

# **SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E SAÚDE**

## **PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO**

Volume 1

**Eunice Nóbrega Portela**  
**Dirce Maria da Silva**  
**Bruna Beatriz da Rocha**  
**Rebeca Freitas Ivanicska**

(Organizadoras)

  
EDITORA  
SCHREIBEN

EUNICE NÓBREGA PORTELA  
DIRCE MARIA DA SILVA  
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA  
REBECA FREITAS IVANICKA  
(ORGANIZADORAS)

**SOCIEDADE,  
EDUCAÇÃO E SAÚDE**  
PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO  
**VOLUME 1**



EDITORA  
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023  
Editoração e capa: Schreiber  
Imagem da capa: Tonefotografia - Freepik.com  
Revisão: os autores

**Conselho Editorial (Editora Schreiber):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (UFPeI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es). Os capítulos publicados foram avaliados e aprovados pelo(s) organizador(es).*

Editora Schreiber  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiber@gmail.com  
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S678 Sociedade, educação e saúde: pilares em (re) construção : volume 1. / Organizadoras: Eunice Nóbrega Portela... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2023. 233 p. ; e-book

E-book no formato PDF  
EISBN: 978-65-5440-109-8  
DOI: 10.29327/5212452

1. Educação. 2. Psicologia. 3. Sociologia. 4. Tecnologia educacional. I. Título. II. Portela, Eunice Nóbrega. III. Silva, Dirce Maria da. IV. Rocha, Bruna Beatriz da. V. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 37:159.9

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	7
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
<b>EIXO TEMÁTICO I</b>	
<b>EDUCAÇÃO, SAÚDE MENTAL &amp; PSICOTERAPIA</b>	
A SUBJETIVIDADE DO AUTISTA E O DESAMPARO: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA TEORIA PSICANALÍTICA.....	13
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
O SUJEITO NO CONTEXTO TERAPÊUTICO: ANÁLISE NA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA DE LACAN.....	27
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
<i>Aureny Martins de Amorim</i>	
ARTETERAPIA: CRIATIVIDADE E EXPRESSIVIDADE NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR.....	39
<i>Elizabete Adelaide da Silva</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
PROMOÇÃO DA SAÚDE NA ESCOLA, FORMAÇÃO CONTINUADA E BEM-ESTAR DOS DOCENTES: INTER-RELAÇÕES NECESSÁRIAS.....	55
<i>Karla Mendonça Menezes</i>	
<i>Vanessa Candito</i>	
YOGA: UMA FERRAMENTA PRÁTICA PARA O AMBIENTE ESCOLAR AUXILIANDO NA SUPERAÇÃO DE CONFLITOS INTRA E INTERPESSOAIS E RESGATANDO A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE COMPASSIVA.....	66
<i>Josemara Machado Fogaça</i>	
<i>Elinton Dorneles La Roque</i>	

## **EIXO TEMÁTICO II**

### **SOCIEDADE, EDUCAÇÃO & POLÍTICAS**

SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E SAÚDE: PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO.....77

*Simone Helen Drumond Ischkanian*

*Sandro Garabed Ischkanian*

*Rafael Jacson da Silva Carneiro*

*Marli Balta Ferreira*

*Dayane Veiga dos Santos*

*Silvana Nascimento de Carvalho*

O DIREITO À SAÚDE NO CONTEXTO DA PESSOA AUTISTA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO.....88

*Larissa Argenta Ferreira de Melo*

O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS DISPOSIÇÕES LEGISLATIVAS À CONCRETIZAÇÃO.....100

*Jorge Luís Ribeiro Filho*

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CENA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ALÉM DE DESAFIOS E CRISES.....113

*Abraão Danziger de Matos*

*Juliana Moreira de Castilho Machado*

*Júlia Itzel Acosta Moreno Vinholes*

*Jonatas Rodrigues Japiassu dos Santos*

*Rangel Silva Oliveira*

*Andréia Maria Silva Duarte*

ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E A PARTICIPAÇÃO DA MULHER DO SÉCULO XXI NOS CENÁRIOS SOCIAIS: EVOLUÇÕES E PERSPECTIVAS .....125

*Cláudia Mota*

MATRIZ DE ANÁLISE DE VULNERABILIDADE SOCIAL (MAVS): UM INSTRUMENTO PARA O COTIDIANO DOS (AS) PROFISSIONAIS DE SAÚDE, ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCAÇÃO.....137

*Diego Mendonça Viana*

EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: ANÁLISE DO DISCURSO DAS DIRETRIZES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....148

*Ana Patrícia Cavalcanti Queiroz*

*Manuela Medeiros Aguiar*

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO: ANÁLISE DAS REFORMAS E TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO NO BRASIL.....158

*Abraão Danziger de Matos*

*Ivonete Fernandes Francisco*

*Juliana Moreira de Castilho Matos*

*Laismayra da Silva Costa*

*Celma Maria Nunes*

*Jonatas Rodrigues Japiassu dos Santos*

### **EIXO TEMÁTICO III**

### **EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, DESENVOLVIMENTO & TECNOLOGIA**

PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO: INOVAÇÕES EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICAS PARA SOCIEDADE DO HOJE E DO FUTURO.....169

