiente. Um estudo de Paisan, Mendes e Cia (2017) constatou que, embora considerando os avanços nas políticas de inclusão, no Brasil apenas duas universidades ofertam formação inicial em educação especial, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O mesmo estudo indica que, com esta escassez de ofertas de cursos para professores do AEE na graduação, os docentes devem buscar a formação continuada em cursos de pós-graduação que ofertam formação para o AEE, Educação Especial e/ou Educação Inclusiva. Isto significa dizer que a busca por formação e, também, por desenvolver estratégias educativas para o trabalho com alunos especiais acaba dependendo muito do empenho, compreensão e disponibilidade do professor em manter-se informado e atualizado. O professor deve planejar, buscar maneiras e estratégias de ensino que

poderá adotar, adaptando o conteúdo para todos os alunos. Conforme Baptista (2006. p. 93),

“[...] o compromisso do educador tem como base a apropriação de seus próprios recursos e instrumentos: a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação retroalimentam o agir do educador”.

Ao refletir sobre a educação inclusiva, Santos (2009) afirma que esta exige dos professores mudanças sociais e individuais e que a utilização de recursos didáticos diferenciados ajuda na busca da identidade intrapessoal e interpessoal de ambos, alunos e professores. Também a escola, tanto quanto o professor, tem que se adequar e estar preparada para receber alunos especiais e estabelecer para eles o suporte e atendimento necessários. A inclusão se torna concreta em sala de aula, e, nesse sentido, a visão da escola e do professor deve fundamentar suas ações, respaldadas pela perspectiva inclusiva. Dos professores é exigido que assumam as exigências, como reflete Baptista (2006, p. 97): “[...] são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula”. No entanto, a formação de educadores para inclusão de pessoas com deficiência ainda é um tema em que há muitas lacunas a serem preenchidas.

Resultados e Discussão

Este trabalho teve como objetivo evidenciar como estão sendo tratadas questões como a atuação dos profissionais do AEE e as exigências de formação inclusiva em concursos públicos, pois Mantoan (2015) já evidenciava que “a inclusão escolar não cabe em uma concepção de escola tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer um redesenho da formação existente” e, para que essa atuação seja verdadeiramente inclusiva, é necessário buscar formas de entender o que dificulta o processo de inclusão.

No levantamento dos editais no período de 2020 a 2023, em municípios do estado da Paraíba, foram encontrados 8 editais de concursos públicos com

vagas para professores de AEE. Um dado relevante constatado no levantamento foi que, dentre os editais, menos da metade apresentavam a exigência de um profissional qualificado – com curso ou especialização na área de AEE – para atuação no AEE. Aqui vale uma ressalva importante: um número expressivo dos cursos de Pedagogia e licenciaturas existentes no Brasil tem apenas o componente curricular Libras em sua matriz curricular, o que se pode entender como currículo inclusivo, uma vez que atende ao público-alvo específico – os estudantes surdos. No entanto, as outras deficiências são esquecidas e estão ausentes dos currículos das graduações.

Esta lacuna em relação à formação docente para a educação inclusiva, especificamente para o trabalho no AEE, é evidenciada nas respostas dos professores ao questionário semiestruturado que lhes foi proposto. À pergunta “Você considera sua formação adequada para o atendimento do AEE?”, quatro professoras deram respostas diferentes, mas que se complementam no sentido da constatação da ausência da exigência de formação docente inclusiva nos editais, ou seja, o fato de que a maioria (cinco) dos editais não exigiam professores especialistas no Atendimento Educacional Especializado. Por questões éticas, e para não expor as profissionais, seus nomes **não serão citados nos comentários a seguir.**

As respostas das professoras ao questionário apontam para a dificuldade que tiveram que enfrentar no início do seu trabalho com o AEE, por falta de formação específica no tema da inclusão. A **Professora A** respondeu: “Hoje sim, sinto-me preparada, mas quando passei no concurso não tinha formação na área, não sabia o que fazer, fui buscar um curso para atender meu maior público, que são autistas”. Segundo Freire (2015, p. 88), “a educação envolve o conhecimento da teoria e a reflexão sobre a realidade”. Nesse sentido, ao se deparar com uma realidade educacional totalmente nova e sentindo-se despreparada, a professora teve que buscar formação por sua própria iniciativa, ou seja, buscou um curso que a preparasse para enfrentar o desafio de educar alunos autistas.

A resposta da **Professora B** – “Eu, quando assumi, já tinha conhecimento e experiência na área, **não tive dificuldades**” – pode, à primeira vista, indicar que ela já se sentia preparada para assumir o trabalho com o AEE, mas não fica claro se o conhecimento e a experiência que tinha sobre o atendimento especializado foram adquiridos na graduação ou em algum curso que ela buscou por iniciativa própria após a sua formação inicial.

A **Professora C**, por sua vez, afirmou: “No início me senti perdida, pois não tinha experiência, mas recebi apoio e usei o que tinha aprendido nas pós-graduações que tinha feito. Hoje acho que minhas formações fazem a diferença”. A resposta da professora indica o seu despreparo ao iniciar o trabalho com o AEE. Superou, porém, esta lacuna, com o conhecimento que adquiriu em pós-graduações que tinha cursado e com o apoio que recebeu da escola, como explicita na sequência de sua resposta: “Recebi apoio do coordenador de Educação Especial, isso foi fundamental para que eu conseguisse desenvolver meu trabalho com qualidade.” Isto explica a relevância do apoio das coordenações de Educação Especial ou secretarias de educação aos professores, que chegam, na maioria das vezes, sem a formação adequada para o exercício de uma educação inclusiva. Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 82) afirma que a inclusão deve envolver a escola, passando por todos os que estejam direta ou indiretamente ligados à educação dos alunos com deficiência.

A resposta da **Professora D** deixa bastante evidente a necessidade e a urgência de se pensar na formação para o Atendimento Educacional Especializado já nos cursos de graduação. Ela afirma: “Não! Tenho só pedagogia. Preciso ficar buscando cursos e matérias para conseguir atender os alunos”. A professora, ao reclamar que “precisa ficar buscando” formação específica para conseguir realizar adequadamente o seu trabalho no atendimento aos alunos, revela que há, de fato, uma lacuna nas políticas de educação inclusiva no que diz respeito à formação de professores para atender ao que exige a legislação vigente no país acerca deste tema.

Em relação à atuação do professor no AEE, o MEC (2009, p. 10) orienta que o docente deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial, inicial ou continuada. Todas essas leis sobre atendimento e atuação explicitam qual o público-alvo e a qualificação necessária para o atendimento específico a esse público, mas, pelas respostas das professoras ao questionário aplicado, constata-se o fato de que os docentes com formação básica em Pedagogia e que estão nas salas de AEE encontram dificuldade em atender os alunos e buscam cursos oferecidos nas redes sociais e em diversas plataformas virtuais.

Pesquisar sobre a realidade dos docentes no AEE constituiu um passo importante para entender o que já foi feito, o que está sendo realizado com sucesso e o que precisa ser melhorado para ampliar a inclusão e apoiar a diferença, como cita Mantoan (2015, p. 84): “a igualdade gera identidades neutralizadas, estáveis, fixadas nas pessoas ou em grupos, e tem sido usada para que a escola defina aparatos pedagógicos – a diferença não cabe em perfis engessados ou neutralizados”.

Considerações Finais

Ao concluir a reflexão a partir do estudo feito, faz-se necessário evidenciar que existem municípios que desde a efetivação das políticas para a inclusão, em 2008, nunca realizaram concursos públicos para a área de Educação Especial. Dos oito municípios pesquisados, cinco deles não apresentavam nenhuma exigência de formação ou especialização na área, uma vez que exigiam apenas a graduação em Pedagogia. Na aplicação do questionário ficou evidente que os professores efetivos que tinham a graduação em Pedagogia não se sentiam preparados para atuar no AEE, pois desconheciam como manejar ou atuar com alunos que estavam em crise ou desregulados. Outro ponto que ficou evidente a partir das respostas ao questionário foi que os municípios que exigiram em seus editais professores especialistas em AEE fornecem meios mais adequados

para o atendimento, e os professores sentem que suas demandas são acolhidas e tratadas de maneira respeitosa e com diálogo, visando buscar o melhor para os alunos atendidos.

É importante ressaltar, no entanto, que não se trata apenas de exigir um curso *lato sensu*, mas de ofertar formação e possibilitar o acesso destes professores a qualificações necessárias, para que os mesmos possam criar nas escolas pontes e diálogos com os professores das salas regulares onde estes alunos possam permanecer e se desenvolver, respeitando as diferenças.

Referências

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 24 de novembro de 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. **Pessoas com deficiência**. Diagnóstico com base nos dados e informações disponíveis em registros administrativos, pesquisas e sistemas do Governo Federal. Disponível em: <http://Relatorio_CGIE_PCD_23.10.2023_FINAL.pdf>. Acesso em 24 de nov. 2023.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 51-68.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1ed. – Curitiba: Appris, 2018.

DUTRA, Cláudia Pereira. Editorial. In: **Inclusão - Revista da Educação Especial**. Ano 2, n. 3, dez./2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>.

FRANCO, Maria da Silva. **Formação continuada de professores para práticas inclusivas: contribuições da psicologia histórico-cultural**. UNIFAL. Alfenas – MG. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira.; MARINS, Simone (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1ª reimpressão. Summer. São Paulo: 2015.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Aprendizagem e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular.** In: PLETSCH, Márcia Denise – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Encontro **entre Educação Especial e Educação Inclusiva**: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual. Unisinos- doi: 10.4013/ edu 2018.222.03

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de no processo de ensinar e aprender.** Petrópolis, RJ: vozes, 2017. 5ª reimpressão, 2023.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Caderno de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 964- 981, jul./set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 out. 2023.

PEDROSA, Débora Helen Alves; OLIVEIRA, Débora Mayara Gonçalves Santiago de; SILVA, Layane Monique da; SEDÍCIAS, Érica Gomes. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a inclusão escolar. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVIII, Nº. 000144, 21/11/2018. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/transtorno-do-espectro-autista-tea-e-inclusao-escolar> Acessado em: 01 jun. 2023.

RODRIGUES, David. **Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional.** Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 2, p.7-16, jul./out. 2008.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Santa Maria, 2005. p. 7- 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

SANT'ANA, Isabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** Psicologia em estudo, Marília, 2005.

SANTOS, Jácia Maria Soares dos. (2009). **A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Jair Militão da. **Autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. 1995. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Acesso em: 28 nov. 2023.

CAPÍTULO 12

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS COMO CONTRIBUINTE PARA A APRENDIZAGEM

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Ana Clara Antunes Martins

Mayla Marayza dos Santos Sá

Doi: 10.48209/978-65-5417-247-C

Introdução

A metodologia ativa pode ser caracterizada como a aplicação de procedimentos que contribuem para o ensino e aprendizagem dos alunos, ajudando-os a desenvolverem habilidades e competências como protagonistas da sua história, utilizando-as ao longo de sua vida acadêmica e pessoal (Lovato; Michelotti; Loreto, 2018). Levando isso em consideração, é de suma importância o uso de metodologias ativas no ensino na construção de habilidades e competências. Entre algumas metodologias, encontra-se o uso de jogos didáticos ou ensino lúdico como auxílio para a aprendizagem. Com isso, surge o seguinte problema: Quais as contribuições dos jogos didáticos para o processo de ensino e

aprendizagem de Ciências da Natureza? O presente estudo tem o objetivo de refletir sobre as contribuições dos jogos didáticos para o processo de ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza.

O Lúdico como Recurso Didático

A palavra ludicidade tem origem na língua latina, no uso da palavra *ludus*, ou ludos, que significa jogo ou exercícios utilizados na educação com o objetivo de potencializar a aprendizagem do discente (Pais et al., 2019). O uso de brincadeiras e jogos revelam-se, portanto, como importantes recursos na potencialização da aprendizagem no ensino de Ciências, uma vez que contribuem para a construção de competências e habilidades dos estudantes.

Os jogos em geral podem ter várias denominações, tipos e estratégias distintas (Kishimoto, 2017), podendo ser utilizados nos processos educativos em suas diversas configurações como contribuinte no processo de ensino e aprendizagem. Mas qual a relação dos jogos com a educação? Segundo Kishimoto (2017), antes da revolução romântica havia três tipos de utilização dos jogos em atividades relacionadas à educação: como recreação; como recurso para o diagnóstico da personalidade da criança e como contribuição na aprendizagem do conteúdo.

A recreação é utilizada como estratégia para colaborar no desenvolvimento de várias competências, como: atenção, memorização, agilidade, paciência, entre outras (Kishimoto, 2017). Considerando isso, é possível constatar que a recreação, ao mesmo tempo em que favorece à diversão, contribui para a educação, auxiliando no aperfeiçoamento de competências, ao gerar motivação no processo da fixação dos conteúdos.

O uso de jogos no diagnóstico da personalidade verifica-se na observação de como a criança se comporta em cada situação, dentro da brincadeira. Fazem-

do isso, as pessoas da Idade Média conseguiam identificar os traços de caráter das pessoas (Kishimoto, 2017).

A utilização dos jogos na educação dá-se, outrossim, como estímulo na prática lúdica em sala de aula, configurando-se como um importante viés no ato de ensinar e aprender. Torna-se, também, fator de atratividade para os estudantes nas aulas, com brincadeiras que resultam em vínculos afetivos e de imaginação. Para Kishimoto (1998 p. 23) “o jogo é educativo em sua essência, em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa”. No momento em que a brincadeira com jogos é integrada na turma, o aluno aprende com maior facilidade e melhora a criatividade no seu intelecto, uma vez que jogos e brincadeiras tendem a auxiliar no processo de pensar, imaginar, criar e se relacionar com os demais, com trocas de experiências e saberes.

O Estágio Supervisionado como Espaço-Tempo para a Reflexão-Ação

Ao começar a experiência de Estágio Supervisionado na formação inicial docente, na Licenciatura em Ciências Biológicas, o futuro professor é capaz de observar os contextos educativos e complexos que envolvem a escola e a sala de aula. Ao encontrar-se nessas circunstâncias, é estimulado a problematizar os espaços-tempos que constituem a realidade escolar, considerando que o Estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que, segundo Pimenta e Lima (2006, p. 21) “o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais”.

Nas reflexões acadêmicas acerca da formação docente, o Estágio Supervisionado é considerado uma experiência fundamentada na reflexão-ação. Segundo Maciel, Nunes e Júnior (2020, p. 228), nas circunstâncias do estágio,

[...] os estudantes adentram a realidade dos espaços onde o ensino se manifesta, realizam observações e partilham os contextos e situações vivenciadas. Essas ações realizadas de forma reflexiva, favorecem a constituição de saberes e de saber-fazer nos futuros professores. Por conseguinte, refere-se a um aspecto estrutural da formação que pode possibilitar a experimentação de processos que são gerados no ambiente da sala de aula.

Desse modo, o futuro docente precisa pensar em estratégias de ensino para ajudar os alunos a crescerem na capacidade crítico-reflexiva, levando em consideração que o processo de ensino e aprendizagem é muito mais do que apenas transmitir um conteúdo ou promover a memorização do assunto. O processo de ensino e aprendizagem deve, pelo contrário, estar fundamentado na construção de experiências que estimulem o aluno a pensar, elaborar ideias, criar estratégias sistematizadas que venham a envolver mais atenção, foco e esforço (Lopes; Silva, 2019, p. 02).

Neste sentido, torna-se evidente que os jogos, enquanto recursos didáticos, auxiliam o processo de ensino e aprendizagem de forma divertida, possibilitando a aprendizagem de conteúdos de forma significativa. Assim, as crianças conseguem, por exemplo, aprender aspectos importantes e complexos da Idade Média, como aspectos morais e éticos, históricos, geográficos, entre outros (Kishimoto, 2017). No Estágio Supervisionado, o futuro docente se depara com dificuldades para ensinar os alunos de forma divertida. Por isso, os jogos podem contribuir neste aspecto.

Percurso Metodológico

O presente estudo trata-se de uma pesquisa-ação, a partir das experiências do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com uma abordagem qualitativa com caráter descritivo, levando em consideração o ambiente escolar dos alunos (Lakatos, 2017). Para o desenvolvimento

da pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico com as palavras-chave: metodologias ativas; Ensino de Ciências e jogos didáticos. Para a seleção dos artigos científicos, utilizou-se as seguintes plataformas: Scielo e Google Acadêmico.

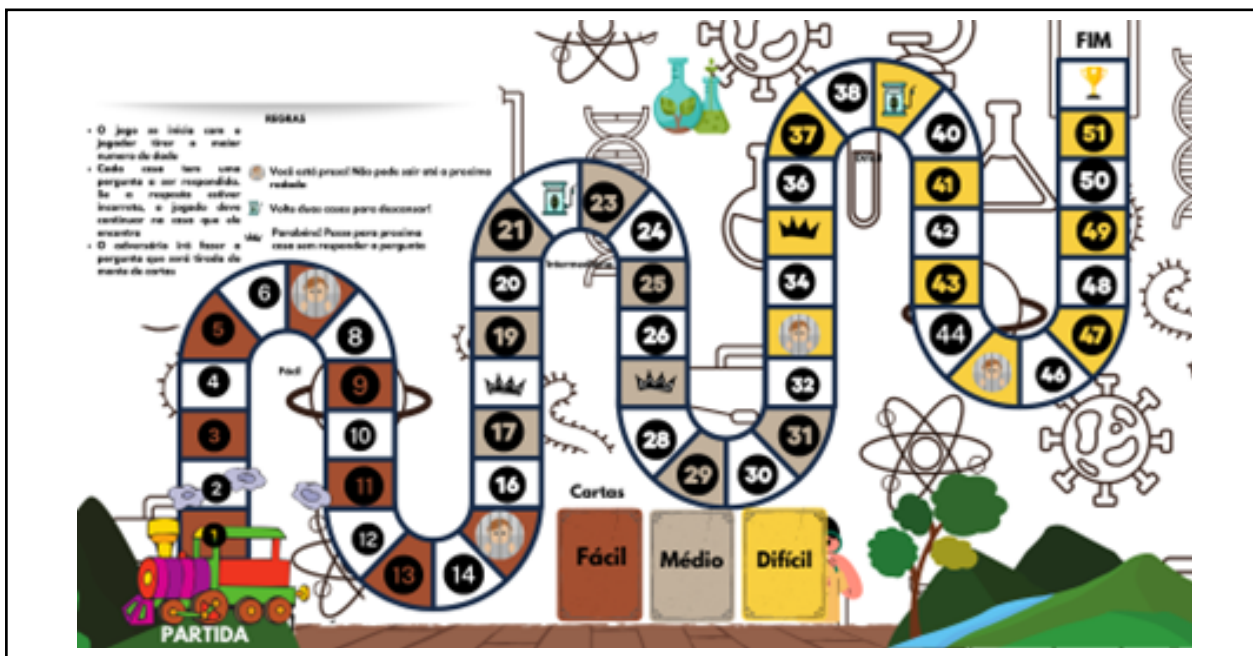
A metodologia ativa utilizada para a pesquisa trata-se de um jogo didático conhecido como tabuleiro, com perguntas de verdadeiro ou falso sobre o conteúdo programado no livro didático Telaris Ciências (Gewandsznajder, 2018) para o 7º Ano: combustíveis e máquinas térmicas (quadro 1). O jogo de tabuleiro possui cartas com as perguntas sobre a temática, dados e marcadores (imagem 1). Esses objetos são utilizados para o funcionamento do jogo e contribuem para que haja um ganhador. No tabuleiro aplicado, o aluno lança o dado para saber quantas casas pode pular. Mas, se ele não acertar a pergunta que se encontra nas cartas, é proibido pular as casas. Lembrando que a pergunta é feita pelo adversário, contribuindo, assim, para a leitura e a competência dialógica.