*Simone Helen Drummond Ischkanian*

*Rafael Jacson da Silva Carneiro*

*Juliana Balta Ferreira*

*Dayane Veiga dos Santos*

*Francisco Cleison Gomes Araújo*

*Natalina Vieira Nojosa*

ATLAS DE INSPIRAÇÃO ERGOLÓGICA DO CANAL “ENGENHEIRO AJUDA!” HOSPEDADO NO YOUTUBE, COMO MÉTODO DE PESQUISA.....180

*Junio César Florentino*

*Admardo Bonifácio Gomes Júnior*

ASPECTOS ONTOLÓGICOS DE PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS ATRAVÉS DO ENSINO CONFSSIONAL, FORMAL E INFORMAL ..194

*Guilherme Pontes Coelho*

FUTEBOL FEMININO BRASILEIRO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS .....206

*Elinton Dorneles La Roque*

*Josemara Machado Fogaça*

O <i>COACHING</i> NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DO SUJEITO PROFISSIONAL: EM BUSCA DO PERTENCIMENTO E DA INTEGRAÇÃO NO AMBIENTE ORGANIZACIONAL.....	218
<i>Aureny Martins de Amorim</i>	
POSFÁCIO.....	229
<i>Eunice Nóbrega Portela</i>	
<i>Dirce Maria da Silva</i>	
ORGANIZAÇÃO.....	230

## PREFÁCIO

O livro **SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E SAÚDE: PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO** traz contribuições valiosas sobre temas de relevância social, numa integração de olhares, considerando perspectivas interligadas à Educação, à Saúde Mental, à Psicoterapia e à Sociedade, bem como às Políticas Educacionais, ao Desenvolvimento Humano e à Tecnologia. O primeiro volume da obra apresenta os três Eixos Temáticos a seguir.

No **EIXO TEMÁTICO I - EDUCAÇÃO, SAÚDE MENTAL & PSICOTERAPIA** os autores nos apresentam reflexões sobre a Educação e a Saúde Mental, abordando a importância da escola como espaço de promoção de saúde, bem-estar e possíveis intervenções psicoterapêuticas no contexto da educação formal. São apresentadas questões sobre a formação dos profissionais que atuam nessas áreas e a necessidade de uma visão integrada da Educação e da Saúde Mental para uma atuação mais efetiva e consciente.

Já no **EIXO TEMÁTICO II - SOCIEDADE, EDUCAÇÃO & POLÍTICAS**, os autores promovem discussões sobre as Políticas Educacionais e suas relações com a Sociedade. É apresentada uma reflexão crítica sobre as políticas atuais, apontando suas limitações e possíveis consequências para a sociedade e para o sistema educacional. Também é discutido o papel do Estado na promoção de uma educação de qualidade e equitativa, assim como a importância da participação da sociedade na construção dessas políticas.

Por fim, no **EIXO TEMÁTICO III - EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, DESENVOLVIMENTO & TECNOLOGIA**, os autores apresentam reflexões sobre a relação entre a Educação, o Desenvolvimento e a Tecnologia. São abordadas questões sobre como a tecnologia pode ser utilizada para potencializar o processo educativo, bem como seus possíveis impactos na sociedade e na forma como nos relacionamos com o conhecimento. Também são apresentados exemplos de projetos inovadores que utilizam a tecnologia para promover o desenvolvimento e a inclusão social.

Com essa obra, espera-se que o leitor possa refletir sobre a importância da Educação e da Saúde Mental para o desenvolvimento humano e social, bem como sobre as possibilidades e limitações das Políticas Educacionais e do uso da tecnologia no contexto social em que vivemos. Que essas reflexões possam auxiliar uma atuação mais consciente e crítica dos profissionais que



atuam nessas áreas, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Brasília, 23 de Abril de 2023,

*Eunice Nóbrega Portela*  
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília.

*Dirce Maria da Silva*  
Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Violência pelo Centro  
Universitário UNIEURO/DF.

## APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o livro **“SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E SAÚDE: PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO”**, obra que reúne estudos teóricos e empíricos sobre relações entre áreas consideradas como pilares fundamentais, destacando-se a importância da contribuição dos olhares, concomitantes a formas de atuações, para o desenvolvimento contínuo da nossa sociedade.

Nos dias atuais, estamos vivenciando transformações significativas em diversas instâncias do conhecimento, e nas áreas abordadas no presente livro isso não é exceção. Em um mundo cada vez mais complexo e globalizado, é fundamental compreender como tais inter-relações afetam a qualidade de vida das pessoas e o desenvolvimento da sociedade como um todo.

A sociedade contemporânea enfrenta grandes desafios relacionados à educação e à saúde, que são fundamentais para o bem-estar dos indivíduos, o desenvolvimento social e econômico. As desigualdades socioeconômicas, o acesso limitado à educação e aos serviços de saúde, a falta de informação e a polarização política, são alguns dos principais obstáculos que devem ser enfrentados.

A reconstrução da sociedade em suas interfaces com a área da educação e da saúde é um desafio complexo que envolve fundamentos e conceitos das áreas sociais, políticas e econômicas. Em uma análise pontual sobre o processo de (re) construção, arriscamos apontar alguns pilares estruturais que carecem de reposicionamento dentro nos cenários reconstrutivos.

Um dos principais funda-se nas desigualdades socioeconômicas e há urgência em se enfrentar as desigualdades sociais e econômicas que afetam o acesso à educação e à saúde. Para isso, é necessário adotar políticas públicas que promovam a inclusão social e a igualdade de oportunidades, de forma mais efetiva.

Outro pilar crítico é o acesso limitado à educação e à saúde. Em muitas regiões do país, vemos que o acesso à educação e à saúde é limitado, seja por falta de infraestrutura, recursos financeiros ou serviços disponíveis. É fundamental investir em políticas públicas que garantam o acesso universal a esses serviços.

No Brasil, apesar de existirem garantias constitucionais de acesso e permanência na escola, a qualidade dessa educação ainda é duvidosa e merece ser avaliada sem vieses partidários, mas com olhos voltados para a coisa pública, como um todo.

Cenários de edificações e reconstruções nos parecem, comumente,

arenosos e de difícil edificação. A falta de informação e conscientização sobre questões relacionadas à educação e à saúde pode ser um obstáculo para a tomada de decisões conscientes e para a promoção de hábitos saudáveis. É importante investir em programas de educação e conscientização para a população e criar políticas públicas possíveis de serem implementadas, menos problemáticas que o Novo Ensino Médio, política que se apresenta em iminência de se tornar inviável no contexto educacional e social brasileiro.

Outro ponto crítico é a polarização política, que, via de regra, prejudica a implementação de políticas públicas eficazes na área de educação e da saúde. É fundamental promover o diálogo e a colaboração entre os diferentes setores da sociedade.

Para fortalecer as interconexões entre as áreas da educação e saúde, é necessário adotar abordagens integradas e multidisciplinares. Isso perpassa pela promoção de políticas públicas que abordem as questões sociais e econômicas subjacentes, bem como pela promoção da inclusão social e da igualdade de oportunidades.

Além disso, é imprescindível que se invista na formação e capacitação de profissionais da área da educação e da saúde, bem como na promoção da pesquisa, desenvolvimento de tecnologias e estratégias inovadoras para aprimorar a qualidade dos serviços e torná-los mais acessíveis.

Em relação à educação, é importante ressaltar a necessidade de uma formação integral, que não se restrinja apenas à transmissão de conhecimentos técnicos, mas também à formação cidadã, ética e crítica. A inclusão digital e o acesso equitativo à educação são desafios importantes, especialmente em países em desenvolvimento.

Por fim, para reconstruir a educação, visando atender melhor à formação dos cidadãos, é fundamental promover abordagem integrada e multidisciplinar, que leve em conta a complexidade dos desafios e oportunidades do mundo contemporâneo. Isso envolve a formação de profissionais capazes de trabalhar de forma interdisciplinar; a promoção de atividades extracurriculares, que estimulem a criatividade e o pensamento crítico, e a inclusão de temas relevantes para a formação cidadã nos referenciais curriculares.

No que diz respeito à saúde, é fundamental adotar uma abordagem preventiva, que leve em conta os fatores sociais, ambientais e psicológicos que afetam a saúde dos indivíduos. É necessário promover a conscientização sobre a importância da prevenção e do autocuidado, além de investir em políticas públicas que garantam o acesso universal a serviços de saúde de qualidade.

Outro desafio importante é a polarização política, que muitas vezes compromete a implementação de políticas públicas eficazes nas áreas de educação e saúde. É necessário promover um diálogo construtivo e uma cultura de colaboração

para encontrar soluções que atendam às necessidades da população em geral.

Além disso, é importante destacar que os avanços tecnológicos e as transformações sociais em curso estão gerando novos desafios e oportunidades para a sociedade, a educação e a saúde. A educação a distância e a telemedicina, por exemplo, podem ser utilizadas para expandir o acesso à educação e aos serviços de saúde em regiões remotas ou de difícil acesso.

Entendemos ser fundamental que a sociedade contemporânea enfrente os desafios relacionados às áreas da educação e da saúde, buscando soluções inovadoras e abordagens integradas que considerem a complexidade dos fatores envolvidos. Somente assim será possível construir um futuro mais justo e equitativo para todos.

O leitor encontrará nesta obra reflexões e análises de autores que exploram interconexões entre sociedade, educação e saúde. Destaca-se a importância de abordagens integradas e multidisciplinares voltadas às questões relacionadas a esses pilares de sustentação. Enfatiza-se, igualmente, a necessidade de uma abordagem holística, que leve em conta não apenas a dimensão física, mas também a psicológica e social da saúde.

Neste livro, você encontrará, além de perspectivas interessantes, *insights* valiosos sobre o que está edificado, mas necessitando de fortalecimento, incentivando a promoção de um futuro mais justo e equitativo para todos. Os autores não apenas identificam os desafios e problemas que enfrentamos, mas também apresentam soluções inovadoras e práticas que podem ajudar a transformar a sociedade, a educação e a saúde para melhor.

Esperamos que os textos inspirem os leitores a refletir sobre o papel crucial que a sociedade, a educação e a saúde desempenham em nossas vidas e os encorajem a se envolverem em iniciativas que promovam mudanças significativas, éticas e positivas.

Brasília, 23 de Abril de 2023.

*Eunice Nóbrega Portela*  
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília.

*Dirce Maria da Silva*  
Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre Violência,  
pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF.