Quadro 1		
Perguntas de verdadeiro (V) ou falso (F) utilizadas		
Nível fácil Verdadeiro ou falso: ● O fenômeno do efeito estufa é responsável por manter a temperatura média da Terra ● O equilíbrio climático vem sendo ameaçado pela queima de combustíveis fósseis e pelo desmatamento. ● A maior parte da energia que move carros, ônibus e caminhões e faz a indústria funcionar vem das plantas ● O carvão mineral libera gases que contribuem para o aumento do efeito estufa. ● O petróleo não é considerado como um combustível fóssil ● A emissão de gás carbônico não é prejudicial aos humanos ● O petróleo é feito em apenas um ano. ● As máquinas a vapor só trouxeram vantagens	Nível intermediário Verdadeiro ou falso: ● Na ausência de efeito estufa, o planeta refletiria menos energia para o espaço. ● Estima-se que, sem o efeito estufa, a temperatura média do planeta estaria em torno de 18 °C negativos em vez dos 15 °C positivos ● Por conterem energia, as plantas são utilizadas unicamente pelos seres humanos como alimento. ● A energia eólica, hidrelétrica e solar, são energias não renováveis ● Os combustíveis são chamados assim pois, são molhados para fornecer energia às indústrias e aos veículos ● O gás natural é fornecido às residências a partir de encanamentos, enquanto o gás liquefeito do petróleo é obtido por meio do refino do petróleo e injetado em bujões que abastecem as residências. ● O carvão mineral costuma ser usado em usinas termelétricas, que produzem energia elétrica por meio da queima desse combustível, e em usinas siderúrgicas, de produção de ferro e aço ● O petróleo se origina da transformação de organismos de origem marinha, que se depositaram há milhões de anos nos leitos dos mares (entre 500 milhões e 2 milhões de anos atrás) ● O petróleo também é usado para produzir tintas, plásticos, detergentes, borracha sintética (utilizada em diversos objetos, como os pneus) e muitos outros produtos. ● O petróleo e o carvão mineral são recursos naturais não renováveis ● A válvula da panela de pressão se move, pois, o vapor está saindo em forma de movimento.	Nível difícil Verdadeiro ou falso: ● A vida em nosso planeta não depende do fluxo de energia de uma região para outra e de um ser vivo para outro. ● Por volta de 3 000 a.C., o carvão mineral passou a ser usado como combustível, sendo queimado para diversos fins ● No século XVII, o petróleo começou a ser utilizado na iluminação de rua e depois, a partir do século XIX, em fábricas e veículos. ● O gás natural costuma ser usado em usinas termelétricas, que produzem energia elétrica por meio da queima desse combustível, e em usinas siderúrgicas, de produção de ferro e aço ● O carvão mineral é usado para fazer churrasco. Pois, resulta da queima de árvores. ● A extração do carvão é feita por meio de bombas que drenam água das minas, o que pode causar alterações no solo e na água, tornando-os ácidos ● Depois da extração, o petróleo é transportado para os postos de gasolina, onde são realizadas a separação e a purificação de seus componentes. ● As máquinas térmicas realizam trabalhos pelas trocas de gases.

Fonte: Autores (2023)

A imagem a seguir apresenta o jogo tabuleiro, que foi aplicado em sala de aula. O tabuleiro foi impresso em tamanho adequado que possibilitava aos alunos ler as regras e observar as disposições das casas.

Imagem 1: Tabuleiro utilizado



Fonte: Autores (2023)

Experiência(S) com o Jogo Didático Tabuleiro no Estágio Supervisionado

No processo de formação docente, o período do Estágio Supervisionado configura-se uma etapa fundamental, um vez que possibilita uma troca de experiências e reflexões sobre a prática docente (Pimenta; Lima, 2017). Ao conviver com professores que já atuam na docência, é possível experimentar intercâmbios de saberes e, assim, provocar inovações no processo de ensino e aprendizagem. Esse é o momento de aprender/compreender como um professor articula suas práticas e expertises no ofício docente.

Vale ressaltar, também, que, além da convivência com outros professores, é importante que o futuro docente construa uma postura crítico-reflexiva, uma vez que essa atitude lhe possibilitará considerar a escola desde uma perspectiva

nova, despertando o interesse em contribuir para a transformação do contexto escolar (Maciel; Nunes; Júnior, 2020. p. 2228). Ao observar as práticas dos professores que regem as aulas nas escolas nas quais se desenvolve o estágio, o futuro docente pode pensar: o que eu faria no lugar deles? Será que as metodologias utilizadas pelos professores foram as mais adequadas? Como posso contribuir com a educação escolar dos estudantes?

Em uma primeira análise, no Estágio Supervisionado os alunos costumavam não prestar atenção nas aulas, com muita conversa paralela e dispersão. Mas, como o professor pode contribuir para transformar esta realidade? Segundo Diedrich (2019), o tabuleiro pode ser utilizado como uma metodologia ativa no ensino de Ciências para estimular o interesse do aluno e contribuir no desenvolvimento de habilidades. Nesse estudo, o jogo foi utilizado como estratégia didática para contribuir para a aprendizagem do conteúdo de forma lúdica e no aprimoramento de habilidades.

Destarte, de acordo com Lopes e Silva (2019, p. 04), “é de grande importância o papel do professor de Ciências na vida educacional do aluno”. Então, o professor tem o papel de ajudar na compreensão de problemas na prática da disciplina, e isso é feito com seu conhecimento no conteúdo e novas metodologias. Nesse caso, o conhecimento é fundamental para que o professor opte pelas estratégias adequadas aos contextos específicos, visando o desenvolvimento das aulas.

Na experiência vivida, os alunos puderam participar em grupos de quatro integrantes. Cada grupo possuía um dado, um tabuleiro, quatro marcadores de casas e cartas com perguntas sobre o conteúdo programático. O jogo, dividido em níveis, tinha perguntas formuladas em chave de respostas de verdadeiro ou falso e, a cada casa a ser percorrida, havia uma pergunta a ser feita pelo adversário (imagem 2).

Imagem 2: Momento de aplicação com uso de dados, marcadores e cartas



Fonte: Autores (2023)

No decorrer do jogo, foi possível averiguar que alguns alunos apresentavam dificuldades para a leitura. Isso, porém, não os deixava excluídos da brincadeira, considerando que cada estudante tem uma forma diferente de aprender (Imbernón, 2011). Após a experiência, foi possível perceber que os alunos

aprenderam o conteúdo de forma lúdica e coletiva. Isso ficou nítido quando lhes foram apresentadas perguntas sobre o conteúdo em questão.

Considerações Finais

Ao chegar ao final da experiência desta pesquisa-ação, foi possível verificar as contribuições das metodologias ativas por meio de jogos como recursos didáticos no processo educativo, uma vez que os jogos despertam o interesse dos alunos nas atividades em sala de aula e tornam-se um contributo fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, os jogos tornam as aulas mais atrativas e se configuram como importantes aliados para despertar o engajamento e a participação dos alunos nas salas de aula no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos ministrados pelos professores e o desenvolvimento de habilidades.

Diante dos aspectos analisados, constatou-se que a utilização de metodologias ativas, com o uso de jogos nas práticas de ensino não deve ser desconsiderada, ao contrário, deve fazer parte da prática docente, visto que é uma ferramenta que auxilia e estimula os estudantes em seu raciocínio e capacidade de reflexão, desenvolvendo seu conhecimento associado a diferentes informações, de modo significativo.

No desenvolvimento do tabuleiro, os alunos praticaram a leitura, se familiarizaram com o conteúdo e desenvolveram a comunicação entre os colegas. Essas competências adquiridas são algumas das propostas apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Levando isso em consideração, o tabuleiro constituiu uma contribuição fundamental para o desenvolvimento dos alunos durante a sua aplicação, configurando-se como um recurso didático dinâmico para tornar a aula mais atrativa e potencializar a construção do conhecimento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 mar 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar 2024.

DIEDRICH, Ramon. **Jogo de tabuleiro: uma nova perspectiva de ensino de biologia e de clubes de ciências. Tese (Mestrado em ensino de Biologia)** – Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214798>. Acesso em: 04 fev 2024.

GEWANDSZNAJDER, Fernando **Teláris ciências**, 7º ano : ensino fundamental, anos finais / Fernando Gewandsznajder, Helena Pacca. -- 3. ed. - São Paulo : Ática, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Editora, Cortez. 9 ed. São Paulo, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a educação infantil**. 2 ed. São Paulo. Pioneira, 1998. Disponível em: <https://favenieducacao1.files.wordpress.com/2012/10/kishimoto-o-jogo-e-a-educac3a7c3a3o-infantil.pdf> Acesso em: 11 mar 2024.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=On02DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=brinquedos+e+brincadeiras+kishimoto&ots=u9hMx8Uu1u&sig=hGmSm4I-1PkuPtnieojdNITIRC4#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 15 fev 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas 2017.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; DA SILVA LORETO, Elgion Lucio. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690>. Acesso em: 31 dez 23.

LOPES, Karoline Duarte; SILVA, Cirlande Cabral. Diferentes estratégias didáticas no ensino de ciências: texto informativo e vídeo. **Educação em Perspectiva**, v. 10, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7101>. Acesso em: 26 fev 2024.

MACIEL, Alessandra de Oliveira; NUNES, Ana Ignez Belém Lima; JUNIOR, José Airton de Freitas Pontes. Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2223-2239, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/14428/9966/45875>. Acesso em: 26 fev 2024.

PAIS, Heloisa Mirian Vieira et al. A contribuição da ludicidade no ensino de ciências para o ensino fundamental. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 2, p. 1024-1035, 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/1071/926>. Acesso em: 31 dez 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**. Volume 3, número 3 e 4, 2006.

CAPÍTULO 13

EM QUAIS ASPECTOS O DIREITO PODE SER IDENTIFICADO COMO UM FENÔMENO SOCIAL?

Jovi Bitencourt Pradier

Doi: 10.48209/978-65-5417-247-D

Resumo: O presente artigo tem a singela pretensão de explanar um sucinto apanhado sobre o Direito como fenômeno social. Através do estudo de artigos diversos constantes da rede mundial de computadores (internet), bem como de obras de pensadores, tentou-se trazer um esclarecimento mais profundo, embora breve, sobre a inserção do direito como fenômeno no âmbito da sociedade, funcionando como elaborador de leis que regulem o bem estar da mesma. Em contrapartida, percebeu-se e explanou-se sobre a devolução da sociedade ao Direito, de seus anseios, conforme a vida da sociedade vai exigindo, com suas mudanças sociais e novas situações que se apresentam no dia a dia. Dessa troca, surge uma roda viva, que perdura e perdurará por séculos, até o final dos tempos, visto que nunca se terá a um fim, já que os anseios e transformações da sociedade nunca terminam e vão se modificando com o passar dos tempos, cada vez trazendo novos enfrentamentos para o Direito, que vai se completando e completando a sociedade com novas regulações.

Palavras-chave: Direito. Fenômeno Social. Sociedade.

Abstract: This article has the simple intention of explaining a succinct overview of Law as a social phenomenon. Through the study of various articles on the world wide web (internet), as well as the works of thinkers, an attempt was made to provide a deeper, albeit brief, clarification on the insertion of law as a phenomenon within society, functioning as an elaborator of laws that regulate its well-being. On the other hand, it was understood and explained about the return of society to the Law, of its

desires, as the life of society demands, with its social changes and new situations that present themselves on a daily basis. From this exchange, a living wheel emerges, which lasts and will last for centuries, until the end of time, since there will never be an end, since the desires and transformations of society never end and are changing as time goes by, each time bringing new confrontations to the Law, which is complementing itself and completing society with new regulations.

Keywords: Law. Social Phenomenon. Society.

Introdução

O presente artigo trata do Direito como Fenômeno Social. Esse fenômeno vem tratado no mesmo como uma forma relevante de contribuição para a sociedade, acompanhando a mesma e sendo fator importante para sua regulação. A pesquisa justifica-se por trazer à baila um importante fenômeno regulador das relações sociais, pois o Direito, ao mesmo tempo em que regula a sociedade, recebe dela seus anseios.

Tem o artigo, então, o fim de, entre outras coisas, esclarecer a co-relação entre direito e sociedade. Demonstra-se através do estudo de diversos pensadores, a importância e a finalidade do Direito como fenômeno social, transformador da sociedade como um todo, a forma como ocorre o direito como fenômeno social, suas exigências, colaborações relevantes para o surgimento de uma sociedade mais amena e integrada bem como o que a sociedade, em contrapartida, oferece ao direito.

O presente estudo tem por delimitação o direito como fenômeno social, utilizando-se, para tanto e em especial, artigos da internet, bem como obras de pensadores, numa análise minuciosa, simples e lógica desses pensamentos.

Do Direito como Fenômeno Social e sua Interação com a Sociedade

Consoante reconhecido, *o direito emerge e se desenvolve para obtenção dos anseios vindicados pela sociedade. Em especial, busca a paz social, tentando, com isso fazer possível a vida em sociedade, em harmonia.* A realidade social é o que origina o direito. Ou seja, consoante vão surgindo os eventos sociais, o direito vai se moldando e, assim, faz surgir novas leis, para regulamentar as relações humanas e dar conforto aos anseios da sociedade. Por essa razão o direito se torna dinâmico, é dinâmico, o que faz com que, desde seu início, se venha tendo mutações que se amoldem ao que contemporaneamente é exigido pelas relações sociais.

O Direito, então, como fenômeno social, surge com o próprio direito e com a própria sociedade, vez que, como já salientado, surge para tornar possível a harmonia e a convivência em sociedade, pois se move pela necessidade dos homens de satisfazer suas pretensões e necessidades. E essa necessidade dos homens vem desde o princípio, desde que a sociedade surgiu, não como a conhecemos hoje, mas com as necessidades que com o decorrer dos tempos vão surgindo. Por exemplo, antes, se buscava um simples pagamento, e quando isso não ocorria, sujeitava-se o devedor a uma agressão e escravidão para que assim arcasse com o pagamento. As vezes até a morte. Hoje, com a evolução do que chamamos e conhecemos por sociedade, um devedor se sujeita a algo que passamos a chamar de Ação Judicial, seja uma cobrança, seja uma execução, onde não mais se tolera a agressão, a tortura, a escravidão e até a própria morte, como forma de se exigir um pagamento. Ao nosso ver, uma clara evolução social pela busca de um mesmo direito de séculos atrás, agora de uma forma diferente.

Por outro lado, ao tempo em que com o direito se busca a “evolução” social, a transformação social, com esse mesmo direito se pleiteia a dominação das pessoas, da sociedade como um todo, vez que se percebe a utilização do mesmo como forma de controle da sociedade, que por sua vez submete-se a este, para se organizar como sociedade.

A bem da verdade, nesse aspecto, o Estado e o Direito surgem como forma de dominação de grupos políticos organizados sobre o simples homem, que “em tese” elege legitimamente seus representantes, legitimando-os para fazer as leis, o direito, como vai se apresentando ao longo dos tempos, como forma de dizer a sociedade que tendo ela elegido alguém, esse a representa e faz as leis, e com isso, as leis que ele faz, devem ser aceitas por todos, tornando-se instrumentos de controle.

O judiciário, por sua vez, aparece, ao nosso entender, como fiel da balança, aquele que surge para aplicar as leis e, assim, trazer um tanto de equilíbrio, um tanto de igualdade, pelo menos em tese, aos anseios da sociedade, em especial a menos afortunada e menos privilegiada. Claro que nesse sentido o direito não só existe como é exigido como fator de transformação social.

Pelo menos esse é o anseio social, de que os magistrados sirvam como “diminuidores” das diferenças sociais existentes, aplicando correta e legitimamente as leis, por vezes a interpretando como forma de inserção social, como forma de aproximação da sociedade em si.

Ademais, o direito, ao que parece, com a evolução da sociedade e novas “cabeças” surgindo, também faz surgir um novo direito, que vai mais ao alcance daquilo que a sociedade busca. Estamos vivendo uma nova era, uma era de transformação do direito, onde se vem dando valor ao direito principiológico, que também é uma forma de modificação do direito para que se alcance os fins sociais a que ele se destina, sendo esse direito principiológico uma das formas de fenômeno social.

Por sua natureza dinâmica e diretamente ligada a sociedade, interconectada à sociedade, não se pode aceitar que o direito seja algo isolado, afastado da sociedade. Não, pelo contrário, ele vive da sociedade e a sociedade vive dele. Ou seja, o direito está para a sociedade como a sociedade está para o direito.

Um surgiu do outro e um alimenta o outro. A sociedade cria novas necessidades e o direito tem que atuar para regula-las, enquanto o direito, com essa regulação, faz surgir outras novas necessidades as quais a sociedade se adapta. Há uma intersecção entre sociedade e direito, um não vive sem o outro e um colabora para que o outro sobreviva. A bem da verdade, o direito seria um acontecimento social, e não um emaranhado de leis que condicionam e regulam o comportamento da sociedade em si.

Emile Durkheim na obra “*O Suicídio*” (1897), fala que o relacionamento entre o direito e a sociedade é de suma importância para compreender a identificação do direito enquanto acontecimento social. É cristalino que as regras sociais são de fundamental importância para equilibrar a sociedade como um todo.

O Direito, como já mencionado, funciona como uma forma de regulação social, onde há um feedback da sociedade que faz com que esse Direito que a regulou, novamente se adapte aos anseios surgidos. Toda essa interação entre sociedade e Direito faz com que este último seja tido como fenômeno social, como fenômeno transformador e formatador da sociedade.

Com essa afirmação, fica claro que, um se alimentando do outro, ocorre uma verdadeira flexibilidade do direito ante as necessidades da sociedade. Já que o direito, não sendo rígido, engessado, se liga à sociedade de uma forma que faz com que essa seja a verdadeira criadora do direito e vice versa. O direito reflete aquilo que a sociedade requer, o que, muitas vezes, leva anos, décadas para se concretizar. Como exemplo se tem as jurisprudências, que por anos vão se contruindo até que se concretizam na confecção de uma legislação que regule o fato social a que ela se aplica.

De Berger e Luckmann, ressaltam que *“a já mencionada vertente é uma construção coletiva que emerge das interações humanas e das instituições sociais”*. O direito regula o comportamento da sociedade, da conduta do ser humano, por meio de leis que dizem o que é proibido e o que é permitido, como o homem deve agir e como não deve agir, como deve se portar como ser social que é e como não deve se portar, ante a legislação que o regula. Necessário, citar os estudos de Hart sobre legitimidade e obediência. Para ele, “o direito se mostra eficaz quando é aceito pela sociedade como legítimo. A obediência espontânea às regras legais é basilar para a estabilidade social, e isso é adquirido quando os preceitos jurídicos são percebidos como justos e legítimos pelos membros da sociedade”. As colocações de Hart deixam claro, conforme também entendemos, que há uma ligação evidente, direta e clara entre a natureza normativa do direito e seu papel na organização social. Ou seja, há uma interação entre o direito e a população na criação de uma ordem jurídica.

Alguns pensadores falam sobre a construção igualitária do Direito. Peter Berger e Thomas Luckmann em obra intitulada **“A Construção Social da Realidade”**, de 1966, entendem o direito enquanto fenômeno diretamente ligado à sociedade. Luhmann, tão em voga, observa uma perspectiva sistêmica, entendendo o direito como uma maneira de componente complexo e adaptativo da sociedade. Segundo ele, o direito seria um sistema social autônomo, que possui regras e operações próprias. Para ele o direito se adapta às alterações sociais e se modifica para acompanhar a sociedade, reforçando o pensamento da constante evolução.

É um fenômeno interativo entre Direito e Sociedade que nos faz perguntar quem nasceu primeiro, não havendo, ao nosso ver, resposta certa para essa pergunta, já que o direito nasce da sociedade e esta nasce do direito. Ambos evoluem com o passar do tempo e tentam se locupletar, sendo que jamais chegarão, ao nosso sentir, a uma finalização de ciclo, pois as necessidades da sociedade são tão dinâmicas quanto o próprio direito, que tem que correr para pode

regular e modelar o comportamento humano para tornar a sociedade humanizada e de fáceis relações, fazendo surgir a estabilidade social.

Considerações Finais

O presente artigo atingiu seu objetivo quando descreveu de forma clara o assunto abordado, fazendo referências a sítios da rede mundial de computadores que condensam o pensamento de muitos juristas e filósofos.

Para tanto, a elucidação do Direito como Fenômeno Social e seu entrelace com a sociedade em si restou claramente evidenciada com a constatação de que há uma verdadeira roda girando constantemente, indo e vindo, do direito para a sociedade e da sociedade para o direito, onde se evidencia que a mesma jamais irá parar de girar, dado as idas e vindas de novos anseios e novas regulações.

Referências

www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/324/odireitocomomeio.pdf

jusbrasil.com.br/artigos/em-que-aspectos-o-direito-pode-ser-identificado-como-uma-fenomeno-social/1893466152

<https://revista.amagis.com.br/index.php/amagis-juridica/article/download/168/138>

brasilescola.uol.com.br/sociologia/sociedade-1.htm

descomplica.com.br/d/vs/aula/fenomenos-sociais

jus.com.br/artigos/2474/o-direito-como-fenomeno-social-na-visao-de-marx

reyabogado.com/brasil/porque-o-direito-pode-ser-considerado-um-fato-social

conceitosdomundo.pt/fenomenos-sociais

querobolsa.com.br/enem/sociologia/fenomeno-social

CAPÍTULO 14

INEFICÁCIA DA PENA RESTRITIVA DE LIBERDADE

Jovi Bitencourt Pradier

Doi: 10.48209/978-65-5417-247-E

Resumo: O presente trabalho consiste em um estudo sobre temas relativos ao sistema carcerário brasileiro, o código penal vigente, suas implicações e aplicações. Sendo assim, este trabalho tem grande relevância, uma vez que é notória a falência do sistema carcerário brasileiro, pois o sistema atual não mostra real capacidade de ressocializar os presidiários. Para tanto, primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o processo de encarceramento, os direitos humanos dos presos e suas garantias legais, a situação atual dos presídios brasileiros, breve histórico sobre a justificativa restaurativa e uma visão sobre a reincidência do preso como resultado da ineficiência do programa de ressocialização dos presídios brasileiros. Ficou demonstrado que é necessário substituir a pena privativa de liberdade por outras penas menos onerosas, que permitam ao condenado evitar a estigmatização provocada pela reclusão em estabelecimento penitenciário e pelo afastamento da família e da sociedade; bem como garantir a sua reabilitação.