EIXO TEMÁTICO I

**EDUCAÇÃO, SAÚDE MENTAL  
& PSICOTERAPIA**

# A SUBJETIVIDADE DO AUTISTA E O DESAMPARO: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA TEORIA PSICANALÍTICA

*Eunice Nóbrega Portela<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo contextualizar o sujeito, a construção da subjetividade e o processo terapêutico na teoria psicanalítica de Sigmund Freud, buscando interconexões e aplicações no processo terapêutico com autistas (Asperger); apresentar algumas peculiaridades sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA); formas de subjetivação, suas implicações sobre a existência humana como neurodivergente e sua situação de desamparo, marcado e movido pela subjetividade, pela falta de inclusão e o necessário respeito às diferenças.

Na abordagem psicanalítica, a subjetividade é desmembrada em duas estruturas de funcionamento, referentes ao consciente e ao inconsciente, sendo fundamentalmente composta pelo inconsciente. De acordo com a teoria psicanalista desenvolvida por Sigmund Freud, o sujeito da Psicanálise é o sujeito do desejo, delineado a partir dos seus estudos sobre o inconsciente, marcado e impelido pela falta, diferente do ser biológico e do sujeito da consciência filosófica. A constituição desse sujeito se dá pela inclusão em uma ordem simbólica que o antecede, permeada de forma transversal pela linguagem, aceito pelo desejo de “um outro” e intercedido por um terceiro. Atualmente, é possível perceber na literatura algumas mudanças nessa noção de sujeito de desejo proposta inicialmente pela Psicanálise (TOREZAN e AGUIAR, 2011).

Nessa trajetória evolutiva, a Psicanálise deu passos importantes no sentido da compreensão do sujeito. O marco inicial foi quando Freud extrapolou a visão reducionista filosófica, sendo agora possível compreendê-lo a partir da consciência, pois até então não se considerava o inconsciente na constituição do

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. Presidente do Instituto de Pesquisa, Desenvolvimento e Apoio a Neurodivergentes- IPDAN. E-mail: eunicenp65@gmail.com.

sujeito. Quanto à subjetividade, esta definida como a consciência e contida pela razão. Freud, ao criar a Psicanálise, revoluciona esse pensamento ao trazer o inconsciente como objeto de constituição do sujeito. Sua afirmativa de que o homem “não é senhor de sua casa” evidencia que não é o consciente que comanda as ações humanas, mas o inconsciente (FREUD, 1996).

Para Freud, o inconsciente é uma parte da mente que contém pensamentos, desejos e memórias reprimidas ou não acessíveis à consciência. Ele acreditava que o inconsciente é uma fonte de impulso e motivação para o comportamento humano e que nossas emoções e comportamentos são influenciados por essas forças ocultas. “O que é ‘inconsciente’ não pode ser motivado pela busca de prazer. Ainda assim, não é inerte, ele age incessantemente em cada função mental que conhecemos” (FREUD, 1900).

Freud argumentou que o inconsciente é formado por conteúdos reprimidos, que são constituídos principalmente por impulsos sexuais e agressivos que foram suprimidos pela sociedade ou pela própria pessoa. Ele também argumentou que as experiências da infância têm um papel fundamental na formação do inconsciente, e que traumas e eventos negativos podem se tornar reprimidos e inconscientes, afetando nossos pensamentos e comportamentos. “A parte inconsciente da nossa personalidade é o depósito dos impulsos e experiências que foram esquecidos ou reprimidos. De lá, eles continuam a exercer uma influência poderosa sobre nosso comportamento” (FREUD, 1923).

No entendimento de Freud, o inconsciente é a chave para entender muitos comportamentos humanos e problemas psicológicos. Ele desenvolveu a Psicanálise como um método para explorar e tratar as questões do inconsciente. Ele acreditava que, ao trazer esses conteúdos ocultos para a consciência, as pessoas poderiam resolver conflitos internos e alcançar uma maior compreensão de si mesmas e de seus comportamentos. “O inconsciente é a verdadeira realidade psíquica; em sua profundidade repousa o núcleo do nosso ser”, relatou ao autor em “Carta a Wilhelm Fliess” (de 15/10/1895) Na concepção psicanalista freudiana “não há realidade psíquica que não seja também subjetiva”, conforme ele relata em “Novas Conferências Introdutórias à Psicanálise”.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza exploratória e descritiva na abordagem qualitativa. A revisão da literatura consistiu em explorar e descrever as contribuições da teoria psicanalítica de Sigmund Freud a respeito do objeto investigado. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2002; CHIZZOTTI, 2014, MARCONI & LAKATOS, 2017).

## **2. A SUBJETIVIDADE, O SUJEITO E O PROCESSO TERAPÊUTICO**

### **2.1 SUBJETIVIDADE**

A subjetividade e o sujeito são conceitos fundamentais na Psicanálise freudiana e estão interconectados em várias de suas teorias e práticas clínicas. Para Freud, a subjetividade é a experiência única e pessoal de cada indivíduo, moldada por suas experiências passadas, traumas, desejos, fantasias e outros fatores psicológicos e emocionais. A subjetividade é uma dimensão inerente da personalidade humana e influencia a forma como o indivíduo percebe e experimenta o mundo.

A subjetividade é tema central na Psicanálise freudiana e pode ser entendida como a experiência individual de cada pessoa. Nas obras de Freud encontram-se várias referências do autor sobre a importância da subjetividade para a compreensão do sujeito. As primeiras referências encontradas evidenciam a veemência do teórico ao afirmar que “cada pessoa tem sua própria subjetividade, e é através dessa subjetividade que podemos entender como a pessoa experimenta o mundo” (FREUD, 1900, pp. 4-5).

Para ele “o ponto de partida para toda investigação psicanalítica é a subjetividade do indivíduo. Não existe nenhum padrão fixo para a psicologia humana, e o que é verdade para um indivíduo pode não ser verdade para outro” (FREUD, 1923, pp. 12-13). Ele defendia que “A subjetividade é uma parte inerente da psique humana, e é a partir dela que as pessoas criam suas próprias narrativas e interpretações da realidade” (FREUD, 1915, pp. 4-5).

Tanto nessas como em outras obras, Freud enfatiza a importância da subjetividade na Psicanálise e como ela é fundamental para entender a experiência psicológica individual de cada pessoa. A subjetividade é vista como inerente à psique humana e é fundamental para a criação de narrativas e interpretações pessoais da realidade. Além disso, a subjetividade é vista como crucial para entender as defesas psicológicas que as pessoas desenvolvem para lidar com a ansiedade e o sofrimento. Para Freud “a subjetividade é um conceito fundamental na Psicanálise, pois é a partir dela que podemos entender as defesas psicológicas que as pessoas desenvolvem para lidar com a ansiedade e o sofrimento” (FREUD, 1915, pp.4-5).

Em “A Interpretação dos Sonhos”, Freud argumenta que os sonhos são a realização disfarçada de desejos inconscientes, que estão relacionados à história e à subjetividade de cada indivíduo. Ele afirma: “Cada sonho é a realização disfarçada de um desejo reprimido, seja ele qual for. E como o material dos sonhos é fornecido pelo sujeito que sonha, cada sonho é a expressão de uma situação pessoal única e individual”.

No livro “O Ego e o Id”, Freud explora a relação entre o ego (a parte consciente da personalidade) e o id (a parte inconsciente da personalidade) e



como isso influencia a subjetividade do indivíduo. Ele esclarece: “O ego é a parte consciente do id, enquanto o id é a parte inconsciente do ego”. Isso significa que a subjetividade de cada indivíduo é influenciada pela interação entre o consciente e o inconsciente.

Em “Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade”, Freud argumenta que a sexualidade é uma parte intrínseca da subjetividade humana e que influencia a forma como cada indivíduo experimenta e percebe o mundo. Ele escreve: “A sexualidade é uma parte integral da personalidade, de modo que não podemos separá-la da própria pessoa. Ela é algo que nos acompanha do berço até o túmulo, e afeta todos os aspectos de nossas vidas”.

Outra obra que traz à tona a subjetividade é “Além do Princípio do Prazer”. Nela, Freud explora a ideia de que a subjetividade humana é influenciada por impulsos de vida e de morte. Ele argumenta que a subjetividade é moldada por uma luta constante entre esses impulsos, e que essa luta é expressa de várias formas em nossos comportamentos e pensamentos.

Essas referências demonstram que a subjetividade é um conceito central na Psicanálise freudiana e é influenciada por uma variedade de fatores, incluindo os desejos inconscientes, a relação entre o consciente e o inconsciente, a sexualidade e os impulsos de vida e morte.

## **2.2 O SUJEITO**

O sujeito é um conceito mais amplo que a subjetividade e se refere ao ser humano como um todo, incluindo aspectos conscientes e inconscientes da personalidade. Para Freud, o sujeito é composto de várias camadas, como o ego, o id e o superego, que interagem entre si para moldar a personalidade do indivíduo.

Na teoria psicanalítica de Freud, o Id, o Ego e o Superego são três partes distintas da estrutura da personalidade. Segundo o teórico, o Id: “É a parte mais primitiva da personalidade, o reservatório dos impulsos instintivos”, o Ego: “O ego é a parte da personalidade que lida com a realidade, mediando entre as demandas do id e as exigências da realidade externa”, o Superego, que “representa os ideais e padrões da sociedade internalizados pelo indivíduo, é a parte da personalidade que exerce o controle moral e ético” (FREUD, 1923, p. 12-13).

Essas definições ajudam a explicar a função de cada uma das três partes da personalidade. O id é a parte mais primitiva, composta por instintos e desejos inconscientes. O ego é responsável por lidar com a realidade e encontrar maneiras de satisfazer os desejos do id dentro dos limites impostos pelo mundo externo. O superego, por sua vez, é responsável por internalizar as normas e valores da sociedade, controlando as impulsividades do id e ajudando a manter a harmonia social.

Freud explica que “o Id é a parte primitiva e inconsciente da psique, que é governada pelo princípio do prazer e busca a satisfação imediata de seus desejos”. Já o ego “é a parte consciente e racional da psique, que medeia entre as demandas do Id e as restrições do mundo externo.” Enquanto o Superego “é a parte moral e ética da psique, que é formada pela internalização dos valores e normas da sociedade» (FREUD, 1923, p. 14-15). Segundo o autor “o conflito entre o Id, o Ego e o Superego é uma das principais fontes de ansiedade e conflito psicológico, e é através do processo de análise psicanalítica que as pessoas podem trabalhar para equilibrar essas forças e encontrar uma maior harmonia psicológica” (FREUD, 1923, p. 15-16).