Palavras-chave: Execução Penal; Sistema Prisional; Pena Restritiva de Liberdade.

Abstract: The present work consists of a study on topics relating to the Brazilian prison system, the current penal code, its implications and applications. Therefore, this work is of great relevance, since the failure of the Brazilian prison system is notorious, as the current system does not show a real capacity to resocialize inmates. To this end, firstly, a bibliographical survey was carried out on the incarceration process, the human rights of prisoners and their legal guarantees, the current situation of Brazilian prisons, a brief history of the restorative justification and an overview of

the prisoner's recidivism as a result of inefficiency. of the resocialization program for Brazilian prisons. It has been demonstrated that it is necessary to replace the custodial sentence with other less onerous sentences, which allow the convicted person to avoid the stigmatization caused by confinement in a penitentiary establishment and separation from family and society; as well as guaranteeing their rehabilitation.

Keywords: Criminal Execution; Prison System; Freedom Restrictive Penalty.

Introdução

O Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, com redação dada pela Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, é o Código Penal vigente em nosso país. A referida Lei é resultado de um influxo liberal e de uma mentalidade humanista em que se procurou criar novas medidas penais para os crimes de pequena relevância, evitando-se o encarceramento dos seus autores por curto lapso de tempo. Respeita a dignidade do homem que delinuiu, tratado como ser livre e responsável, enfatizando-se a culpabilidade como indispensável à responsabilidade penal.

Em contrapartida, a insegurança resultante do progressivo aumento da violência urbana e da criminalidade em geral não encontrou resposta na nova lei que, nesse passo, apenas possibilitou ao juiz a aplicação de penas mais elevadas nos crimes continuados praticados com violência ou ameaça.

O aumento da insegurança e violência resulta em um incremento significativo do número de pessoas encarceradas. O que agrava ainda mais a situação de superlotação do sistema prisional brasileiro. A falta de vagas no sistema penitenciário é notória, de modo que o apenado cumpre sua pena em condições que ferem a dignidade humana em total afronta ao disposto na Lei de Execuções Penais – LEP (Lei n. 7.210/1984). A Anistia Internacional em relatório sobre a situação dos presídios brasileiros destacou que “as prisões são uma masmorra, com condições de animais. São um depósito de seres humanos em

péssimas condições. Há uma situação generalizada de superlotação, de péssimas condições de saúde, de higiene”.

Desde forma, faz-se necessário um estudo sobre temas relativos ao sistema carcerário brasileiro. Sendo assim, este trabalho tem grande relevância, uma vez que é notória a falência do sistema carcerário brasileiro, pois o sistema atual não mostra real capacidade de ressocializar os presidiários. Existe uma situação caótica no sistema e muitos prisioneiros continuam comandando as suas quadrilhas do interior do próprio presídio, agravando ainda mais a violência no país.

Neste trabalho, primeiramente será feito um levantamento bibliográfico sobre o processo de encarceramento, os direitos humanos dos presos e suas garantias legais, a situação atual dos presídios brasileiros, breve histórico sobre a justificativa restaurativa e uma visão sobre a reincidência do preso como resultado da ineficiência do programa de ressocialização dos presídios brasileiros.

De modo geral, esta pesquisa se desenvolve a partir de referências textuais documentais e bibliográficas, extraídas tanto de livros de renomados penais quanto da internet. Utilizou-se como metodologia pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico necessário ao estudo. De acordo com Markoni e Lakatos (2006, p. 14) “a pesquisa bibliográfica tem como finalidade posicionar o leitor, o colocando em contato com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”

Assim, de posse do referencial bibliográfico, procedemos à leitura seletiva de capítulos, artigos, textos que contribuiriam com esta investigação. Desta forma, como objetivo geral deste trabalho pretende-se fazer uma pesquisa sobre o sistema carcerário brasileiro, suas condições e implicações de medidas correcionais utilizadas atualmente.

Como objetivos específicos deste trabalho destacam-se:

1. Levantamento bibliográfico sobre o processo de encarceramento, os direitos humanos dos presos e suas garantias legais.
2. Tratar a questão da situação atual dos presídios brasileiros.
3. Discutir a Ineficácia da Pena Restritiva de Liberdade.

A ineficácia da pena restritiva de liberdade é um tema de grande relevância no campo do direito penal, suscitando debates contínuos sobre a efetividade do sistema carcerário como forma de punição e reabilitação. Uma justificativa para escrever um artigo sobre esse assunto em linguagem jurídica é a necessidade de explorar criticamente as limitações do atual paradigma punitivo e examinar alternativas mais eficazes para lidar com o crime e promover a justiça social.

Este artigo visa contribuir para o debate acadêmico e prático sobre políticas criminais, fornecendo uma análise aprofundada das razões pelas quais a pena restritiva de liberdade muitas vezes falha em alcançar seus objetivos declarados. Além disso, busca-se destacar o impacto negativo da prisão na vida dos indivíduos, nas comunidades e no sistema de justiça como um todo. Ao abordar o tema em linguagem jurídica, o artigo pretende oferecer uma análise fundamentada em princípios legais, jurisprudência e doutrina, a fim de embasar argumentos sólidos e fundamentados. Além disso, busca-se fornecer uma visão multidisciplinar, integrando insights da criminologia, psicologia, sociologia e outras áreas relevantes.

A intenção é não apenas apontar os problemas associados à pena restritiva de liberdade, mas também propor soluções e alternativas viáveis que possam melhorar o sistema de justiça criminal, promover a reabilitação dos infratores e reduzir a incidência de reincidência. Em última análise, este artigo busca contribuir para um maior entendimento dos desafios enfrentados pelo sistema de justiça penal e para o desenvolvimento de políticas mais eficazes e humanas no tratamento dos infratores.

Situação dos Presídios no Brasil

Nos dias atuais, o sistema prisional é visto como a última instância do macro sistema de segurança pública e de justiça, que começa com políticas preventivas e ostensivas, passando pela confrontação do delito e seu apuramento, procedimento do Ministério Público, responsável pela ação penal, e do Poder Judiciário, responsável por julgar e aplicar a pena. Por fim, acontece a execução da pena, que pode ou não envolver a prisão. Contudo, muitas vezes ocorre a prisão por tempo indefinido sem ao menos ter ocorrido um julgamento, sendo os presos maltratados nos cárceres. A maior parte da população carcerária não recebe as assistências previstas em lei, dentre muitos outros problemas, que incluem a morte de detentos nas prisões (MESSIAS, MORAES, 2020).

A situação atual dos presídios brasileiros é complexa, incluindo grandes capitais como Salvador, a principal função da lei penal não está sendo alcançada que é a de ressocializar os infratores que são encaminhados para as instituições prisionais. O sistema carcerário brasileiro atual encontra-se falido, sem qualquer perspectiva de mudança positiva. Dentre os problemas encontrados no sistema carcerário brasileiro, pode-se apontar, especificamente (MESSIAS, MORAES, 2020):

- Espaço físico inadequado, superlotação;
- Atendimento médico, odontológico e psicológico insatisfatório;
- Direitos do preso tratados como liberalidades;
- Uma quantidade considerável de presos poderia estar nas ruas por causa da Progressão Penal ou pelo cumprimento da pena;
- Falta de acesso efetivo à Justiça ou Defensorias Públicas;
- Segurança Pública não consegue inibir as atividades do crime organizado que consegue orquestrar diversas atividades retaliativas junto à sociedade, como o ataque ordenado contra policiais, fechamento de comércio e escolas,

execuções sumárias, paralisação dos transportes coletivos e atentados a prédios públicos;

- Tortura e maus-tratos, corrupção, negligência e outras ilegalidades praticadas pelos agentes públicos, além da conivência destes às movimentações que redundavam em fugas e rebeliões, inclusive com saldo em mortes de presos;

- Incapacidade da Segurança Pública em manter a ordem e aplicar a lei com rigor sem desrespeitar os Direitos Humanos dos apenados bem como incapacidade em cumprir as normas firmadas nos acordos internacionais, os quais o Brasil é signatário;

- Rebeliões e atentados frequentes nas prisões;

- Entrada de materiais proibidos que dão apoio ao crime dentro e fora da prisão, tais como aparelhos celulares e armas brancas.

- Estado não consegue aplicar a tecnologia existente de forma a prevenir ou combater o crime, tais como Bloqueador de Radiofrequência, Raio X, e Detector de Metais.

Dentre estes, a superlotação é o mais grave problema enfrentado atualmente, visto que o número de presos é superior ao número de vagas disponível para recebê-los. Sobre o assunto, Porto (2007, p. 22) destaca que:

A superlotação é o mais grave – e crônico – problema que aflige o sistema prisional brasileiro. A par de viabilizar qualquer técnica de ressocialização, a superlotação tem ocasionado a morte de detentos face à propagação de doenças contagiosas, como a tuberculose, entre a população carcerária.

Assim, acredita-se que a superlotação está no centro dos problemas, visto que impede que outras ações que visam a ressocialização sejam executadas, até mesmo os direitos humanos dos presos são ameaçados face a esses problemas, pois os presos passam a viver em condições subumanas.

Apesar dos presos terem cometido transgressão da ordem comum, a humilhação que o Estado submete o apenado é injustificável. Foucault (1987, p. 73) pontuou “a atrocidade de um crime é também a violência do desafio

lançado ao soberano: é o que vai provocar da parte dele uma réplica que tem por função ir mais longe que essa atrocidade, dominá-la, vencê-la por um excesso que a anula”. Acredita-se que a falta de investimentos e políticas públicas voltadas para o sistema prisional seja o principal problema enfrentado por essas instituições, sendo necessária a construção de mais presídios para a resolução desse problema. Barbosa (2007, p. 20) aponta outras soluções para a superlotação dos presídios:

A descriminalização das condutas de menor potencial ofensivo, a aplicação de penas alternativas (especialmente as que implicam na prestação de serviços à comunidade), o estímulo da “transação penal” nos juizados especiais (cíveis e criminais) e a suspensão condicional da pena (conhecida como sursis) são os caminhos mais aventados, no momento, para evitar o encarceramento. BARBOSA (2007, p.20).

Porém, Carvalho Filho (2002, p. 72) ressalta que as soluções apontadas por Barbosa ainda não são aceitas no Brasil, segundo o autor:

Há inconformismo com a perspectiva de o condenado deixar o cárcere antes de encerrar a pena prevista na sentença. [...] O sentimento de impunidade que percorre todos os estratos sociais também estimula os tribunais a agir com rigor acentuado, muitas vezes maior que o próprio espírito da lei.

Assis (2007) ressalta que a superlotação das celas traz para os presos, periculosidades, visto que a proliferação de epidemias e ao contágio de doenças, sem falar que acarreta também em má alimentação dos presos, sedentarismo, uso de drogas, falta de higiene, fazendo com o preso saia da condição privativa de liberdade com a saúde fragilizada.

Ainda de acordo com o autor, estima-se que 20% dos presos brasileiros estão acometidos pela AIDS/HIV, em decorrência do homossexualismo e violência sexual que ocorre no âmbito desses presídios. Fala-se ainda acerca da saúde mental desses presos, que de acordo com Assis (2007) é presente dentro dos presídios, bem como deficiências físicas e doenças de pele, tendo, portanto, a saúde precária. As condições de dormida e higiene também são

precárias, os presos chegam a dormir pelo chão e os banheiros encontram-se sem condições de uso. A situação é fato deplorável.

Justiça Restaurativa

Trata-se a justiça restaurativa de um instituto que possui enfoque de conflitos diferente do tradicional sendo reconhecida em razão do fracasso das penas privativas de liberdade como meio de ressocialização do infrator (BRAGA, 2014). Pellenz e Bastiani (2015) consideram a justiça restaurativa um novo método de aplicação de justiça na qual vítima e agressor participam de forma ativa no processo através de entendimento e diálogo com vistas a reparar o dano e reintegrar o infrator na sociedade.

A prática restaurativa não precisa ser utilizada somente em contravenções penais, pois esta vem demonstrando que pode alcançar soluções eficazes em crimes de maior potencial ofensivo como em casos de violência contra a mulher. Deste modo, os envolvidos decidem de forma coletiva como lidar com a decorrência do ato danoso buscando fortalecer os laços comunitários e prevenir futuros conflitos.

A justiça restaurativa atua como uma articulação com o sistema de justiça criminal contribuindo para as abordagens de conflitos. Pode ser entendida como um método para abordagens de conflitos em que vítima, infrator e membros da comunidade participam de forma coletiva na construção de soluções para reparação do injusto causado (BRAGA, 2014).

O processo restaurativo é estritamente voluntário, informal e deve ocorrer preferencialmente em espaços comunitários. Dois mediadores participam do processo de modo a promover o encontro e alcançar o resultado restaurativo (BRAGA, 2014). Este processo pode ser considerado um meio de propiciar a ascensão do interprete no direito criminal para que se possa incentivar a decisão de responsabilização do crime através das partes envolvidas no delito

(LUZ, 2012). Nas palavras de Luz (2012, p. 107):

A adoção de práticas restaurativas não significa impunidade, tampouco leniência com o infrator. Com efeito, a Justiça Restaurativa não deixa de conceber que o crime gera obrigações para o ofensor, que deve ser responsabilizado, e deve, na medida do possível, reparar o dano causado a sua vítima.

Neste exposto, torna-se a justiça restaurativa um sistema essencialmente comunitário, em que se evita a punição e busca maior humanização, oferecendo ao infrator e à vítima a possibilidade de uma forma de pensamento diferenciado acerca da privação da liberdade, reabilitação, democracia, dentre outros (GONÇALVES, 2015).

O termo Justiça Restaurativa foi empregado primeiramente pelo Americano psicólogo Albert Eglash, na década de 1950, para descrever um modelo alternativo de reabilitação do ofensor (BIANCHINI, 2012, p. 88). Porém, foi a partir da década de 1970 que a Justiça Restaurativa ganhou força no âmbito internacional nos países como Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul, Colômbia, Argentina, entre outros. Para Bianchini (2012, p. 89):

O termo Restaurativo é o mais adequado a essa abordagem do crime. Pela raiz semântica as palavras ‘restaura’, cuja origem no latim ‘restaurare’ significa: obter de novo a posse; curar, recuperar, reparar, reconquistar, reaver, restabelecer, restituir, indenizar e voltar ao estado primitivo; e ‘tivo’ formador de vocativo a partir de radicais verbais que se refere a ‘agente’ e o ‘que é próprio para’. Logo, restaurativo é o restabelecimento por meio de um agente ou de alguém próprio a restaurar. (Bianchini (2012, p. 89))

No que concerne o Conselho Nacional de Justiça, o parágrafo 1º, do artigo 1º da Resolução 225, de 2016, do CNJ, apresenta conceitos legais de Justiça Restaurativa:

§ 1º Para efeitos desta Resolução, considera-se: I – Prática Restaurativa: forma diferenciada de tratar as situações citadas no caput e incisos deste artigo; II – Procedimento Restaurativo: conjunto de atividades e etapas a serem promovidas objetivando a composição das situações a que se refere o caput deste artigo; III – Caso: quaisquer das situações elencadas no

caput deste artigo, apresentadas para solução por intermédio de práticas restaurativas; IV – Sessão Restaurativa: todo e qualquer encontro, inclusive os preparatórios ou de acompanhamento, entre as pessoas diretamente envolvidas nos fatos a que se refere o caput deste artigo; V – Enfoque Restaurativo: abordagem diferenciada das situações descritas no caput deste artigo, ou dos contextos a elas relacionados, compreendendo os seguintes elementos: a) participação dos envolvidos, das famílias e das comunidades; b) atenção às necessidades legítimas da vítima e do ofensor; c) reparação dos danos sofridos; d) compartilhamento de responsabilidades e obrigações entre ofensor, vítima, famílias e comunidade para superação das causas e consequências do ocorrido.

Também no artigo 1º do CNJ, a Resolução 225 de 2016, no que se refere a Justiça Restaurativa, apresenta o conceito legal da respectiva Justiça: No que se refere a Justiça Restaurativa

Art. 1º. A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado na seguinte forma: I – é necessária a participação do ofensor, e, quando houver, da vítima, bem como, das suas famílias e dos demais envolvidos no fato danoso, com a presença dos representantes da comunidade direta ou indiretamente atingida pelo fato e de um ou mais facilitadores restaurativos; II – as práticas restaurativas serão coordenadas por facilitadores restaurativos capacitados em técnicas autocompositivas e consensuais de solução de conflitos próprias da Justiça Restaurativa, podendo ser servidor do tribunal, agente público, voluntário ou indicado por entidades parceiras; III – as práticas restaurativas terão como foco a satisfação das necessidades de todos os envolvidos, a responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a ocorrência do fato danoso e o empoderamento da comunidade, destacando a necessidade da reparação do dano e da recomposição do tecido social rompido pelo conflito e as suas implicações para o futuro.

Os princípios restaurativos são: humanidade, intervenção mínima, adequação social, proporcionalidade, razoabilidade, voluntariedade, consensualidade, confidencialidade, celeridade, urbanidade, adaptabilidade, imparcialidade, entre outros. Segundo o artigo 2º da Resolução 225, de 2016, do CNJ, correspondem a Justiça Restaurativa os seguintes princípios: “a corresponsabilidade, a reparação dos danos, o atendimento às necessidades de todos os

envolvidos, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a consensualidade, a confidencialidade, a celeridade e a urbanidade”.

A prática da Justiça Restaurativa é incentivada pelo CNJ e pela Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), tendo inclusive sido firmado em agosto de 2014 um Protocolo de Cooperação para a Difusão da JR. A introdução da prática atende o disposto na resolução nº 125, que estimula a busca por soluções extrajudiciais para os conflitos.

É difícil determinar numericamente a quantidade de projetos em andamento no país. Os Tribunais pioneiros na inserção da Justiça Restaurativa, diante dos bons resultados alcançados, aumentaram suas áreas de atuação e estão interiorizando as práticas, projetos experimentais aparecem por todo o Brasil. Os resultados dessas experiências serão de grande valia com o objetivo de trilhar caminhos mais seguros e finalmente inserir essa alternativa de hoje como principal instrumento de resolução de conflitos em nossa sociedade.

A Reincidência do Preso como Resultado da Ineficiência do Programa de Ressocialização dos Presídios Brasileiros

A prisão deveria atuar como local de reabilitação. A reflexão se baseia nas teorias disponíveis, as quais mostram que a maioria dos crimes são cometidos por motivos fúteis ou por falta de perspectiva. Com isso, tem-se uma população carcerária passível de reabilitação. De acordo com o artigo da Rev. ADM.CONTEMP. (1998, P.131):

Mas a prisão também se fundamenta como papel de transformar indivíduos. A prisão deve ser um aparelho disciplinar exaustivo, deve tomar a seu cargo todos os aspectos dos indivíduos, seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral, suas disposições, enfim ela dá um poder quase total sobre os detentos (Rev. ADM. CONTEMP. 1998, P.131).

No código brasileiro, pode-se encontrar no artigo primeiro da Lei de Execução Penal o seu objetivo:

“Art 1º- Execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado. ”

De acordo com o artigo supracitado nota-se que a execução penal tem dupla finalidade, efetivar de maneira clara o que foi definido criminalmente além de criar ao encarcerado condições eficazes para que ele consiga se reinserir ao meio social e assim não cair na situação criminosa passada.

A reinserção social tem como foco a humanizar a passagem do detento na instituição carcerária, e busca passar uma orientação humanista colocando a pessoa que delinuiu como centro da reflexão científica.