Esses pressupostos teóricos explicitam o funcionamento do Id, Ego e Superego na abrangência do sujeito e, conseqüentemente, da sua subjetividade. Dessa forma, o Id é visto como a parte primitiva e inconsciente da psique, governada pelo princípio do prazer. O ego é visto como a parte consciente e racional da psique, que faz mediação entre as demandas do Id e as restrições do mundo externo. O Superego é visto como a parte moral e ética da psique, formada pela internalização dos valores e normas da sociedade. Essas três partes da psique estão em constante conflito entre si, e é através da análise psicanalítica que as pessoas podem trabalhar para equilibrá-las e encontrar maior harmonia psicológica, sobretudo pelo processo psicanalítico.

### ***2.3 PROCESSO PSICANALÍTICO***

Na Psicanálise, o objetivo é trazer à tona conteúdos inconscientes que moldam a subjetividade do indivíduo, a fim de trazer clareza e compreensão sobre suas emoções e comportamentos. O processo psicanalítico envolve a análise dos sonhos, associações livres, resistências e outras técnicas para revelar o conteúdo inconsciente que influencia a subjetividade do paciente. Para Freud, “Não há realidade psíquica que não seja também subjetiva” (FREUD, 1933). Freud entende que “a subjetividade é a fonte da individualidade” (FREUD, 1930), “Não há realidade psíquica que não seja também subjetiva” (FREUD, 1933). “A subjetividade é a fonte da individualidade” (FREUD, 1930). Ele complementa ainda que “nossa própria subjetividade é a primeira e a última coisa de que podemos ter certeza” (FREUD, 1925).

O processo terapêutico na Psicanálise freudiana envolve uma relação íntima entre analista e paciente, na qual o objetivo é trazer à consciência conteúdos inconscientes reprimidos que geram sofrimento psíquico. Conforme Freud, “o objetivo da terapia psicanalítica é tornar consciente o que é inconsciente, ajudando o paciente a enfrentar a dor e o sofrimento, de modo que possa ser resolvido.” Freud orienta que “o paciente deve ser encorajado a falar livremente, sem

censura, sem medo de julgamento ou crítica, e sem se preocupar em ser coerente ou lógico”. E ainda, que “o analista deve ser um espelho para o paciente, refletindo e interpretando seus pensamentos, sentimentos e desejos inconscientes” (FREUD, 1912, p 12-13).

A transferência é um aspecto central do processo psicanalítico. No processo, o paciente projeta seus sentimentos e emoções em relação a figuras importantes de sua vida em direção ao terapeuta. Isso pode ajudar a trazer à tona emoções e conflitos inconscientes que moldam a subjetividade do paciente. Freud ressalta que “a transferência é um aspecto importante do processo terapêutico, pois através dela o paciente projeta sentimentos e desejos inconscientes no analista, permitindo que eles sejam explorados e trabalhados” (FREUD, 1912, p. 13-14).

O processo terapêutico na Psicanálise tem como objetivo trazer à consciência conteúdos inconscientes que geram sofrimento psíquico, permitindo que o paciente enfrente e resolva esses conflitos. Para isso, o paciente deve ser encorajado a falar livremente, sem censura ou medo, enquanto o analista age como um espelho que reflete e interpreta os conteúdos inconscientes. A transferência é um aspecto importante desse processo, permitindo que o paciente projete seus sentimentos e desejos no analista para serem explorados e trabalhados.

### **3. A PERSPECTIVA PSICANALÍTICA SOBRE O AUTISMO**

A perspectiva psicanalítica sobre o autismo difere de outras abordagens, como a neurobiológica, por enfatizar os aspectos emocionais e relacionais do desenvolvimento humano. O autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento da comunicação, interação social e comportamento. É uma condição complexa e heterogênea, com diferentes graus de severidade e manifestações clínicas variáveis (APA, 2013).

As causas do autismo ainda não são completamente compreendidas, mas estudos indicam que há uma forte influência genética, além de fatores ambientais e epigenéticos que podem estar envolvidos (BAIO et al., 2018). A prevalência do autismo é estimada em cerca de 1 em cada 160 crianças (WHO, 2021). Os sintomas do autismo podem ser observados desde a primeira infância, e incluem, dentre outros aspectos, dificuldade em estabelecer contatos sociais, a dificuldade em desenvolver uma comunicação verbal e não verbal é limitada, comportamentos repetitivos e interesses restritos (APA, 2013).

O diagnóstico de autismo é baseado na avaliação clínica e comportamental da pessoa, utilizando critérios definidos em manuais diagnósticos, como o DSM-5 (APA, 2013) e a CID-11 (WHO, 2021). A avaliação clínica envolve a coleta de informações sobre o desenvolvimento da pessoa desde a infância,

o histórico familiar, sintomas atuais e comportamentos repetitivos. O uso de instrumentos padronizados como o Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) e o Autism Diagnostic Interview-Revised, também podem ser úteis na avaliação (RUTTER *et al.*, 2003).

De acordo com o DSM-5, para se diagnosticar autismo, é necessária a presença de déficits persistentes na comunicação e interação social, juntamente com comportamentos repetitivos ou interesses restritos. Esses sintomas devem estar presentes desde a infância e causar prejuízo significativo no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas importantes da vida da pessoa (APA, 2013).

A Classificação Internacional de Doenças (CID-11) também utiliza critérios semelhantes para o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluindo déficits persistentes na comunicação e interação social, em conjunto com comportamentos repetitivos ou interesses restritos. O diagnóstico é feito com base na gravidade dos sintomas, com classificação em três níveis de suporte: “nível 1” (requer suporte), “nível 2” (requer substancial suporte) e “nível 3” (requer suporte muito substancial) (WHO, 2021).

O tratamento do autismo inclui intervenções comportamentais, terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicoterapia e, em alguns casos, medicamentos (NIMH, 2020). O objetivo do tratamento é melhorar a qualidade de vida da pessoa, ajudando-a a desenvolver habilidades sociais, de comunicação e comportamentais.

É importante que o diagnóstico seja feito por um profissional de saúde qualificado, como um psiquiatra, neuropediatra, psicanalistas, psicólogos. É recomendado que o profissional tenha experiência em avaliação e diagnóstico de autismo, que possa ajudar na compreensão da sua condição neurobiológica, que envolve aspectos emocionais e relacionais do desenvolvimento humano.

Embora haja a consciência de que o diagnóstico e o “tratamento” para o autismo sejam uma tarefa multiprofissional e interdisciplinar, o presente artigo limita-se a uma abordagem na perspectiva psicanalítica, fundamentada na teoria de Sigmund Freud, mediada pelo olhar da autora, que é psicanalista, mãe e avó de autistas, atua como terapeuta de autistas adultos, uma pesquisadora curiosa do assunto.

Faz-se necessário esclarecer que o papel do self do terapeuta no tratamento do autismo é um tema importante e controverso na literatura atual. O self do terapeuta se refere à personalidade, valores, crenças e experiências pessoais do terapeuta, que podem influenciar a forma como ele ou ela interage com a pessoa com autismo e as estratégias terapêuticas utilizadas.

Alguns autores argumentam que é importante que o terapeuta esteja consciente de seu self, para que possa trabalhar de forma mais efetiva com a pessoa com autismo (CHESNER, 2018). Isso inclui reconhecer suas próprias atitudes e

preconceitos em relação ao autismo e à deficiência, e como isso pode afetar sua abordagem terapêutica.

Por outro lado, outros autores argumentam que o self do terapeuta não deve ser um foco central no tratamento do autismo, uma vez que o objetivo é ajudar a pessoa com a desenvolver habilidades sociais, de comunicação e comportamentais, independentemente da personalidade do terapeuta (GILLESPIE-LYNCH, KAPP, BROOKS, PICKENS & SCHWARTZMAN, 2017). A abordagem mais comum é uma abordagem integrativa, que reconhece a importância do self do terapeuta, mas também enfatiza a importância de seguir uma abordagem baseada em evidências para o tratamento do autismo (HILL & PELLICANO, 2020).

Entende-se que o self do terapeuta é uma consideração importante no tratamento do autismo, pois pode influenciar a forma como interage com a pessoa autista e as estratégias terapêuticas utilizadas. No entanto, é importante seguir uma abordagem baseada em evidências e trabalhar para minimizar os efeitos dos preconceitos e atitudes pessoais do terapeuta em relação ao autismo e à sua condição neurodivergente.

Embora a abordagem mais indicada para o processo terapêutico com autistas seja a terapia cognitiva comportamental, há resultados muito promissores do trabalho psicanalítico nos processos terapêuticos com autistas, sobretudo quanto ao desenvolvimento de habilidades emocionais e comportamentais.

Sabe-se que o “autismo é caracterizado por uma interrupção no desenvolvimento emocional e relacional da criança, resultando em uma dificuldade em se conectar com os outros e estabelecer vínculos emocionais significativos” (TUSTIN, 1995, p 16). “A criança autista apresenta uma falta de desenvolvimento da capacidade de representação mental, o que dificulta a comunicação com os outros e a compreensão do mundo exterior” (BION, 1967, p 11). Sendo assim, “O tratamento psicanalítico do autismo envolve a construção de um relacionamento de confiança com o paciente, que permite a exploração dos conteúdos inconscientes e a construção de um sentimento de continuidade e coesão da personalidade” (TUSTIN, 1995, p 16).

Não existe aqui a pretensão de se esgotar o assunto, que por sua natureza, diversidade e especificidades é amplo, denso, complexo e tem desafiado pesquisadores a trazer suas contribuições para ampliar os conhecimentos sobre o autismo e formas de intervenções terapêuticas. A presentou-se nesse contexto as contribuições de psicanalistas como Frances Tustin (1995) e Wilfred Bion (1967), que enfatizam a importância dos aspectos emocionais e relacionais do autismo na perspectiva psicanalítica.

Para a Psicanálise, o autismo resulta em uma dificuldade em estabelecer conexões emocionais e relacionais com os outros, o que pode ser atribuído a

uma falta de desenvolvimento da capacidade de representação mental. O tratamento psicanalítico do autismo envolve a construção de um relacionamento de confiança com o paciente, permitindo a exploração dos conteúdos inconscientes e a construção de um sentimento de continuidade e coesão da personalidade.

#### 4. DESAMPARO E TRATAMENTO PSICANALÍTICO

Apesar das inúmeras demandas apresentadas pelo autista, optou-se por trazer o assunto mais recorrente na clínica terapêutica, que é o desamparo sentido pelo autista na sua condição neurodivergente, em um mundo predominantemente neurotípico, e a sua necessidade de desenvolver e modelar comportamentos típicos dos autistas para a inclusão no contexto social, de forma menos preconceituosa, excludente e, por vezes, punitiva.