De acordo com os juristas NERY e JÚNIOR (2006, p.164):

“Presos e direitos humanos. Tanto quanto possível, incumbe ao Estado adotar medidas preparatórias ao retorno do condenado ao convívio social. Os valores humanos fulminam os enfoques segregacionistas. A ordem jurídica em vigor consagra o direito do preso ser transferido para local em que possua raízes, visando a indispensável assistência pelos familiares. ” (NERY e JÚNIOR (2006, p.164))

É preciso que sejam criadas ações de políticas de penitenciária, de forma que auxiliem na recuperação do encarcerado. Não se pode omitir o fato de que a execução criminal passa pelas garantias constitucionais. Afirma Zacarias (2006, p. 35) que:

“Apesar de moderna, procurando racionalizar, desburocratizar e flexibilizar o funcionamento do sistema prisional, a Lei de Execuções Penais não tem produzido os resultados concretos almejados por seus autores e esperados pela sociedade. Tal ineficácia está na omissão do Poder Executivo que, procurando de todas as formas dirimir e eximir-se de suas obrigações básicas no plano social, até a presente data não houve investimentos necessários em escolas, em fábricas e fazendas-modelo, ou mesmo comércio; em pessoal especializado e em organizações encarregadas de encontrar postos de trabalho para os presos em regime semi-aberto e aberto, principalmente para os egressos dos estabelecimentos penais.”

A Lei de Execução Penal possui em seu escopo os recursos teóricos necessários para modificar a situação em que hoje se encontra o sistema penitenciário. Se utilizada de forma efetiva ofereceria benefícios não só para os indivíduos que estão detidos, mas para a sociedade como um todo. A participação não só dos que tratam mais diretamente com os apenados, no caso dos funcionários, diretores de presídios, como também da família dos presos e do Poder Executivo é imprescindível. Este último tem a necessidade urgente de se conscientizar do seu papel e promover investimentos para esse programa ressocializador.

As penas de prisão devem determinar nova finalidade. Não apresenta efetividade nenhuma somente castigar o indivíduo, mas sim, proporcionar aos encarcerados condições para que eles possam ser reintegrados à sociedade de maneira eficiente e humana.

Fazer com que os presos se recuperem e passem a ter um convívio social é o objetivo principal da Lei Executória. A ressocialização do preso é o foco de fato, contudo, devido às estruturas físicas e organizacionais tal regeneração torna-se praticamente inviável, onde a prisão deveria ter caráter de estágio para o convívio social, muitas vezes se torna escola para o crime.

Baseando-se na lei de execução penal, quando ocorre a condenação do indivíduo pelo Estado, onde ao cometer um crime contra a sociedade ele perde o direito de liberdade, o mesmo deveria ter a seu dispor um sistema de qualificação visando o seu retorno à sociedade, ou seja, uma reeducação social.

Todavia, não é possível afirmar que tal artigo está sendo cumprido, haja vista que é comum nos noticiários de diversos meios de comunicação a publicação de matérias voltadas para a falta de humanização nas cadeias brasileiras, geralmente os presos encontram-se misturados em número bem mais alto que o suportado pelas celas, vivendo em condições subumanas. Mirabete (2012, p. 24) salienta que:

A ressocialização não pode ser conseguida numa instituição como a prisão. Os centros de execução penal, as penitenciárias, tendem a converter-se num microcosmo no qual se reproduzem e se agravam as grandes contradições que existem no sistema social exterior [...]. A pena privativa de liberdade não ressocializa, ao contrário, estigmatiza o recluso, impedindo sua plena reincorporação ao meio social. A prisão não cumpre a sua função ressocializadora. Serve como instrumento para a manutenção da estrutura social de dominação.

Deve-se destacar, no que concerne à ineficiência da ressocialização pelos presídios brasileiros, o aprendizado de atividades criminosas que os encarcerados passam a ter, visto que encontram-se misturados, com tempo ocioso, fazendo com que conversem e percebam novas chances de adquirir dinheiro fácil. Muitos, inclusive, comandam o crime de dentro dos presídios, por meio de aparelho celular.

Pinheiro (apud CINTRA JR., 1993, p. 106):

As prisões, as penitenciárias, no Brasil se transformaram em escolas formadoras do crime. Ainda que as pesquisas oscilem quanto aos números precisos, seria realista dizer que mais da metade dos condenados egressos das prisões voltam ao crime. E seria de se espantar que assim não fosse. Não se pode esperar que cidadãos sejam reconstruídos dentro de um espaço de puro arbítrio, de esvaziamento de quaisquer direitos fundamentais, ou submetidos às imposições dos guardas de presídio, afinal os executantes da pena. A pena dada pelo juiz nada ou pouco tem a ver com seu cumprimento. Os prisioneiros estão ao bel dispor de pequenas autoridades administrativas, um tribunal interno das penitenciárias, sem regras fixas, sem defesa, que por um sim ou por um não “condena” os internos a isolamentos e castigos físicos. As humilhações são estendidas às famílias dos criminosos, submetidas a vexações que contribuem para agravar o isolamento do preso, objetivo máximo do sistema penitenciário. PINHEIRO (apud CINTRA JR., 1993, p. 106)

Acredita-se que as falhas presentes no sistema prisional são decorrente de um desinteresse por parte dos poderes governamentais, visto que nota-se um desleixo para essas questões, os presídios estão lotados, os presos estão submetidos à condições subumanas e a pena de execução penal nesse contexto não encontra possibilidade para sua efetiva aplicação.

Assim, observando os presídios como empresas que devem ser geridas de forma eficiente, com investimentos e atenção holística, tem-se que muitos dos problemas do sistema prisional brasileiro são de ordem administrativa.

Sobre as possibilidades de regeneração/ressocialização do indivíduo, Fernandes (2000, p. 455) elucida que:

A recuperação do criminoso, portanto, visando a sua não reincidência na prática delituosa; entre nós, é um mero sonho de verão, um sonho vazio, uma quimera grotesca, um mero devaneio romântico. E ainda existem aqueles que, erroneamente, pensam que a redenção dos criminosos é algo absolutamente impossível! Ora, por pior que seja o delinquente, sempre resta dentro dele uma partícula, por mais pequena que seja, no entanto, com o condão de a qualquer momento, poder propiciar-lhe a recuperação. O delinquente, mesmo que se mostre um ser humano de comportamento violento, contraditório, místico, misterioso, incoerente, paradoxal, frio e calculista, é perfeitamente passível de emenda se submetido a um adequado tratamento moral, intelectual, psicossomático (sic) profissionalizante, etc., disso não se tem dúvida, mesmo em sabendo que a personalidade humana, muitas vezes, é o mais estranho polígono de forças físicas e psíquicas ou morais que, não raro se chocam violentamente entre si.

Assim, pode-se dizer que é perfeitamente possível ressocializar um indivíduo que entrou para o mundo do crime, todavia, não com o sistema vigente nos dias de hoje, faz-se necessárias novas propostas que visem a melhoria do sistema prisional, promovendo possibilidades de ressocialização do preso, com condições humanas para sobreviver, acreditando-se que atividades laborais se fazem de suma importância para ocupar o tempo ocioso, bem como, ensinar uma nova profissão visando a sua volta para a sociedade.

É necessária e urgente a transformação do sistema para que a regeneração do condenado seja realizada através de ferramentas como a educação e o trabalho, de modo a dar-lhe condições de levar uma vida digna quando sair do estabelecimento prisional, e evitar que o cárcere seja mais penoso do que deve ser. A discussão sobre a ineficácia da pena restritiva de liberdade geralmente gira em torno de argumentos que questionam a efetividade dessa medida como

forma de punição e reabilitação. Aqui estão alguns pontos que podem ser abordados nessa discussão:

Muitos estudos mostram que a prisão por si só não é eficaz na redução da reincidência criminal. Os detentos muitas vezes saem do sistema penitenciário sem terem recebido a reabilitação adequada, o que aumenta as chances de cometerem novos crimes. A manutenção de sistemas prisionais é extremamente custosa para o Estado e para a sociedade em geral.

Os recursos financeiros gastos na construção e operação de prisões poderiam ser direcionados para programas de prevenção ao crime e de reintegração de ex-detentos à sociedade. A prisão pode levar à estigmatização e criminalização dos indivíduos, dificultando sua reintegração social após o cumprimento da pena. Isso pode resultar em marginalização, desemprego e alienação, o que por sua vez pode contribuir para um ciclo de criminalidade contínua (DA SILVA, 2014; BIANCHINI, 2012, CARVALHO FILHO, 2002).

Muitos defensores argumentam que existem alternativas mais eficazes à prisão, como programas de liberdade condicional, penas alternativas, justiça restaurativa e reabilitação baseada na comunidade. Essas abordagens focam na reforma do indivíduo, na responsabilização pelos danos causados e na reintegração à sociedade. Argumenta-se também que é mais eficaz investir em medidas de prevenção do crime, como educação, acesso a oportunidades de emprego, assistência social e apoio à saúde mental, do que apenas punir os infratores após a ocorrência do delito (BIANCHINI, 2012).

Em suma, a discussão sobre a ineficácia da pena restritiva de liberdade no contexto jurídico é complexa e envolve considerações sobre justiça, reabilitação, custo-benefício e impacto social. É importante explorar diferentes perspectivas e evidências empíricas ao avaliar a eficácia das medidas punitivas e buscar abordagens mais holísticas e centradas na pessoa para lidar com a criminalidade.

Considerações Finais

Foi estabelecido que as penas privativas de liberdade não cumprem seu propósito; preventivo e ressocializante. Foi demonstrado que o sistema de administração da justiça criminal sofre de algumas falhas, relacionadas aos integrantes das instituições que compõem o referido sistema. Também está provado que o sistema penitenciário não garante o cumprimento dos fins da pena; fazendo com que os condenados, longe de serem ressocializados, tenham maior tendência à prática de crimes, uma vez cumprida a pena privativa de liberdade.

Por último, ficou demonstrado que é necessário substituir a pena privativa de liberdade por outras penas menos onerosas, que permitam ao condenado evitar a estigmatização provocada pela reclusão em estabelecimento penitenciário e pelo afastamento da família e da sociedade; bem como garantir a sua reabilitação.

A política penitenciária deve ser repensada, dotando o sistema de execução penal de melhor logística, tanto em infraestrutura (escritórios administrativos e centros penitenciários), quanto em recursos humanos, para os quais o pessoal que trabalha nesse sistema deve ser treinado e sensibilizado. Os profissionais que participam da avaliação dos presidiários devem ser capacitados; como psicólogos e assistentes sociais; para que emitam relatórios próximos ao grau de ressocialização que o condenado atingiu. Da mesma forma, devemos ter juízes especializados em direito penal que procedam a uma análise exaustiva e minuciosa do respaldo dos relatórios dos psicólogos, assistentes sociais que avaliaram o condenado; bem como o indicado por este último.

Referências

ASSIS, Rafael Damasceno de. **A realidade atual do sistema penitenciário brasileiro.** Revista CEJ. Brasília, Ano x1, nº 39, P. 74 – 78. out/ dez. 2007.

BIANCHINI, Edgar Hrycylo. **Justiça restaurativa:** um desafio à práxis jurídica. Campinas, SP: Servanda Editora, 2012.

BITENCOURT, Cezar Roberto. Falência da pena de prisão: causas e alternativas/ Cezar Roberto Bitencourt. – 4. ed. – São Paulo: Saraiva, 2011.

BRAGA, Maria do Socorro P. **Justiça Restaurativa:** Benefícios para sociedade e justiça. Trabalho de Conclusão de Curso. Monografia apresentada ao Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra como requisito à obtenção do diploma do Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia (CAEPE). 2014.

BRASIL, **Lei n. ° 10.792, de 1º de dezembro de 2003.** Altera a Lei n. ° 7.210, de 11 de junho de 1984 - Lei de Execução Penal e o Decreto-Lei n. ° 3.689. <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 set. 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.792, de 1º de dezembro de 2003. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de junho de 1984 - Lei de Execução Penal e o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 - Código de Processo Penal e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.792.htm>. Acesso em: 02 mar. de 2024.

BRASIL. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a lei de execução penal.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm>. Acesso em: 02 mar. de 2024.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Habeas corpus n. 44.049/SP. Relator: Ministro Hélio Quaglia Barbosa. Julgado pela Sexta Turma em 12 de jun. de 2006.** Publicado no Diário da Justiça de 19 de dez. de 2007. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/revistaelectronica/Abre_Documento.asp?sSeq=630511&sReg=200500778098&sData=20071219&formato=PDF>. Acesso em: 02 de mar. de 2024.

CARVALHO FILHO, Luís Francisco. **A prisão.** São Paulo: Publifolha, 2002.

DA SILVA, Deivid Ferreira. A ineficácia do sistema prisional brasileiro frente à necessidade da ressocialização do preso. **VIOLÊNCIA E CRIMINOLOGIA I**, p. 4, 2014.

FERNANDES, Newton. **A falência do sistema prisional brasileiro**. São Paulo: RG Editores, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GONÇALVES, Conrado Cabral Ferraz. **A justiça restaurativa e o sistema jurídico socioeducativo brasileiro**. Dissertação. Direito. Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2015.

LUZ, Ilana Martins. **Justiça restaurativa: a racionalidade criminal da ascensão do intérprete**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito. Salvador. 2012.

MESSIAS, Ewerton Ricardo; MORAES, Gabriella Argenta Gomes. A privatização dos presídios e a crise do sistema prisional. **Revista da AJURIS**, v. 46, n. 147, p. 129-162, 2020.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Manual de Direito Penal**. Parte Geral, arts. 1º ao 120 do CP. Volume 1. 28ª edição revista e atualizada. Editora Atlas, São Paulo. 2012.

PELLENZ, Mayara; BASTIANI, Ana Cristina Bacega De. Justiça restaurativa e resolução de conflitos familiares. **Revista Direito e Liberdade – RDL – ESMARN** – v. 17, n. 1, p. 231-250, jan./abr. 2015.

PORTO, Roberto. **O crime organizado e sistema prisional**. *São Paulo: Atlas, 2007*.

ZACARIAS, André Eduardo de Carvalho. **Execução Penal Comentada**. 2 ed. São Paulo: Tend Ler, 2006.

CAPÍTULO 15

THYROID IMAGING REPORTING AND DATA SYSTEM (TI-RADS) NA AVALIAÇÃO DE NÓDULOS TIREOIDIANOS

Luíza Rodrigues Ferreira Fagundes

Márcio José Rosa Requeijo

Doi: 10.48209/978-65-5417-247-F

Introdução

A identificação e classificação de nódulos tireoidianos são etapas cruciais na prática médica, dada a prevalência dessas lesões. Entre as diversas abordagens disponíveis, o Thyroid Imaging Reporting and Data System (TI-RADS) se destaca como uma ferramenta valiosa. Desenvolvido pelo American College of Radiology (ACR), o TI-RADS é um sistema que busca padronizar a descrição e categorização de nódulos, baseando-se em achados ultrassonográficos. Neste capítulo, abordaremos em detalhes o funcionamento e a aplicação clínica do TI-RADS.

Fundamentação do TI-RADS

O TI-RADS é fundamentado na medicina baseada em evidências, reunindo dados clínicos e radiológicos para orientar a conduta médica. Seu propósito principal é oferecer uma abordagem sistemática para descrever nódulos tireoi-

dianos e classificar seu risco de malignidade. Para alcançar esse objetivo, o sistema avalia cinco características principais em ultrassonografia: ecogenicidade, composição, margem, formato e focos ecogênicos. A atribuição de pontos para cada característica permite uma categorização precisa dos nódulos, facilitando a comunicação entre os profissionais de saúde e direcionando as decisões de manejo do paciente.

Classificação do TI-RADS

Para estratificar o risco e definir a conduta clínica adequada para cada nódulo em cada categoria TI-RADS, são avaliadas algumas características. Essas características são divididas em:

Composição:

- Cístico: preenchido por fluido.
- Espongiforme: múltiplos pequenos espaços císticos ocupando ao menos 50% do volume.
- Misto sólido-cístico: combinação de características sólidas e císticas.
- Sólido: composto principalmente por tecido de partes moles.

Ecogenicidade:

- Hiperecoico: ecogenicidade aumentada em relação ao parênquima tireoidiano.
- Isoecoico: ecogenicidade semelhante ao parênquima tireoidiano.
- Hipoecoico: ecogenicidade reduzida em relação ao parênquima tireoidiano.
- Marcadamente hipoecoico: ecogenicidade reduzida em relação à musculatura cervical anterior.

Forma:

- Mais alto do que largo: diâmetro anteroposterior maior que o diâmetro horizontal no plano transversal.

Margens:

- Lisas: bem definidas, curvilíneas sem interrupções.
- Irregulares ou lobuladas: espículas ou denteadas, com ou sem protrusões para os tecidos adjacentes.
- Extensão extratireoidiana: invasão nítida de estruturas adjacentes.
- Mal definidas ou indefinidas: bordas de difícil distinção com o parênquima tireoidiano.

Focos ecogênicos:

- Focos ecogênicos puntiformes: pequenos pontos ecogênicos sem sombra acústica posterior.
- Macrocalcificações: calcificações grandes o suficiente para gerar sombra acústica posterior.
- Calcificações periféricas: calcificações que ocupam a periferia do nódulo, geralmente produzindo sombras acústicas.

A classificação do TI-RADS varia de 1 a 5, com cada categoria associada a um risco específico de malignidade e recomendações de conduta correspondentes. O American College of Radiology (ACR), fundamenta-se na avaliação de cinco características principais: composição, ecogenicidade, forma, margem e focos ecogênicos. Os nódulos são pontuados com base em suas características ultrassonográficas, e a pontuação total determina a classificação final. Uma pontuação mais alta está correlacionada a um risco aumentado de malignidade. As categorias são:

ACR TI-RADS 1: Benigno (0 pontos) Nódulo benigno com características típicas de tecido tireoidiano normal, como hipoeogenicidade uniforme e margens bem definidas. Geralmente não necessita de acompanhamento adicional.

ACR TI-RADS 2: Não suspeito (2 pontos) Nódulo benigno com características benignas, como hipoeogenicidade leve e margens regulares, mas com alguma atipia mínima, como microcalcificações. Geralmente não requer acompanhamento adicional, mas pode ser recomendado para monitoramento em alguns casos.

ACR TI-RADS 3: Pouco suspeito (3 pontos) Nódulo provavelmente benigno, mas com algumas características que sugerem a possibilidade de malignidade, como hipoeogenicidade moderada, margens parcialmente irregulares ou microcalcificações. Geralmente requer acompanhamento periódico com exames de imagem, como a ultrassonografia da tireóide e a ultrassonografia com Doppler que permite avaliar o fluxo sanguíneo dentro do nódulo, fornecendo informações adicionais sobre a vascularização do nódulo e ajudando na caracterização do risco de malignidade. Além desses, outros exames de imagem, como ressonância magnética ou cintilografia, podem ser utilizados em casos específicos, dependendo das características do nódulo e das necessidades de avaliação adicionais.

ACR TI-RADS 4: Moderadamente suspeito (4 a 6 pontos) Nódulo suspeito de malignidade com características significativas que justificam uma investigação adicional, como hipoeogenicidade marcante, margens irregulares e microcalcificações. Ou seja, nódulo com características significativas que justificam uma investigação adicional, como biópsia por aspiração com agulha fina (PAAF) ou uma Ultrassonografia com Doppler. Dependendo do caso e da disponibilidade de recursos, outros exames de imagem, como ressonância magnética ou cintilografia da tireoide, podem ser realizados para obter mais informações sobre o nódulo e sua relação com tecidos circundantes.

ACR TI-RADS 5: Altamente suspeito (7 pontos) Nódulo altamente suspeito de malignidade com características muito sugestivas de câncer de tireoide, como hipoeogenicidade extrema, margens infiltrativas e presença de microcalcificações proeminentes. Ou seja, nódulo com características muito sugestivas de câncer de tireoide. Recomenda-se biópsia por aspiração com agulha fina (PAAF) para confirmação diagnóstica.

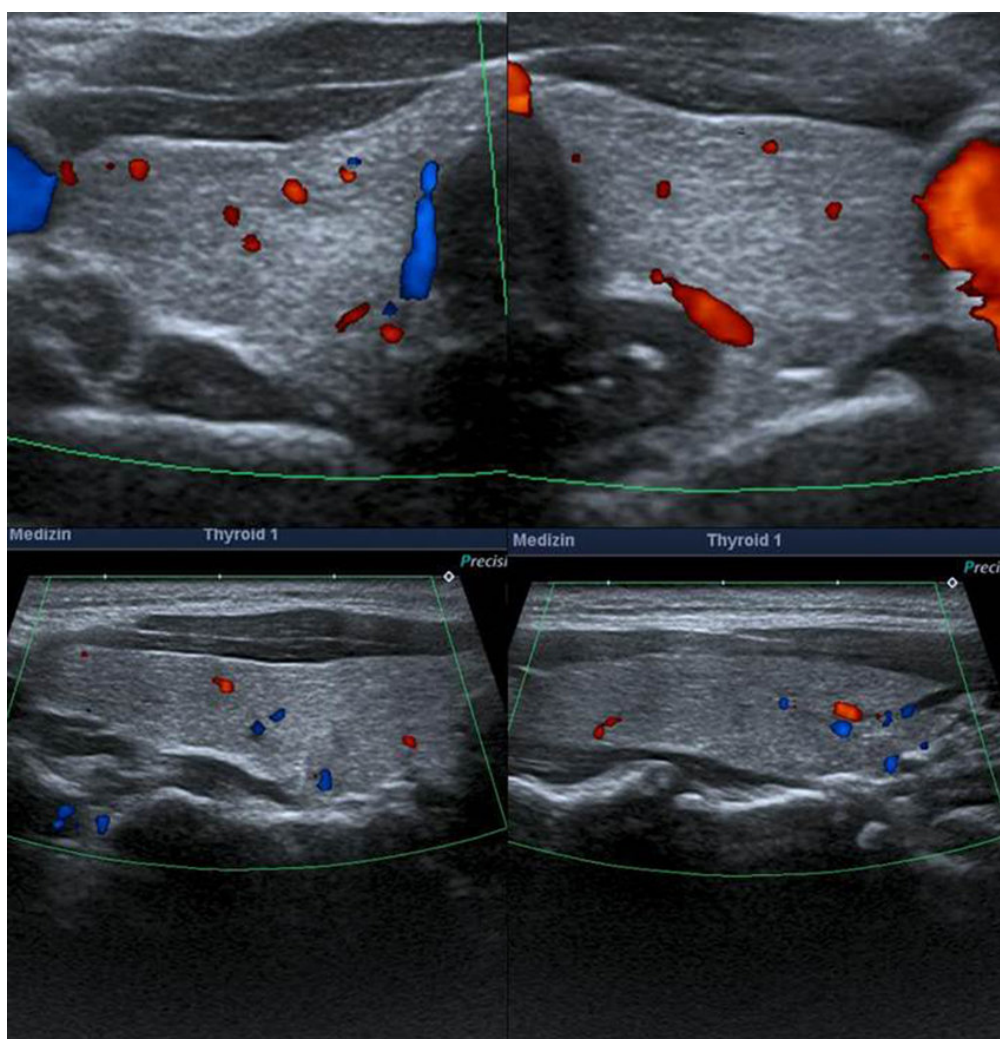
É importante ressaltar que a interpretação final e as recomendações de acompanhamento devem ser feitas por um médico especializado em medicina de imagem ou endocrinologia, com base no contexto clínico de cada paciente. Em geral, o acompanhamento pode ser recomendado a cada 6 a 12 meses. No entanto, cada categoria tem implicações claras para o manejo do paciente, com recomendações que variam desde o acompanhamento ultrassonográfico regular até a realização de punção aspirativa por agulha fina (PAAF) para amostragem celular do nódulo.

ACR TI-RADS				
COMPOSIÇÃO Cístico ou quase 0 Espongiforme 0 Misto 1 Sólido ou Pred. Sól 2	ECOGENICIDADE Anecoico 0 Iso ou Hipoecoico 1 Hipoecoico 2 Muito Hipoecoico 3	MORFOLOGIA + Largo que alto 0 + Alto que largo 3 @radioposts	MARGEM Bem definida 0 Parcial// definida 0 Lobulada/Irregular 2 Ext. Extra Tireoide 3	FOCOS ECOGÊNICOS Sem ou Cauda Cometa 0 Macrocalcificações 1 Periférica 2 Puntiformes 3
0 Pontos	2 Pontos	3 Pontos	4-6 Pontos	7 Pontos ou mais
TR1 Benigno S/ PAAF 0.3%	TR2 Sem Suspeitas S/ PAAF 1.5%	TR3 Pouco Suspeito 2.5 cm – PAAF 1.5 cm - Seguir 4.8%	TR4 Mod Suspeito >1.5 cm – PAAF > 1.0 cm - Seguir 9.1%	TR5 Altamente Suspeito >1.0 cm – PAAF > 0.5 cm - Seguir 35%

Legenda da imagem: Hospital Israelita Albert Einstein. (s.d.). Nódulo de Tireoide. Recuperado de <https://www.einstein.br/doencas-sintomas/nodulo-de-tireoide>

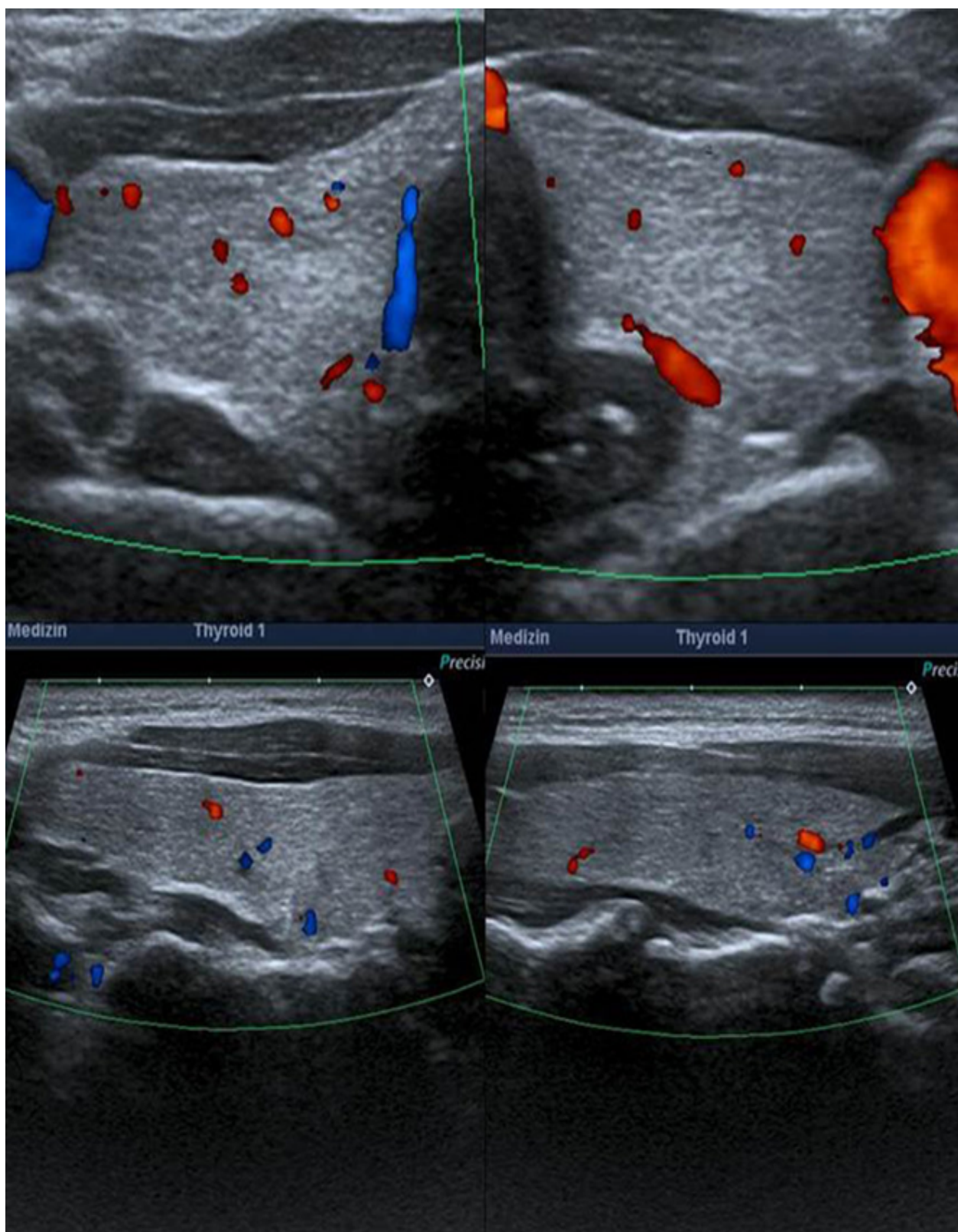
CLASSIFICAÇÃO POR IMAGEM DOS NÓDULOS DE TIROIDE SEGUNDO O TI-RADS*				
Critérios				
Composição	Ecotextura	Morfologia	Contornos	Focos ecogênicos
Sólido e predominantemente sólido: 2 pontos	Hiperecogênico: 1 ponto	Horizontal: 0 ponto	Liso / regular / indistinto: 0 ponto	Microcalcificações: 3 pontos
Misto (sólido/cístico): 1 ponto	Isoecogênico: 1 ponto	Vertical: 3 pontos	Irregular: 2 pontos	Macrocalcificações: 1 ponto
Cístico e predominantemente cístico: 0 ponto	Hipoecogênico: 2 pontos		Lobulado: 2 pontos	Calcificação anelar: 2 pontos
Espongiforme: 0 ponto	Acentuada hipoecogenicidade: 3 pontos		Extensão extraglandular: 3 pontos	Artefatos "cauda de cometa": 0 ponto
Pontuação				
0 ponto	2 pontos	3 pontos	4-6 pontos	7 ou mais pontos
Classificação final				
TI-RADS 1 Benigno	TI-RADS 2 Não suspeito	TI-RADS 3 PAAF >2,5 cm	TI-RADS 4 PAAF >1,5 cm	TI-RADS 5 PAAF >1 cm

Legenda da imagem: Fleury Medicina e Saúde. (s.d.). Novos recursos para o manejo e a classificação dos nódulos da tireoide. Recuperado de <https://www.fleury.com.br/medico/artigos-cientificos/novos-recursos-para-o-manejo-e-a-classificacao-dos-nodulos-da-tiroide>



Legenda: TI-RADS 1: Tireoide normal.

ResearchGate. Jul/2014. TI-RADS 1: tireoides normal. Recuperado de https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-TI-RADS-1-tiroides-normal_fig18_265170268



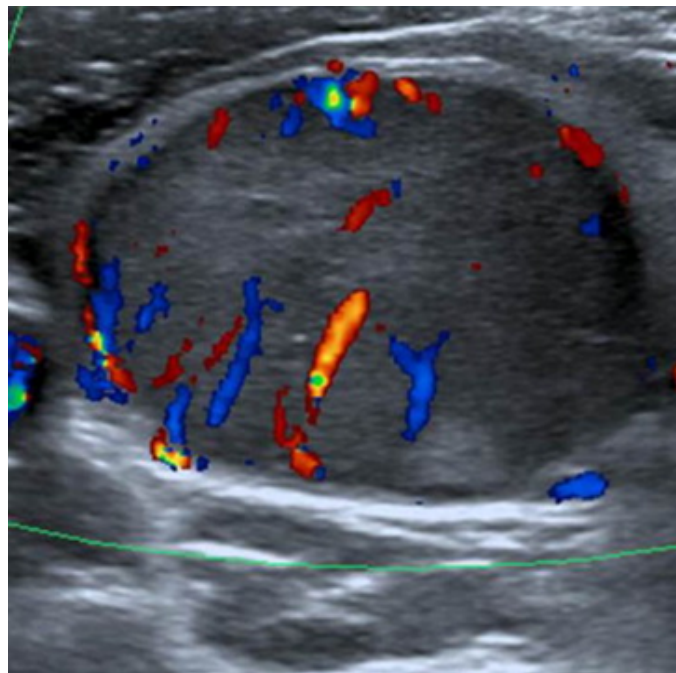
Legenda: TI- RADS 2: tireoide com cisto simples.

ResearchGate. Jul/2014. TI-RADS 2: quiste tireoideo simple. Recuperado de https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-TI-RADS-2-quiste-tiroideo-simple_fig19_265170268



Legenda: TI- RADS 3: Tireoide com presença de nódulo hiperecogênico.

ResearchGate. Jul/2014. TI-RADS 3: nódulo hiperecogênico. Recuperado de https://www.researchgate.net/figure/Figura-6-TI-RADS-3-nodulo-hiperecogenico_fig23_265170268



Legenda: TI-RADS 4: Tireoide com nódulo com dois critérios suspeitos de malignidade: hipoecogenicidade e vascularização interna.

ResearchGate. Jul/2014. TI- RADS 4b: Nódulo com dois critérios suspeitos de malignidade: hipoecogenicidade e vascularização interna. Recuperado em https://www.researchgate.net/figure/TI-RADS-4b-nodulo-con-dos-criterios-sospechosos-de-malignidad-hipoecogenicidad-y_fig5_265170268



Legenda: TI-RADS 5: Tireoide com nódulo hipoecogênico com microcalcificações e bordas mal definidas, com invasão do tecido perinodular (seta). Além disso, observa-se um gânglio linfático cervical suspeito de malignidade. No total, seis pontos na escala de avaliação.

ResearchGate. Jul/2014. TI-RADS 5: nódulo hipoecogénico con microcalcificaciones y bordes mal definidos, con invasión del tejido perinodular (flecha). Configuración taller than wide. Además, se observa un ganglio linfático cervical sospechoso de malignidad (ver: Fig. 17). En total, seis puntos en la escala de valoración. Recuperado em https://www.researchgate.net/figure/TI-RADS-5-nodulo-hipoecogenico-con-microcalcificaciones-y-bordes-mal-definidos-con_fig7_265170268

PAAF

A biópsia por aspiração com agulha fina (PAAF) é um procedimento minimamente invasivo usado para coletar células de um nódulo ou massa suspeita para análise microscópica. O procedimento é geralmente rápido e realizado em consultório médico. Os resultados da PAAF ajudam a orientar o tratamento subsequente, determinando se uma cirurgia é necessária e, em caso afirmativo, qual o tipo de cirurgia mais apropriado.

Aplicação Clínica do TI-RADS

Na prática clínica, o TI-RADS desempenha um papel crucial na avaliação inicial de nódulos tireoidianos. Os médicos utilizam o sistema para interpretar os achados ultrassonográficos e determinar o próximo curso de ação. Isso pode incluir o encaminhamento para punção aspirativa por agulha fina, seguimento ultrassonográfico ou intervenção cirúrgica, dependendo da classificação e do tamanho do nódulo. O TI-RADS também ajuda a fornecer uma linguagem comum entre os radiologistas, endocrinologistas e cirurgiões, promovendo uma abordagem colaborativa e abrangente no cuidado do paciente.

Porém, a aplicação do TI-RADS apresenta algumas limitações. Por exemplo, seu sistema baseado em pontos pode restringir a avaliação de certos itens, como as características sólidas dos nódulos sólido-císticos, que estão associadas à malignidade, mas não são pontuadas pelo TI-RADS. Além disso, existem armadilhas que podem aumentar erroneamente a classificação e levar a biópsias desnecessárias, como quando pequenos pontos hiperecogênicos são interpretados erroneamente como focos ecogênicos. O TI-RADS também tem suas limitações na avaliação de tireoides com múltiplos nódulos, como bócios multinodulares, onde seria impraticável realizar biópsias em cada nódulo. Apesar dessas limitações, compreender o sistema é essencial para seu uso eficaz na

prática clínica. Um vocabulário padronizado pode fornecer diretrizes adequadas para a avaliação de nódulos tireoidianos, evitando procedimentos diagnósticos desnecessários, reduzindo o desconforto dos pacientes e os custos para o sistema de saúde.

Considerações Finais

O Thyroid Imaging Reporting and Data System (TI-RADS) representa um avanço significativo na avaliação de nódulos tireoidianos, oferecendo uma abordagem padronizada e baseada em evidências para garantir uma avaliação consistente e precisa. Embora forneça diretrizes valiosas, é crucial lembrar que a conduta final deve ser individualizada e baseada na avaliação clínica completa de cada paciente. O TI-RADS continua a evoluir à medida que novas evidências emergem, mantendo sua relevância na prática clínica moderna. Compreender suas limitações é fundamental para seu uso eficaz, especialmente na prevenção de procedimentos diagnósticos desnecessários e na redução do desconforto dos pacientes, além dos custos para o sistema de saúde.

Referências

Pires, A. T., Mustafa, A. M. M., & Magalhães, M. O. G. (2017). TI-RADS-A-CR 2017: ensaio iconográfico. *Revista Brasileira de Radiologia*. Recuperado de http://rb.org.br/detalhe_aop.asp?id=3377&i

Einstein. (s.d.). Nódulo de Tireoide. Recuperado de <https://www.einstein.br/doencas-sintomas/nodulo-de-tireoide>

Legenda da imagem: Fleury Medicina e Saúde. (s.d.). Novos recursos para o manejo e a classificação dos nódulos da tireoide. Recuperado de <https://www.fleury.com.br/medico/artigos-cientificos/novos-recursos-para-o-manejo-e-a-classificacao-dos-nodulos-da-tiroide>

ResearchGate. Jul/2014. TI-RADS. Recuperado de https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-TI-RADS-1-tiroides-normal_fig18_265170268

Tessler FN, Middleton WD, Grant EG, et al. ACR Thyroid Imaging, Reporting and Data System (TI-RADS): White Paper of the ACR TI-RADS Committee. *J Am Coll Radiol*. 2017;14(5):587-595.

Russ G, Royer B, Bigorgne C, Rouxel A, Bienvenu-Perrard M. Prospective evaluation of thyroid imaging reporting and data system on 4550 nodules with and without elastography. *Eur J Endocrinol*. 2013;168(5):649-655.

Horvath E, Majlis S, Rossi R, et al. An ultrasonogram reporting system for thyroid nodules stratifying cancer risk for clinical management. *J Clin Endocrinol Metab*. 2009;94(5):1748-1751.

Ezzat S, Sarti DA, Cain DR, et al. Thyroid incidentalomas. Prevalence by palpation and ultrasonography. *Arch Intern Med*. 1994; 154:1838-40.

Nam-Goong IS, Kim HY, Gong G, et al. Ultrasonography-guided fine-needle aspiration of thyroid incidentaloma: correlation with pathological findings. *Clin Endocrinol (Oxf)*. 2004;60:21-8.

Ito Y, Miyauchi A, Inoue H, et al. An observational trial for papillary thyroid microcarcinoma in Japanese patients. *World J Surg*. 2010;34:28-35.

Grant EG, Tessler FN, Hoang JK, et al. Thyroid ultrasound reporting lexicon: White Paper of the ACR Thyroid Imaging, Reporting and Data System (TI-RADS) Committee. *J Am Coll Radiol*. 2015;12(12 Pt A):1272-9.

Tessler FN, Middleton WD, Grant EG. Thyroid Imaging Reporting and Data System (TI-RADS): a user's guide. *Radiology*. 2018;287:29-36.

Jabar ASS, Koteshwara P, Andrade J. Diagnostic reliability of the Thyroid Imaging Reporting and Data System (TI-RADS) in routine practice. *Pol J Radiol*. 2019;84:e274-e280.

CAPÍTULO 16

HALLYU: O PODER BRANDO DA COREIA DO SUL

Fernando Roberto de Freitas Almeida

Amanda da Silva Rockert

Doi: 10.48209/978-65-5417-247-G

Resumo: Nos últimos anos, as produções midiáticas sul-coreanas têm se tornado cada vez mais presentes no cotidiano mundial, seja através de dramas televisivos ou musicalmente através dos grupos de *Kpop*. A revolução nos meios de comunicação trouxe não apenas os benefícios da facilitação do compartilhamento de informações, mas também mudanças no sistema internacional. No início do século XXI, ampliaram-se os estudos da relação entre o *soft power* da Coreia do Sul e a expansão de suas produções culturais, a fim de compreender, através de pesquisas documentais, como uma verdadeira onda (*Hallyu* em coreano) se relaciona com a política externa do país, contribuindo para a formação da sua imagem internacional. Assim, realizou-se uma análise sobre o governo Moon Jae-In (2017-2022), com a finalidade de ilustrar a presença de *Hallyu* na agenda de política externa, referenciando o grupo BTS.

Introdução

No início dos anos 1990, a Coreia do Sul despontava como país desenvolvido, ao mesmo tempo em que passava pelo seu período de transição democrática. No início do século XXI, a política externa do país enfrentava, segundo Michael Seth (2011), três questões principais: (1) como lidar com a Coreia do

Norte, (2) como se ajustar às realidades de uma China em ascensão e (3) como definir seu relacionamento com os Estados Unidos. Ao mesmo tempo, internamente, até, pelo menos, a primeira década do século XXI, ainda passava por rápidas mudanças. Com efeito, transformações às quais outros países tiveram décadas para se ajustarem, ocorreram em poucos anos, na Coreia do Sul, o único país subdesenvolvido que se tornou desenvolvido, ao longo do século XX.

Nos primeiros anos da década de 1990, o governo de Kim Young-sam (1993-1998), tinha como uma de suas prioridades revitalizar e redesenhar a identidade internacional do país (MIRSHAHI, 2021). Foi, portanto um governo que buscou, tanto na área política, quanto na econômica, quanto na cultural, desenvolver políticas governamentais focadas na globalização que, de certa forma, abriram a Coreia do Sul para o mundo (MIRSHAHI, 2021).

A Estruturação Democrática do País e a Crise de 1997

Monteiro (2018) argumenta que uma onda de liberação midiática atingiu o Leste Asiático na década de 1990, possibilitada pelo crescimento e desenvolvimento econômico da região. Os EUA também são peça importante desse processo, assim como a demanda interna pela liberação, além de, é claro, a participação da Coreia do Sul na Organização Mundial do Comércio (OMC) que instrui a todos os seus países membros a abertura de seus mercados midiáticos e culturais (MONTEIRO, 2018). O país também fazia parte da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), considerada “o clube dos ricos”, desde 1996.

No fim de 1997, uma forte crise financeira atingiu os países asiáticos, em especial, o grupo dos chamados “Tigres Asiáticos”, quando a Coreia do Sul teve queda de cerca de 10% no PIB. O modelo de crescimento adotado pelos países apresentava muitas medidas arriscadas, como as drásticas desvalorizações em suas moedas. Assim, o mesmo modelo que fez a Coreia do Sul crescer,

fez sua economia quebrar com a chegada da crise (MONTEIRO, 2018). Ela trouxe à vista uma situação problemática constantemente ignorada, mas que se tornou um fator primordial para o colapso econômico: o uso dos capitais externos investidos nas empresas, para cobrirem eventuais prejuízos (MONTEIRO, 2018). Dessa forma, vinha sendo possível continuar cumprindo as metas governamentais de crescimento acelerado. Além disso, a dívida externa, que crescia a cada ano, chegou a alarmantes níveis, com valores impossíveis de pagamento. Situação de que a população não tinha ciência, pois tanto os especialistas, quanto os membros do próprio governo – até mesmo aqueles que estavam na corrida presidencial – não acreditavam que a crise atingiria o país.

A crise de 1997 foi cruel, levou muitas empresas à falência e muitos cidadãos ficaram desempregados na época, mas foi importante a longo prazo para a transformação dos setores econômicos e financeiros da Coreia do Sul, passo essencial para o início do desenvolvimento da indústria cultural como estratégia econômica nacional (MONTEIRO, 2018, p.34).

A saída encontrada para lidar com a crise foi recorrer ao Fundo Monetário Internacional (FMI), que, em contrapartida, impôs, conforme sua cartilha, uma série de exigências de cunho liberal (MONTEIRO, 2018). Tal episódio foi bastante importante para que o sentimento nacionalista aflorasse na população, que voltou seus interesses para produções culturais nacionais. Em 1998, Kim Daejung foi eleito presidente, marcando o fim do período de redemocratização, que permanecia instável, desde 1987. Foi o início definitivo do regime democrático na Coreia do Sul.

O Terreno Fértil para a Formação da *Hallyu*, a “Onda Coreana”

Antes de adentrar à análise da Coreia do Sul no mundo globalizado do século XXI, é importante compreender a qual aspecto da globalização estamos nos referindo. Analisaremos a globalização em sua dimensão cultural, utilizando os estudos de Peter L. Berger (2004) sobre a dinâmica cultural da globaliza-

ção. Para alguns, a globalização pode ser compreendida como uma promessa de sociedade internacional, para outros poderia ser a ameaça de uma homogeneização cultural estadunidense, Berger vai se ater ao caráter cultural do fenômeno, e trata da cultura em sentido mais tradicional como “[...] as crenças, valores e estilos de vida das pessoas comuns em sua existência cotidiana” (BERGER, *in*. BERGER e HUNTINGTON, 2004, p. 12). Portanto, ao nos referirmos à globalização, estaremos abordando o fenômeno em seu sentido cultural.

A década de 1990 foi um período interessante para a Coreia do Sul. Mesmo que o país tenha passado por altos e baixos com a crise financeira, foi um momento de virada na indústria cultural do país. Em 1994, foi instituído o Ministério da Cultura e Esportes que, mais tarde, tornar-se-ia o Ministério da Cultura e do Turismo; e decretada a Lei de Promoção Cinematográfica no ano seguinte, visando a aumentar a produção de conteúdos nacionais, através do estabelecimento de uma cota de transmissão cinematográfica nacional anual (MONTEIRO, 2018).

Consequentemente, a entrada da Coreia do Sul no século XXI é marcada por um crescimento nos investimentos na indústria cultural e na tecnologia da informação, com o objetivo de substituir a importação de produtos culturais pelas produções nacionais e investir na exportação (MONTEIRO, 2018). Kim Daejung se autodenominou “presidente da Cultura”, ao estabelecer que a indústria cultural nacional receberia os mesmos investimentos dados às manufaturas, resultando em uma estratégia que misturava cultura, meios de comunicação e indústria (MONTEIRO, 2018). O objetivo do então presidente foi muito bem-sucedido pois, em 2002, o orçamento governamental para a cultura havia quase dobrado seu percentual em relação aos anos anteriores ao seu mandato (MONTEIRO, 2018).

Os investimentos na indústria cultural apresentaram resultados surpreendentes logo nos primeiros anos da década de 2000. Entre 1999 e 2003, o con-

sumo de produtos culturais sul-coreanos aumentou 21%, segundo dados do Ministério da Cultura e Turismo da Coreia do Sul. Em 2003, como afirma Monteiro (2018), as exportações chegaram aos US\$ 631 milhões, dobrando esses números em 2005 (MONTEIRO, 2018). Com valores cada vez mais altos, a dívida externa do país foi reduzida, conseguindo pagar o débito ao FMI antes do previsto (MONTEIRO, 2018).

Dessa forma, o país se encontrava em um momento mais do que propício para elevar os investimentos em cultura. Assim, com a liberação midiática bem recebida, a democracia estabelecida e com a economia cada vez mais estabilizada – mesmo após a crise financeira –, a *Hallyu*, “onda coreana”, conseguiu se estruturar e começar o processo de formação do que, cerca de vinte anos mais tarde, evoluiria para um dos maiores e mais fortes fenômenos de disseminação cultural originados na Ásia. Nos termos de Berger, o país se tornou forte “emissor cultural”.

Registre-se que a transformação política ocorrida no país durante a década de 1980 teve um cunho econômico, não político, visto que os olhares e interesses governamentais se tornaram mais voltados para a projeção internacional (PARK, 2016). O governo de Kim Yung-san, que tinha como *slogan* a palavra “*segehwa*”, que significa globalização, não apenas foi responsável pela virada política cultural sul-coreana, mas também responsável por reconhecer o impacto econômico da cultura, o que pode ser notado através dos incentivos governamentais à indústria cinematográfica ocorridos durante o seu mandato (PARK, 2016), conforme citação anterior.

Entre as décadas de 1960 e 1980, a economia sul-coreana se baseou nas exportações de produtos manufaturados, em especial as indústrias pesadas, ignorando – quase que por completo – os resultados provindos do valor econômico da indústria cultural (PARK, 2016). Contudo, com o passar dos anos e com os elevados resultados das exportações culturais, os governos que vieram após

Kim Daejung transformaram a indústria cultural em um setor altamente valorizado e economicamente produtivo – assim como qualquer indústria da Coreia do Sul (PARK, 2016).

O país, por muitos anos, lutou para reconstruir e remodelar a sua imagem internacional. O desejo de desassociar-se da imagem da guerra era crescente, tanto em meio à sociedade, quanto na esfera governamental. Atualmente, a imagem nacional associada à guerra conseguiu ser substituída, podendo agora ser compreendida como uma junção das rápidas e envolventes batidas do *k-pop* e das histórias românticas dos *k-dramas* (MONTEIRO, 2018).

A Onda Coreana corre o Mundo

É cada vez mais constante a presença de produções culturais sul-coreanas nos meios de comunicação internacionais. Produções cinematográficas não estadunidenses costumavam ser desconsideradas no mercado global, mas estão se tornando cada vez mais presentes no cotidiano – curiosamente ao passo que os serviços de *streaming* se tornam cada vez mais utilizados. Com certeza, a Coreia do Sul não é apenas conhecida pelo seu potencial cinematográfico através dos dramas, ou pelas letras e coreografias dos famosos grupos de *k-pop*. Obviamente, uma grande parcela do interesse e popularização do país se dá através do seu potencial tecnológico, com forte presença no mercado automobilístico¹, assim como seu sistema educacional (MONTEIRO, 2018). Este último passou por diversas reformas em anos recentes, como analisou Castro (2022).

Contudo, o pano de fundo que compõe o imaginário social quando pensamos em Coreia do Sul, muito provavelmente, para não dizer com certeza, está relacionado com as cenas de dramas, com trilhas sonoras de alguma voz de um *idol*. O imaginário de identificação sul-coreana, voltado para a guerra, ou automaticamente direcionado à parte Norte da península, está se tornando cada

¹ Os governos sul-coreanos apoiaram a formação de grandes empresas industriais, capazes de competir externamente com os países de industrialização mais avançada. São denominadas *chaebols*.

vez menos frequente, sendo atualmente dominado pelos produtos da “onda coreana”, *Hallyu*.

O termo foi utilizado pela primeira vez no fim da década de 1990 pela imprensa chinesa, referindo-se à expansão da cultura sul-coreana embora, na época, fosse limitada à referência de uma exportação de cultura estritamente para jovens. O fenômeno inicialmente se expandiu para os países asiáticos vizinhos, com a exportação de produções cinematográficas, focados em dramas televisivos. Atualmente, as produções sul-coreanas chegam a grande parte dos países, com vários produtos do entretenimento e cultura compondo a “onda”. O destaque nas premiações do Oscar vem alavancando o prestígio do país.

O fenômeno da *Hallyu* pode também ser compreendido como uma evolução do que Berger (2004) chama de “subglobalização”, caracterizada por “[...] movimentos com alcance mais regional que global, embora sejam eficientes em colocar as sociedades nas quais estão presentes em contato com a nascente cultura global.” (BERGER, *in* BERGER e HUNTINGTON, 2004, p. 25), para um fenômeno de “globalizações alternativas” que ele define como “[...] movimentos culturais com alcance global e origem fora do mundo ocidental, e ainda assim produzindo grande impacto neste” (BERGER, *in* BERGER e HUNTINGTON, 2004, p. 22), o autor cita a Índia, um portentoso emissor cultural, mas o mesmo conceito pode ser facilmente aplicado à Coreia do Sul.

A Península Coreana passou por muitos períodos de resistência a invasores estrangeiros durante a sua história, que tentaram destruir toda a sua cultura (VIANA, 2022), em especial durante a ocupação japonesa (1910-1945) incluindo o idioma, e a formação da *Hallyu* veio em um momento mais do que favorável. A recuperação da crise financeira asiática de 1997², como anteriormente observado, reaqueceu o sentimento nacionalista e patriótico, criando um cenário doméstico propício para investimentos na produção cultural (MONTEIRO,

2 Cabe destacar ter sido essa a primeira crise capitalista de abrangência global a partir de região fora do chamado “Ocidente”.

2018), visto que havia a demanda para o consumo de tais produtos. Além de, é claro, os diversos incentivos financeiros para potencializar a produção dos setores culturais, tais como os setores televisivos e musicais, tudo a fim de avançar a difusão da cultura *pop* sul-coreana, visando à melhoria econômica e à divulgação de imagem positiva do país (MONTEIRO, 2018), com a intenção de contrastar com o fechamento da vizinha Coreia do Norte.

Embora a liberação midiática que atingiu o país na década de 1990 tenha tido muita influência estadunidense, teve um efeito regional interessante: movimentou os mercados da produção cultural asiática como um todo. Esse feito criou relevante tráfego de informações e influências no aspecto cultural (MONTEIRO, 2018).

Assim, é importante estar ciente do contexto histórico para compreender a indústria cultural sul-coreana, dessa forma uma análise numa perspectiva contemporânea se torna mais fácil. Park (2016) afirma que existem três momentos importantes para análise da política cultural da Coreia do Sul e os divide em:

1) a afirmação da identidade nacional a partir do governo da Primeira República, Rhee Syngman (1948-1960), 2) a cultura como instrumento de fortalecimento de um regime autoritário de Park Chunghee a Roh Taewoo (1963-1993), 3) a cultura como instrumento econômico nacional que teve início com a administração de Kim Youngsam a partir de 1993. (PARK, 2016, p.73)³

É importante comentar que, embora o regime ditatorial tenha seu reconhecimento pelo desenvolvimento da economia do país, foi durante o governo de Chun Doo Hwan que um mercado consumidor para as indústrias de entretenimento foi fomentado (PARK, 2016). Ainda que sob controle de políticas e leis midiáticas estatais, o governo de Chun, através de políticas culturais,

3 “[...] 1) the affirmation of national identity which began with government of the First Republic, Rhee Syngman (1948-1960), 2) culture as an instrument to strengthen an authoritarian regime from Park Chunghee to Roh Taewoo (1963- 1993), 3) culture as a national economic instrument which began with the Kim Youngsam’s administration from 1993.” (PARK, 2014, p. 73)

conseguiu liberalizar e comercializar a cultura coreana, através de manipulação midiática, valendo-se de regulações dessas políticas quando necessário (PARK, 2016).

Contudo, a globalização coreana, (nesse momento, referimo-nos à globalização como essa expansão cultural), começou com o governo de Kim Youngsam, com o discurso de criação de uma nova Coreia do Sul (PARK, 2016). Foi neste mesmo período que as grandes corporações, os *chaebols* tiveram permissão para investir no setor cultural. Era importante para que o país pudesse adentrar com mais força no mercado internacional – principalmente no mercado industrial – não apenas se abrir o país ao mercado externo, mas também, melhorar sua imagem. Mi Sook Park (2016), argumenta que um dos pontos mais importantes do governo de Kim Youngsam foi, através da política cultural, conseguir desenvolver o setor cultural para se tornar atividade de relevância econômica, em especial no setor de audiovisual. Em 1995, promulgou a *Motion Picture Promotion Law* (MPPL), a fim de apoiar a indústria cinematográfica nacional, que, entre outras coisas, conseguiu atrair capital *chaebol* para o cinema (PARK, 2016).

A crise de 1997 marca outra virada na indústria cultural. Através dela, importante reforma política e econômica foi realizada (MONTEIRO, 2018), com variados incentivos, possíveis em função de uma melhora econômica. Sempre se buscava divulgação positiva do país. Foi um momento que provou que a estratégia de intenso desenvolvimento, como era feito anteriormente, em uma perspectiva a longo prazo, não cumpria plenamente este objetivo (MONTEIRO, 2018).

Como citado anteriormente, a liberação midiática dos anos 1990 fortaleceu uma troca de informações e fluxos entre os países asiáticos, o que fomentou e fortaleceu tanto o desenvolvimento, quanto a expansão da indústria cultural sul-coreana (MONTEIRO, 2018). Daniela Monteiro afirma que esses pontos

históricos, relembrando o passado da Coreia do Sul, foram “[...] fundamentais para o desenvolvimento da *Hallyu* como o fenômeno de atual caráter global, que atribui ao país hoje o *status* de centro de produção e exportação de cultura *pop* da Ásia e de 11ª economia do mundo” (MONTEIRO, 2018).

A onda coreana tem seu início com a exportação dos dramas televisivos. Mais tarde, outros produtos culturais chegariam para embarcar na onda junto aos *k-dramas*, como os filmes, as animações, os jogos para *videogame*, a popularização da culinária e da música. Atualmente, pode-se compreender a *Hallyu* como um movimento que vende e divulga tudo o que é sul-coreano (MONTEIRO, 2018), ou seja, ultrapassa as produções culturais voltadas para os veículos de comunicação e mídia, e atinge dimensões como os produtos de beleza e cuidados com a pele.

O termo, que nasceu no mandarim, hoje tem traduções para outros idiomas, tais como o inglês, que se referem ao fenômeno como “*korean wave*”, sendo este o termo/tradução mais utilizado no Brasil. Comumente, considera-se o drama “*What Is Love 사랑이 뭐길래*” (MBC, 1991-1992) como o precursor da onda, resultado do grande sucesso na televisão chinesa; assim como o drama “*Winter Sonata 겨울연가*”, na televisão japonesa, que levou a Coreia do Sul a perceber o potencial de suas produções, e compreender o uso dessa indústria como um instrumento para economia, para a diplomacia e principalmente para o chamado “*soft power*” (MONTEIRO, 2018).

Coreia do Sul: Conceitos e Teoria

Antes de prosseguirmos para uma análise sobre a *Hallyu* como fenômeno cultural, alguns conceitos precisam ser compreendidos e explicitados para facilitar a compreensão. Portanto, nesta seção trataremos sobre o pano de fundo teórico desta análise, tais como os conceitos de *soft power*, *nation branding*, diplomacia pública, diplomacia cultural e demais termos e conceitos de relações de poder nas relações internacionais.

Nation Brading

Rápida pesquisa na Internet apresenta diversos resultados sobre o que seria esse conceito, qual sua utilidade e a sua importância. Utilizando-se uma tradução livre do inglês para o português, pode-se traduzir como “marca da nação”. O que nos interessa neste conceito, não é apenas a sua tradução ou a sua compreensão, mas também a sua aplicação. Ao se pensar no conceito de marca, a partir de sua definição como uma importante ferramenta para “[...] administração da imagem do produto e da empresa com o objetivo de obter uma fidelização dos clientes atuais e subtrair os clientes dos concorrentes aumentando as vendas e, por consequência, os lucros” (MACÊDO, 2012, p. 31), pode-se compreender que sua importância se estende para além da relação entre produto e cliente. Por exemplo, o poder de uma marca é utilizado por artistas para se autopromoverem ou promoverem uma campanha, por partidos políticos, a fim de “venderem” seus ideais através de propaganda e, por países, com o objetivo de se autopromoverem (MACÊDO, 2012) num “mercado” (o próprio sistema internacional) competitivo.

Camila Macêdo define o termo como:

[...] a marca de uma nação é composta por elementos complexos e multidimensionais pré-existentes através da cultura, dos recursos naturais, da situação econômica, política e social do país que podem ser trabalhadas para representar os valores básicos daquele país mostrando-o diante de seus clientes como uma entidade única que atende aos desejos e necessidades dos potenciais clientes, parceiros e visitantes de forma mais eficiente que os outros de forma a criar laços emocionais e destacar-se perante as outras nações (MACÊDO, 2012, p. 34)

Como o poder de marca se torna útil para os países no sistema internacional? A resposta repousa no controle sobre a imagem nacional e como essa imagem é passada para os outros países. Para tal, é importante que se tenha uma identidade nacional bem formada, pois ambas precisam caminhar juntas, para que as estratégias funcionem (MACÊDO, 2012). A identidade de uma nação

contempla sua cultura no seu sentido amplo, ou seja, sua música, arte, literatura, gastronomia, história, esportes, arquitetura e outros, portanto o papel do *nation branding* é difundir tais elementos, a fim de atrair vantagem competitiva (MACÊDO, 20112).

Ainda que o termo seja relativamente novo nos estudos das relações internacionais, o uso de ferramentas que o constituem não é. Trazendo a análise para o caso da Coreia do Sul, pode-se comentar como o país, no processo de *nation branding*, se utiliza de várias características distintas para a construção de sua imagem, por exemplo: a Ilha de Jeju, grande ponto turístico, como um atrativo geográfico; as famosas comidas de rua como um atrativo gastronômico e a música – sendo esta última responsável também por impulsionar o setor turístico no país.

Diplomacia Pública e Diplomacia Cultural

Nesta subseção, trataremos de dois conceitos bastante importantes para a análise da política externa sul-coreana, principalmente em referência ao recorte cultural dessa esfera política. Os conceitos de diplomacia pública e diplomacia cultural, ainda que caminhem juntos, possuem especificidades em suas definições e aplicações, que criam uma separação entre eles. O objetivo é, para além de compreendê-los, entender como se relacionam com a política externa do país. Dessa forma, adentrando-se a discussão sobre o papel político da *Hallyu*, já se tem o embasamento necessário.

Primeiramente, cabe comentar o que é uma política externa. Apesar de o conceito em si parecer autoexplicativo, uma política externa é composta por diversas vertentes e ramificações, como a diplomacia pública e a diplomacia cultural. A política externa, portanto, pode ser compreendida como um conjunto, ou uma agenda, de objetivos políticos governamentais que visam, sobretudo, a estabelecer relações vantajosas com os demais países do mundo. Portanto,

assim, pode-se entender que, ao se falar de política externa, trata-se de um planejamento estatal que visa a promover internacionalmente os interesses nacionais, e, mais importante, assegurar sua segurança e soberania nacional. Dessa forma, antecipando rapidamente a discussão, podem-se compreender a diplomacia pública e a diplomacia cultural como ramificações da política externa.

Diplomacia Pública

O termo diplomacia pública, surgiu em meados da década de 1960, cunhado por Edmund Gullion. Ainda é difícil ter dele uma única definição, embora muitos tenham tentado, como alerta Mirshahi (2021). Portanto, para tratarmos deste conceito, iremos utilizar a definição do termo segundo o Ministério das Relações Exteriores do Brasil (2023), que através de um breve resumo, define-o como “[...] a influência de opiniões e atitudes públicas na formulação e na execução de políticas no plano externo”, Ou seja, pode ser compreendida como um mecanismo relacionado à capacidade governamental de influenciar a formação de opiniões, por essa razão, não se limita às relações apenas entre governos ou entre países.

A diplomacia pública se aplica principalmente quando o discurso está voltado para a transmissão de uma mensagem para um público amplo, com maior capacidade de disseminação e maior transparência. Dessa forma, o termo também pode ser utilizado para se referir à divulgação de atividades diplomáticas para a nação, sobretudo no que diz respeito a assuntos relacionados à política. Em um mundo tão avançado nos mecanismos de globalização e com a tecnologia em crescente progresso, a diplomacia pública se mostra cada vez mais imprescindível, principalmente no âmbito tecnológico. Segundo o Ministério das Relações Exteriores, os meios digitais são importante canal informativo e ferramenta destacada da diplomacia pública, visto que facilita a difusão de informações.

Ademais, a diplomacia pública, por estar intrinsecamente conectada ao governo vigente, tende a apresentar mudanças com o tempo. Mirshahi (2021), argumenta que, para a compreensão da evolução da diplomacia pública de um país, precisa-se, acima de tudo, analisar e entender a sua história, seu desenvolvimento e também os seus objetivos (MIRSHAHI, 2021, p.10-11).

No caso da Coreia do Sul, o uso da diplomacia pública tem seu início entre os anos de 1948 e 1980, junto com as reformas políticas sucessivas (ABDUAZIMOV, 2017). A diplomacia pública nasce quase ao mesmo tempo que a diplomacia cultural, durante o governo de Syngman Rhee, em 1948, com o objetivo de recuperar a identidade nacional após a devastadora ocupação japonesa (ABDUAZIMOV, 2017).

Diplomacia Cultural

Assim como a diplomacia pública, a diplomacia cultural vai ser um instrumento da política externa de um país, voltado para a projeção cultural no âmbito internacional. De fato, no campo das Relações Internacionais, abordagens sobre cultura não são tão frequentes, embora, autores como Joseph Nye, tenham se debruçado com maior atenção sobre o tema, desde o final do século XX.

É um fato incontestável que o fenômeno da globalização iria afetar a dimensão cultural das sociedades. Portanto, como Berger e Huntington (2004), trazem em sua análise, existe uma necessidade de se atentar aos efeitos da globalização no que diz respeito à cultura, pois, ao mesmo tempo em que há uma globalização de aspectos culturais, tais como a própria noção de democracia e a de Direitos Humanos, existe um movimento de “contracorrente” que reforça e acentua as diferenças. Com isso, queremos dizer que existe um movimento para valorizar particularidades (GOMES, 2019).

Portanto, com o avanço da importância dos aspectos culturais nas relações internacionais, os próprios Estados passam a utilizar aspectos culturais

para se promoverem (GOMES, 2019). O conceito de diplomacia cultural surge, justamente para contemplar essa ramificação da política externa, que possui como ferramenta a propagação e expansão cultural doméstica para o exterior, assim atraindo e desenvolvendo políticas culturais que visem à cooperação entre os atores internacionais (GOMES, 2019).

Uma diplomacia cultural é composta não apenas pela estratégia ou pela ambição de um país de se valer dessa dimensão para se projetar internacionalmente, seu desenvolvimento “depende da vontade política e da capacidade do Estado em transformar o capital cultural nacional num instrumento de projeção externa do país.” (BARÃO, 2012, p.18.), sendo esse capital cultural referente a um conjunto de elementos de valor simbólico e que visam à representação da nacionalidade (BARÃO, 2012).

Assim, deve-se concordar com Figueira (2022), ao dizer que compreendendo a cultura como instrumento estatal para alcançar seus objetivos, os Estados, portanto, passam a promover e valorizar seus aspectos identitários que melhor atenderão às suas necessidades e interesses (FIGUEIRA, 2022). Ou seja, a diplomacia cultural se torna uma ferramenta de expansão dos valores nacionais, de uma forma que seus efeitos sejam atingidos no longo prazo, em outras palavras, a diplomacia cultural é um mecanismo eficiente de “poder brando”, *soft power* (FIGUEIRA, 2022).

Soft Power

A teoria de Joseph Nye, publicada na década de 1990, sobre mudança do poder e sua percepção sobre os elementos constitutivos do *soft power* tornou-se cada vez mais atrativa na última década, visto que novos pontos de vista sobre a política internacional começaram a entrar em pauta, precisando de teorias e argumentos que funcionem como base analítica. Joseph Nye contribuiu para as discussões sobre cultura, ao elaborar seus estudos sobre poder, cunhando o termo *soft power*, ou poder brando. O autor vai definir o poder como nada além

da capacidade de um Estado de atingir seus objetivos sobre outros atores no sistema internacional (NYE, 2004), apresentando duas vertentes desse poder: o *hard power* – ou poder bruto – e o *soft power* – ou poder brando (NYE, 2004).

Ademais, a Coreia do Sul, despontando como um ator de autoridade quando se trata do “poder brando” torna necessárias análises diversificadas sobre o tema, levando-se em consideração o espaço que a *Hallyu* tem tomado nas discussões acadêmicas.

Apenas para fins de diferenciação, o *hard power* é o conceito que pode ser compreendido com mais facilidade, afinal, por tratar de algo mais tangível. Geralmente, é associado diretamente às vertentes militares e econômicas de um país (NYE, 2004). Nye argumenta que, por se tratar de força bruta, essa, por muito tempo, foi vista como a única forma de poder, e durante sua discussão no livro “*Soft Power: The Means to Success in World Politics*”, vai justamente tratar de uma nova face do poder: o *brando*.

Nye traça uma comparação com a relação entre pais e adolescentes e entre os Estados, ao argumentar que muitos políticos já haviam compreendido o poder de ideologias ou a capacidade de definir agendas políticas simplesmente por possuírem condições de moldarem o debate de acordo com suas próprias preferências, sem necessitar fazer uso de força bruta ou outro mecanismo coercitivo (NYE, 2023), apenas usando mecanismos intangíveis de poder, como a cultura e ideologias (NYE, 2023).

Nye argumenta que “Se um Estado puder fazer seu poder parecer legítimo aos olhos dos outros, encontrará menos resistência aos seus desejos. Se sua cultura e ideologia forem atraentes, outros seguirão de bom grado.”⁴ (NYE, 2013, p. 12, tradução nossa). Logo, para o autor, o desenvolvimento de estratégias que utilizem o poder brando é tão importante quanto as que utilizam o poder bruto.

4 “If a state can make its power seem legitimate in the eyes of others, it will encounter less resistance to its wishes. If its culture and ideology are attractive, others will more willingly follow.” (NYE, 2023, p.12)

Assim, compreende-se que o *soft power* vai além das relações entre Estados, sendo um mecanismo utilizado na esfera, por exemplo, cultural de um país. Como citado na subseção anterior, é relacionado diretamente com a diplomacia cultural. Dessa forma, para que um país consiga atingir seus objetivos no sistema internacional, ou que consiga impor sua vontade, pode não haver necessidade de uso do aparato militar e/ou econômico. Sendo então o poder brando um mecanismo “invisível” que consegue atuar em negociações e manipulações sem a necessidade de uma ameaça explícita (FIGUEIRA, 2022).

Nye (2004) acreditava que o *soft power* asiático cresceria tanto no século XXI que se equipararia a países como os Estados Unidos e aos do continente europeu. Menos de duas décadas depois de sua análise, sua previsão se concretizou (FIGUEIRA, 2022). Por tal razão, Nye também é assertivo, ao argumentar que a natureza do poder mundial estaria mudando, e seria influenciada principalmente pela evolução dos meios de informação, que permitiria que se tornassem uma nova fonte de atração de poder (NYE, 2014).

Com efeito, a *Hallyu* é um dos maiores exemplos do uso de *soft power* em escala mundial. Conseguindo remodelar a imagem sul-coreana. Chegando a todos os cantos do mundo, o fenômeno provou – e ainda prova – a força do uso do poder brando na política internacional. Devido ao grande sucesso dos filmes, músicas e dramas sul-coreanos, o suficiente para se tornarem uma febre mundial, 2021 pôde ser chamado de ano da *Hallyu*.

As fases da Hallyu: da primeira à quarta onda

Como já comentado anteriormente, a onda sul-coreana nasceu em um momento propício para o seu desenvolvimento. O país estava disposto a investir na indústria cultural, havia interesse interno no consumo das produções e o fluxo entre os países asiáticos era favorável para o investimento na exportação dessas produções.

No fim da década de 1990, o Ministério da Cultura recebeu significativos investimentos, ao mesmo tempo em que as emissoras de televisão começaram a investir na melhoria de suas produções (STARK, 2022). Portanto, era de se esperar que a *Hallyu* tenha dado os primeiros passos de sua formação com os *k-dramas*, fazendo parte do que se entende como a primeira fase da *Hallyu*.

Nesta seção, portanto, iremos estudar o fenômeno da onda coreana em suas quatro fases, a fim de posteriormente como cada fase contribuiu para a formação do *nation branding* no século XXI, tornando a Coreia do Sul um novo polo de produção cultural, fora do eixo hegemônico EUA-Europa, em escala global.

Nas últimas duas décadas o país mostrou ao mundo que é possível fazer política através da televisão, da música, do cinema e da culinária (PALMEIRIM, 2023). O que começou com a exportação de dramas televisivos alcançou outros níveis e tomou espaços nunca antes alcançados por produções asiáticas. O país que passou muito tempo fechado conseguiu se abrir para o mundo, mostrando o poder da sua indústria cultural.

Os casos mais conhecidos de sucesso dentro da onda coreana atualmente são o *rapper* Park Jae-Sang, cujo nome artístico, PSY, tornou-se conhecido em 2012 com o *single* “*Gangnam Style*”, que atingiu o topo das paradas musicais mundialmente; o filme *Parasita* que venceu o Oscar de Melhor Filme e Melhor Direção em 2020 – entre outros, garantindo no total seis estatuetas douradas, além de prêmios em várias outras premiações. No ano seguinte, em 2021, a atriz sul-coreana Yoon Yeo-Jeong levou a estatua de atriz coadjuvante por sua atuação no filme *Minari*; a série “*Round 6*” produzida pelo serviço de *streaming* Netflix, tornou-se a série mais assistida da plataforma, com mais de 140 milhões de visualizações apenas no primeiro mês; e, por fim, mas não menos importante, o grupo musical *Bangtam Sonyeondam* (em tradução livre, Meninos à Prova de Balas) – popularmente conhecido pelo acrônimo BTS –, que ao

longo de seus dez anos de carreira já acumulam cinco indicações ao *Grammy Awards*.

Antes dos sucessos citados acima, a “onda” já agia pelo continente asiático, passando pelas suas fases de alcance e conquista de mercado regional, para, nos dias atuais atingir o seu estágio global. Em entrevista publicada pela Universidade Federal Fluminense em 2023, a pesquisadora Daniela Mazur diz que:

Antes de virar um fenômeno de exportação, a cultura pop sul-coreanos moldes principais que a conhecemos hoje – começou como um projeto de industrialização nacional, visando abastecimento local e diminuição da dependência desse tipo de importação. Com sua gradativa estruturação industrial e aumento na capacidade de produção de cultura pop, a Coreia do Sul começou a apostar em pontuais exportações, que se intensificaram, criando suas próprias lógicas de circulação com os países vizinhos. Via leis, apoios governamentais e estímulos da iniciativa privada, que aconteceram em meio às rápidas e agudas mudanças no cenário local, a industrialização da cultura pop e midiática se provou como um investimento importante e lucrativo para o país (PALMEIRIM, 2023).

O processo de expansão da *Hallyu* tem quase três décadas, e por isso foi dividido em quatro diferentes fases, sendo a primeira onda (1) focada no aumento das exportações de produções audiovisuais, ao passo que as empresas evoluíram, com o principal produto sendo os dramas televisivos; a segunda onda (2) marcada pela inserção de outros produtos nas exportações e pelo crescimento da indústria *do k-pop*; a terceira onda (3) marcada pela inserção da exportação gastronômica, moda, idioma e fomentada pelo turismo; e a quarta onda com foco na exportação de um “*Korean way of life*” (PALMEIRIM, 2023; FIGUEIRA 2022).

A primeira fase da *Hallyu*, como dito acima, focou na exportação de produtos televisivos. Após o sucesso de dramas como os já citados “*What is Love All About*” e “*Winter Sonata*”, que conseguiram alcançar importantes mercados asiáticos, como o chinês e o japonês, os esforços e investimentos no ramo au-

mentaram. Em um intervalo de cinco anos, as exportações mais do que dobraram (FIGUEIRA, 2022).

A partir dos anos 2000, a indústria musical passou por uma importante fase de crescimento e expansão, criando a necessidade de inaugurar uma nova fase na onda coreana. A segunda onda foi focada especificamente no sucesso musical de grupos de *pop* coreano que, em poucos anos, atingiram níveis mundiais, com o fenômeno do *k-pop*, iniciado em 1992 com o grupo *Seo Taiji & Boys*. O grupo inovou o cenário, ao incorporar características do *pop* e *hip-hop* estadunidenses, criando uma mescla entre a cultura coreana e uma cultura “global”, conseguindo assim atrair o público jovem do país.

Grupos como o H.O.T e a solista BoA, sucessos da década de 1990, foram influenciados diretamente pela revolução musical provocada por *Seo Taiji & Boys*, que marcaram as raízes do *k-pop*. Essa hibridização musical será então a marca inspirada no *k-pop* que, menos de vinte anos depois, atingiu o topo das paradas musicais em todo o mundo. A capacidade de mesclar ritmos ocidentais com a essência coreana criou um gênero único.

Com o crescimento do sucesso dos grupos, empresas surgiram visando à criação de *idols*, dando início ao que hoje é se conhece como a indústria do *k-pop*. O processo de formação de um *idol* – consistindo no treinamento intensivo, quase militar, de jovens – às vezes, até mesmo, crianças – para que aprimorem seus talentos nas áreas de canto, dança e *rap*, cuja única finalidade é debutar – como se refere ao lançamento de um grupo – em um grupo de *k-pop*.

As primeiras e principais companhias do ramo do entretenimento foram a SM Entertainment, a JYP Entertainment e a YG Entertainment, conhecidas como “Big 3” na indústria musical sul-coreana, adotaram esse método de criação de *idols* e o aperfeiçoaram, sendo responsáveis por alguns dos principais grupos. Dessa forma, a *Hallyu*, um fenômeno “intangível”, começou a ganhar um rosto, o rosto dos *idols* de *k-pop*.

O gênero, em si, com o tempo, passou a ser dividido em gerações – sem relação com as fases da própria *Hallyu*, cada uma delas marcada por grupos e por *idols* específicos. Em resumo, as gerações de *k-pop* dividem-se da seguinte forma: (1) a primeira por aqueles que criaram a base para a indústria, *Seo Taeiji & Boys*, H.O.T (SM) e a solista BoA (SM); (2) os que garantiram a expansão da indústria para além das fronteiras nacionais na década de 2000, marcaram a segunda geração, como BigBang (YG), *Girls Generation* (SM), *Super Junior* (SM) e *Wonder Girls* (JYP); a terceira geração, marcada pela inserção no mercado global na década de 2010, trazendo grupos como *BlackPink* (YG), *Exo* (SM), *Twice* (JYP) e o próprio BTS (*BigHit*); nos últimos anos tem-se a quarta geração, nascida em 2018, com grupos como TXT (*BigHit*), *Stray Kids* (JYP), *Ateez* (KQ) e (G)I-dle (Cube). Muito se especula quanto a se estar entrando na quinta geração, que teria início com o sucesso do grupo *New Jeans*.

Com essa expansão do *k-pop*, a *Hallyu* entra em sua terceira fase, marcada pela inclusão de produtos mais tradicionais de cultura, como gastronomia, moda e crescimento turístico no país. A quarta onda da *Hallyu* vai justamente se referir a uma propaganda de um “*Korean way of life*”, ou seja, um estilo de vida coreano atrelado à onda e impulsionado principalmente pelos *idols* e dramas televisivos (cada vez mais presentes nos serviços de *streaming*).

***Hallyu* Política: o papel da onda coreana na diplomacia pública da Coreia do Sul**

Mirshahi (2021), argumenta que a *Hallyu* desempenhou um papel significativo na formação do *soft power* da Coreia do Sul. Tirando o país de um anterior déficit de poder brando e o substituindo por uma combinação entre a indústria do entretenimento e a indústria cultural melhor do que seria possível esperar. Ou seja, essa combinação de diplomacia cultural e a produção cultural do setor privado do país contribuiu para fortalecer o *nation branding* sul-coreano (MIRSHAHI, 2021).

A exportação da onda coreana elevou a força do poder brando da Coreia do Sul, transformando sua reputação mundialmente. O país testemunhou um aumento significativo nas demandas de suas exportações nos últimos anos, tendo uma alta histórica de consumo durante a pandemia do Covid-19 (MIR-SHAHI, 2021). A imagem positiva gerada pela *Hallyu* faz com que a Coreia do Sul tenha um maior alcance global de seu *nation branding*. O crescimento da marca “Coreia do Sul”, causou um interessante efeito: empresas que antes evitavam se vincular ou tentavam minimizar sua “coreanidade”, a fim de evitar o estigma negativo que acompanhava o país, passaram a utilizar-se dessa “coreanidade” para se promover, devido ao aumento da popularidade do país.

Um exemplo claro dessa mudança pode ser observado em três *chaebols*: Hyundai, Samsung e LG. Curiosamente, as três empresas já fizeram campanhas publicitárias com o maior grupo de *k-pop* da história do país – e atualmente o maior grupo do mundo – o BTS. No caso da LG, em 2018, a empresa anunciou uma campanha com o rosto do grupo, e, assim que o anúncio foi lançado, testemunhou um grande aumento de popularidade, com procuras aumentando na Internet e impactando nas redes sociais.

Em 2020, a montadora Hyundai anunciou uma campanha com o grupo musical, cujo objetivo era atrair a campanha do grupo em favor do meio ambiente para implementar a campanha da empresa para combustível limpo, com o *slogan* de “Um mundo melhor vem quando estamos juntos”⁵(HYUNDAI, 2020, tradução nossa). No mesmo ano, junto à empresa, o BTS estreou uma campanha em favor do distanciamento social, necessário e recomendado durante a pandemia. No final de 2020, o grupo lançou uma música que alcançou mais de 30 milhões de reproduções na plataforma *YouTube*, em propaganda para a mobilidade sustentável, através da campanha *IONIQ*. Além disso, o poder de marca do grupo impulsionou as vendas dos automóveis no ano de lançamento da campanha, chegando a esgotar modelos no país.

5 “A better world comes when we are together” (HYUNDAI, 2020).

Não apenas um laço entre empresa e grupo, a colaboração fortaleceu o próprio governo. Como? O governo sul-coreano tinha o objetivo de promover a produção e a implementação de veículos elétricos, em uma campanha a favor de combustíveis mais sustentáveis. Curiosamente, no Dia Mundial do Meio Ambiente, o BTS, com a Hyundai, lançaram a campanha a favor de combustíveis limpos, através do *#HydrogenDocumentary*, para levar para a juventude a importância do uso do hidrogênio em uma campanha solidária, além de fortalecer o compromisso do país com a sustentabilidade ambiental.

Ainda em 2020, o grupo assinou com a Samsung, inicialmente com a proposta de a marca compor a campanha “*Connect BTS*”, que foi elaborada para o “*Map of the Soul: 7*”, álbum do grupo lançado no mesmo ano. A iniciativa visava à colaboração entre curadores de cinco grandes cidades do mundo, com o objetivo de conectar as pessoas através da arte. No mesmo ano, a empresa lançou uma versão especial do *Galaxy S20+*, o *Galaxy S20+ BTS Edition*, associada ao grupo. Sem surpresa, o produto esgotou ainda na pré-venda. A parceria entre o BTS e a Samsung se estende até o presente ano, sendo muito frutífera para ambos os lados.

Os exemplos citados mostram o poder de um elemento cultural produzido pela *Hallyu*, o BTS, combinado com uma empresa – ou várias empresas – do ramo privado. Comprovando, portanto, que um *nation branding* bem estruturado fortalece vários setores. Portanto, o BTS é apenas um dentre muitos exemplos que poderiam ter sido citados para comentar a colaboração intersetorial. Os feitos do grupo são de fato de bastante relevância.

A Hallyu e o governo

A primeira fase da *Hallyu* coincide com o governo Kim Dae-Jung, como afirma Figueira (2022). O aumento da popularidade dos conteúdos coreanos pelo Leste Asiático, levou o governo a considerar a indústria cultural como parte essencial para a estabilidade econômica do país (FIGUEIRA, 2022, p.

53) – lembrando que o governo teve início logo após a crise de 1997. Além de aumentar consideravelmente os investimentos em cultura, foi responsável pela criação do *Korean Film Council* (KOFIC), cujo objetivo era aumentar a capacidade das exportações cinematográficas do país (FIGUEIRA, 2022). Kim Dae-Jung também foi o primeiro presidente que citou o fenômeno da *Hallyu* em um discurso oficial.

O governo seguinte, de Roh Moon-Hyun (2003-2008), além de dar continuidade às políticas culturais, reforçou o caráter cultural da *Hallyu*, percebendo a onda coreana como uma forma de criar maior intercâmbio cultural entre os países (FIGUEIRA, 2022). Foi durante seu mandato que órgãos como a *Korean Foundation For International Cultural Exchange* (KOFICE) foram criados, assim mais escritórios da *Korean Creative Content Agency* (KOCCA) foram abertos (FIGUEIRA, 2022). Bruna Figueira (2022), argumenta que os planos de Roh tinham como objetivo promover um intercâmbio cultural, ao mesmo tempo que visava respeitar as particularidades culturais e identitárias do Leste Asiático.

O presidente seguinte a governar a Coreia do Sul foi Lee Myung-Bak, entre os anos de 2008 e 2013, justamente quando o *k-pop* começou a se tornar um fenômeno global. Naquele período, a onda ganhou mais destaque nos assuntos estatais, sendo portanto, o primeiro governante a reconhecê-la como uma ferramenta de *soft power* e sua participação no *nation branding* do país (FIGUEIRA, 2022). Sua estratégia junto a *Hallyu* foi justamente tratar a imagem nacional para além das questões econômicas.

O governo de Park Geun-Hye (2013 -2016), seguiu a mesma linha do anterior, quanto ao reconhecimento da *Hallyu* como peça fundamental para a criação de uma imagem nacional. Em sua gestão, também ocorreu incentivo à Economia Criativa – que consistia na criação de novos negócios vindos da junção de diferentes áreas – (FIGUEIRA, 2022). Dessa forma, a onda coreana

se tornou um assunto constante de sua agenda, cujo objetivo era expandir o “*Korean style*” (FIGUEIRA, 2022).

Nota-se, portanto, que, ao passo que a onda avançava, os investimentos estatais em cultura e a presença do tema nas agendas de política externa crescia no mesmo ritmo. O crescimento da *Hallyu* promoveu uma drástica mudança na imagem internacional da Coreia do Sul no mundo todo, a imagem que costumava ser atrelada ao episódio da guerra, a partir de 2017 tem uma drástica mudança, sendo cada vez mais atrelada ao *k-pop*. Já em 2019, segundo dados do KOFICE de 2020, a porcentagem da percepção da imagem do país, atrelada a elementos da *Hallyu* era muito mais do que a de estigmas negativos.

Um interessante caso do poder da *Hallyu* para a política externa sul-coreana é o ocorrido com Taiwan, que será tratado na subseção a seguir. Serve para ilustrar o poder do uso correto do *soft power* na agenda da política externa de um país, e como a onda coreana foi recebida pela população.

A *Hallyu* em Taiwan: o poder de uma imagem internacional

Sung Sang-Yeon (2020) traça uma análise interessante sobre como a *Hallyu* influenciou positivamente a relação entre Coreia do Sul e Taiwan, pois o “boom” da *Hallyu* no país, influenciado pelos dramas televisivos e pelo *pop* sul-coreano, fez com que a população taiwanesa repensasse a relação com a Coreia do Sul. A *Hallyu* ajudou a reconstruir as relações diplomáticas, depois da quebra ocorrida em 1992 - quebra essa ocorrida em função da preferência sul-coreana de estabilizar relações com a China. A partir dos anos 2000, com o surgimento do *k-pop* na década de 1990 e seu crescimento na década seguinte, os taiwaneses passaram a preferir os conteúdos coreanos, no lugar das animadas músicas japonesas e das óperas chinesas (SUNG, 2020).

Sung traz em sua análise um importante ponto sobre o poder da onda coreana e a imagem internacional de um país, nesse ponto não se referindo exclusivamente à Coreia do Sul. Ele argumenta que o importante na estratégia de

utilização do *soft power* é como uma coisa parece para o *outro*, ou seja, como uma nação é apresentada e, mais importante, representada para o *outro* é o que realmente importa, e não aquilo que ela realmente é (SUNG, 2020). O autor ainda reflete que:

“Essa representação cognitiva pode resultar de muitos estímulos, como guerras, desastres ou posturas políticas. Algumas pessoas acreditam que ela funciona como um fator importante no comércio contemporâneo e que as empresas de uma determinada nação podem acelerar seu sucesso quando clientes em potencial acreditam que os produtos produzidos naquela nação são mais confiáveis do que os produtos produzidos em outras nações.”(-SUNG, 2020, p. 27, tradução nossa)⁶

Com o tempo, os dramas coreanos inundaram o mercado taiwanês, e, tempos depois, trouxeram consigo outros produtos da onda, em especial a música, formando assim a base da *Hallyu* no país (SUNG, 2020). Entre os anos de 1999 e 2004, Taiwan se tornou um dos maiores importadores de produtos da *Hallyu*, em números ainda maiores do que a importação da China (SUNG, 2020). Enquanto a exportação da *Hallyu* caía em países como China e Japão, continuava a crescer em Taiwan - principalmente com os dramas. Com o aumento das exportações de música *pop* para Taiwan, o *k-pop* passou a ter apenas um único concorrente dentro do país, o *pop* japonês.

Sung, além de uma análise sobre a crescente exportação de produtos da *Hallyu* para Taiwan, traz uma análise sobre as questões políticas entre os países. Como já dito, a *Hallyu* influenciou a retomada das relações diplomáticas entre os países, Sung argumenta que “Muitos notaram uma conexão entre *hallyu* e os taiwaneses em busca de sua identidade nacional.” (SUNG, 2020, p. 34). Isso se deu devido à percepção de que a Coreia do Sul estava fomentando seu patriotismo através da *Hallyu*, o que gerou em Taiwan interesse em consumir mais da cultura popular coreana para, assim, aprenderem com o exemplo coreano e buscarem sua própria identidade cultural (SUNG, 2020).

⁶ “This cognitive representation may result from many stimuli, such as wars, disasters or political stances. Some people believe it functions as an important factor in contemporary commerce, and that businesses in a given nation can accelerate their success when potential customers believe that products produced in that nation are more reliable than products produced in other nations.” (SUNG, 2020, p.27)

Ou seja, a *Hallyu* motivou Taiwan a analisar sua própria indústria cultural, a fim de pensar como eles deveriam se apresentar na sociedade internacional (SUNG, 2020). A imagem que os taiwaneses possuíam da Coreia do Sul, foi substituída pelas imagens dos dramas televisivos, moldados e pensados com esse propósito, dessa forma combinado com o sistema capitalista de molde desenvolvimentista em ambos os países (SUNG, 2020).

O desejo de unificação interna e a resistência à ocidentalização ofereceram uma chance para a cultura coreana penetrar no mercado taiwanês. A impressão negativa da Coreia do Sul se transformou em uma imagem positiva de uma nação com confiança e um forte senso de nacionalismo – uma nação que desenvolveu com sucesso sua cultura, tendo habilmente misturado valores ocidentais e asiáticos para criar os seus próprios. O fenômeno da *hallyu* forneceu uma oportunidade para Taiwan e a Coreia construírem relações positivas após o rompimento das relações diplomáticas e forneceu aos taiwaneses uma nova imagem da Coreia do Sul. A *Hallyu* cresceu e floresceu por causa das semelhanças culturais – e por meio dela, Taiwan e a Coreia do Sul provavelmente continuarão construindo um entendimento mútuo (SUNG, 2020, p. 44).⁷

O poder econômico da *Hallyu*

Verdadeiramente, o sucesso da *Hallyu* jamais poderia ter sido previsto por nenhum especialista, pelo menos não na proporção que o fenômeno tomou e muito menos nos números alcançados, em especial nos últimos anos. Tratando-se especialmente dos grupos de *k-pop*, eles provaram, e continuam provando a cada dia, que são, para a economia do país e para a indústria cultural, máquinas de geração de renda. Os investimentos nos grupos retornam tanto para a empresa quanto para o próprio país.

⁷ “Longing for internal unification and resistance to Westernisation provided a chance for Korean culture to penetrate the Taiwanese market. The negative impression of South Korea has become transformed into a positive image of a nation with confidence and a strong sense of nationalism—a nation that has successfully developed its culture, having skilfully blended Western and Asian values to create its own. The *hallyu* phenomenon has provided an opportunity for Taiwan and Korea to build positive relationships after the break-up of diplomatic relations, and it has provided Taiwanese with a new image of South Korea. *Hallyu* rose and flourished because of cultural similarities—and through it, Taiwan and South Korea are likely to continue building mutual understanding.” (SUNG, 2020, p. 44).

Em 2021, o KOFICE relatou que apenas no primeiro semestre do ano, a indústria cultural já teria movimentado cerca de ₩61,2303 trilhões na economia sul-coreana. Apenas as exportações teriam ficado na casa dos US\$ 5 bilhões de dólares no primeiro semestre, um aumento de mais de 6% em relação ao ano anterior (KOFICE, 2021).

Tratando-se apenas dos grupos de *k-pop*, o impacto econômico ainda assim permanece incrivelmente expressivo. A empresa *BigHit Entertainment*, do grupo BTS, anunciou abertura do capital em 2021, gerando grande expectativa no mercado. O resultado foi auferir mais de US\$ 840 milhões, transformando o fundador da empresa no mais novo bilionário do país.

O crescimento da popularidade do *k-pop* não foi benéfico apenas para as exportações da indústria cultural, mas também para a economia. Tratando-se apenas do grupo BTS, em 2022, a revista *The Economist* calculou que o grupo sozinho rende cerca de US\$3,7 bilhões anualmente, tornando-se o agente da cultura *pop* mais lucrativo de todos os tempos.

Referências

ABDUAZIMOV, Muzaffar S. Public Diplomacy: Reappraising the South Korean Case through an Evolutionary Approach. **Korea Journal**, vol. 57, no. 3 (autumn 2017): 83–111. Korean National Commission for UNESCO, 2017.

BARÃO, Giulia Ribeiro. **A DIPLOMACIA CULTURAL NA POLÍTICA EXTERNA DO GOVERNO LULA: UM NOVO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL (2003-2010)**. 2012. Monografia. Graduação. Departamento de Economia e Relações Internacionais. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BIJOS, Leila; MARRA, Helmer. Instrumentalização Política do BTS: Estudo do caso da campanha “LOVE MYSELF” em parceria com o UNICEF. *In: Cenários Contemporâneos no Âmbito da Governança Global: Desafios do multilateralismo e o papel das instituições internacionais*. 2022. P. 230-248.

BERGER, Peter L. e HUNTINGTON, Samuel P. **Muitas Globalizações. A Diversidade Cultural no Mundo Contemporâneo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2004.

CASTRO, Vanderson Pereira de. A questão do emprego em sociedades tecnológicas. In ALMEIDA, Fernando Roberto de Freitas (org.) **Coreia do Sul: Novas Visões**. Curitiba: Editorial Casa, 2022

FIGUEIRA, Bruna Lima. **O BTS COMO FERRAMENTA DE SOFT POWER PARA A PROJEÇÃO DA COREIA DO SUL NO SISTEMA INTERNACIONAL**. 2022. Monografia. Graduação. Instituto de Estudos Estratégicos. Niterói. Universidade Federal Fluminense.

KOFICE. Hallyu White Paper 2021. **Korean Foundation for International Culture Exchange**. Maio de 2021.

MACÊDO, Camila Diniz. **Nation Branding: UMA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA MARCA BRASIL**. 2012. Monografia. Graduação. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará.

MIRSHAHI, Raha. **Hallyu: How South Korean Cultural Diplomacy Shapes the Notion Brand**. 2021. Monografia. Graduação. École Supérieure d'affaires publiques et internationales. Graduate School of Public and International Affairs. Ottawa. University of Ottawa.

MONTEIRO, Daniela de Souza Mazur. **UM MERGULHO NA ONDA COREANA, NOSTALGIA E CULTURA POP NA SÉRIE DE K-DRAMAS "REPLY"**. 2018. Dissertação. Mestrado. Programa de Pós Graduação em Comunicação. Niterói. Universidade Federal Fluminense.

NYE, Joseph S., Jr. **Soft Power: The Means to Success in World Politics**. New York: PublicAffairs, 2004.

NYE, Joseph S. **Soft Power and Great-Power Competition: Shifting Sands in the Balance of Power Between the United States and China**. Cambridge. Springer. 2023.

SUNG, Sang-Yeon. Constructing a New Image: Hallyu in Taiwan. **European Journal of Asian Studies**. 2010. Koninklijke Brill NV. Leiden. Volume 9 Número 1. P. 25-45.

Pesquisa na Internet

CONCEITO DE DIPLOMACIA PÚBLICA. **Ministério das Relações Exteriores**. 15 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/delbrasonu/diplomacia-publica-1/conceito-de-diplomacia-publica> Acesso em: 12 de maio de 2023.

GOMES, Aline Burni Pereira. Percepções, imagens e diplomacia cultural: algumas considerações sobre o caso brasileiro. **Revista Estudos Políticos**. V. 6 N.12. 10 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/rep.v6i12.39801> Acesso em: 23 de maio de 2023.

Hyundai x BTS : An invitation to a sustainable earth. **HYUNDAI**. 2020. Disponível em: Hyundai x BTS: Because of You | Hyundai Worldwide Acesso em 30 de junho de 2023.

KOFICE. **Global Hallyu Trends**: Diagnosing the present and future of Hallyu across the world. 22 de outubro de 2020. Disponível em: http://eng.kofice.or.kr/b00_hallyuReports/b10_reports_view.asp?seq=390&page=1&find=&search=

PARK, Mi Sook. SOUTH KOREA CULTURAL HISTORY BETWEEN 1960S AND 2012. **International Journal of Korean Humanities and Social Sciences**. 2016. Volume 1/2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313872237> Acesso em: 25 de maio de 2023.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território-GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

SOBRE OS AUTORES

Ana Paula Cordeiro Diniz

Professora na Educação Básica, vinculada à Secretaria Municipal de Aurora-CE e à Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC/CE.
E-mail: apcvidiniz.prooff@gmail.com

Aline Kerber Bruniczak

Mestra em Letras - Universidade Santa Cruz do Sul (UNISC).

Amanda da Silva Rockert

Internacionalista formada pela graduação em Relações Internacionais, do Instituto de Estudos Estratégicos, da Universidade Federal Fluminense, pesquisadora do Centro de Estudos Asiáticos, do Instituto de História da UFF.

Alaydes Alves de Souza Chagas

Servidora do Centro de Serviço Social de Aurora - CE, graduada em Pedagogia. E-mail: alaydessouza@gmail.com

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor efetivo no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus de Floriano-PI. E-mail: allanfigueiredo@frn.uespi.br

Aline Menezes de Oliveira Felix

Professora efetiva da rede municipal de Areia-PB, licenciada pelo Curso de Pedagogia da Unicesumar - PB em geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Pós-Graduada em AEE pela Uninassau-PB, alinegeo2008.1@hotmail.com

Ana Clara Antunes Martins

Licencianda no curso de Ciências Biológicas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Campus Valença do Piauí-PI. E-mail: antunesmartins745@gmail.com

Cícera Camila dos Santos Nogueira

Professora na Educação Básica, graduada em Geografia.
E-mail: milasantosgueira27@gmail.com

Cleber Ferreira Arakaki de Souza

Psicólogo pelo Centro Universitário de Ourinhos (Unifio).
E-mail: cleber_f@hotmail.com

Camila Chiodi Agostini

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF/RS. Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas pela UFFS, Campus Erechim/RS. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera - Passo Fundo/RS (2023) Pós-graduada em Direito Público pela IMED - Passo Fundo/RS (2010). Pedagoga, graduada pela Universidade Anhanguera - Unidade Passo Fundo/RS (2018). Bacharel em Direito, graduada pela Universidade Luterana do Brasil (2008). Advogada Licenciada. Servidora pública federal junto à Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Passo Fundo/RS.

E-mail: camila.chiodi.agostini@gmail.com

Daiane Cardoso da Silva

Graduação em Enfermagem, Mestrado em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador, Doutoranda em Enfermagem pela Universidade Federal de Goiás, servidora da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: ravnadaiane@gmail.com

Darcilene Nery Piaui

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2020). Pós-graduada em Educação Ambiental pela Faculdade Integradas de Várzea Grande - FIVE (2020). E-mail: darcinery@gmail.com

Delza Maria Pereira Silva

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Unidas do Vale do Araguaia (2007); Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Afirmativo (2018).

E-mail: delzabg@gmail.com

Estela Mari Santos Simões da Silva

Doutora em Educação, pela Universidade de Passo Fundo-UPF. Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI. Possui graduação em Pedagogia (2012). Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional (2013). Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e educação especial (2018). Pós-graduação Formação docente para EAD (2019). Atualmente é pedagoga na UFSM-campus Palmeira das Missões. Tem experiência na área de educação anos iniciais, Ensino Médio, educação de jovens e adultos-EJA, educação profissionalizante e EAD. Outras atuações mais significativas são nas áreas de: diversidade escolar, alfabetização de jovens e adultos, matérias pedagógicas, psicopedagogia institucional, apoio escolar para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, educação à distância e metodologias de ensino para Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Pesquisadora na área de Neurociência Cognitiva aplicada à Educação. E-mail: Estelasimoes89@gmail.com

Eduardo Toshio Kobori

Psicólogo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), mestre e doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: toshio_kobori@hotmail.com

Fernando Roberto de Freitas Almeida

Doutor em História Política pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, coordenador da graduação em Relações Internacionais, do Instituto de Estudos Estratégicos da Universidade Federal Fluminense.

Gilvanir Soares Guimarães

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2010); pós-graduada em Psicopedagogia pelas Faculdade Integradas de Várzea Grande - FIVE (2011). E-mail: gilvanirsoa@gmail.com

Jovi Bitencourt Pradier

Graduação. Especialização. Mestrando em Estudos Jurídicos em Direito Internacional pela Must University. E-mail: jovibp@yahoo.com.br

Luíza Rodrigues Ferreira Fagundes**Lessania de Sousa Barros Bohrer**

Licenciada em História pela Faculdade Unidas do Vale do Araguaia (2016); Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2020); Especialista em Geo-história pela Faculdade Unidas do Vale do Araguaia (2016); Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2023). lesousa@hotmail.com

Maristela de Souza Pereira

Doutora em Psicologia Social, docente do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia/MG. E-mail: maristela.ufu@gmail.com

Maria Alyne Alves de Souza

Professora na Educação Básica, vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC/CE. Doutoranda em Geografia. E-mail: mariaalinegeo@gmail.com

Marcos Vinícius Amaral Ribeiro

Doutor em Educação pela UFJF. Atua como professor substituto no Departamento de Educação da UFOP. Foco de pesquisa: corpo, diferença e inclusão em Educação.

E-mail: marcosviniciusamaralribeiro@gmail.com

E-mail: marcos.ribeiro@ufop.edu.br

Márcio José Rosa Requeijo

Mayla Marayza dos Santos Sá

Licencianda no curso de Ciências Biológicas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Campus Valença do Piauí-PI.
E-mail: maylasa64@gmail.com

Miguel Gonçalves

Polytechnic University of Coimbra | ISCAC - Coimbra Business School | Portugal. E-mail: mgoncalves@iscac.pt

Rosimár Alves Querino

Graduação em Ciências Sociais, Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais pela UNESP, Professora Associada da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: rosimar.querino@uftm.edu.br

Rosália Rosa de Carvalho

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG (2017). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Instrucional pela FABEC - Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2018).
E-mail: rosa.carvalho0221@gmail.com

Rivânia Maria De Souza Martins

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (2004); Pós-graduada em Gestão e Orientação Educacional pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (2010).
E-mail: rivaniacamargo@gmail.com

Walter Duarte Monteiro Neto

Mestre em Letras - Universidade Santa Cruz do Sul (UNISC).

Debates

Contemporâneos:

Temas interdisciplinares

Volume 14



www.arcoeditores.com

contato@arcoeditores.com

(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●