O preconceito e a exclusão são problemas sérios enfrentados pelas pessoas com autismo em muitos aspectos da vida, incluindo na educação, no emprego e na interação social. Isso pode levar a uma série de consequências negativas para a saúde mental e bem-estar das pessoas com autismo. Um estudo recente realizado por McConachie *et al.* (2020) investigou a experiência de exclusão social de adolescentes com autismo em comparação com adolescentes sem autismo. Os resultados mostraram que os adolescentes com autismo relataram maior exclusão social em comparação com seus colegas sem autismo, incluindo maior isolamento social e menor participação em atividades sociais.

O preconceito também é uma questão importante para as pessoas com autismo. As atitudes negativas em relação ao autismo e a falta de compreensão sobre as necessidades e habilidades das pessoas com autismo podem levar a comportamentos discriminatórios e preconceituosos. Por exemplo, as pessoas com autismo são frequentemente rotuladas como “estranhas”, “incapazes” ou “perigosas”, o que pode levar à exclusão social e à marginalização (ROSENBLATT, 2018).

Além disso, a falta de conscientização sobre o autismo pode afetar negativamente a interação das pessoas com autismo com profissionais de saúde e provedores de serviços, dificultando o acesso aos cuidados de saúde e aos serviços sociais (BROOKMAN-FRAZEE *et al.*, 2018). Portanto, o preconceito e a exclusão social são questões importantes enfrentadas pelas pessoas com autismo. É importante que sejam tomadas medidas para aumentar a conscientização sobre o autismo, no sentido de combater o preconceito e garantir que as pessoas com autismo tenham acesso a oportunidades e serviços iguais, evitando-se o sentimento de desamparo.

O desamparo é um conceito fundamental na Psicanálise freudiana, que se refere a uma condição de vulnerabilidade e dependência que todos os seres humanos enfrentam ao longo de suas vidas. O desamparo é abordado na

Psicanálise freudiana em diferentes momentos: na infância, na angústia da separação, na vida adulta e nas defesas.

O desamparo na infância é especialmente importante durante o período, quando o bebê é completamente dependente do cuidado e proteção dos pais ou cuidadores. A criança é incapaz de atender às suas próprias necessidades e, portanto, está em uma posição de desamparo. “O desamparo do homem na infância, sua necessidade de proteção e cuidado, deixam uma marca indelével em sua psique, que é o ponto de partida de toda a subsequente evolução psicológica” (FREUD, 1926).

Freud explica que o processo de separação é uma das primeiras experiências de desamparo na vida de uma criança, que causa a angústia da separação, ocorrendo quando a criança é separada de sua figura de apego (normalmente a mãe). Isso pode levar a sentimentos de medo, ansiedade e insegurança, que são importantes para o desenvolvimento emocional em tenra idade. “A angústia da separação não é apenas uma reação a um evento isolado, mas uma manifestação do desamparo fundamental e da dependência que caracterizam a primeira infância” (FREUD, 1940).

Quanto ao desamparo na vida adulta, Freud explica que, embora o desamparo seja mais comumente associado à infância, a Psicanálise freudiana reconhece que todos os seres humanos experimentam sentimentos de desamparo em diferentes pontos de suas vidas. Acontecimentos como a perda de um ente querido, a perda de um emprego ou a notícia de um diagnóstico médico difícil, podem levar a sentimentos de desamparo. “O desamparo é uma condição inerente à existência humana, mas pode ser trabalhado e superado através da análise psicanalítica e do desenvolvimento da compreensão de si mesmo” (FREUD, 1933).

No que concerne ao desamparo e às defesas, a Psicanálise freudiana argumenta que o desamparo é uma fonte de ansiedade e angústia e que as pessoas desenvolvem defesas psicológicas para lidar com esses sentimentos. A negação pode ser usada para negar a realidade do desamparo, enquanto a repressão pode ser usada para afastar pensamentos e sentimentos relacionados ao desamparo. “O desamparo é uma fonte de ansiedade para todos nós, e a psique humana desenvolve defesas contra essa ansiedade para nos proteger” (FREUD, 1926).

O desamparo é uma questão importante na Psicanálise, pois o processo psicanalítico pode levar o paciente a confrontar sentimentos de desamparo e a trabalhar através deles. Por meio da transferência e da análise dos sonhos, o paciente pode explorar sentimentos e pensamentos relacionados ao desamparo, o que pode levar a uma maior compreensão de si mesmo e ao alívio da angústia associada ao desamparo.

Sendo assim, o desamparo do autista pode ser abordado em abordagens

terapêuticas fundamentadas na Psicanálise a partir da compreensão do sujeito e da subjetividade do analisado, observando-se como o desamparo afeta o desenvolvimento psicológico do autista. Vale ressaltar que o sentimento de desamparo é comum tanto em neurodivergentes como em neurotípicos, haja vista ser uma condição inerente à vida humana, que pode ser trabalhada e superada através do processo de análise psicanalítica e do desenvolvimento da compreensão de si mesmo.

Freud (1926) considera a vida muito pesada, e que o sofrimento nos ameaça por três vias: a decadência do próprio corpo, o mundo exterior e as relações com os outros. Ao destaque para o sofrimento advindo dos relacionamentos humanos, soma-se a constatação de que a finalidade de evitar o sofrimento se sobressai àquela da busca pelo prazer, a despeito de considerar que a procura de uma satisfação ilimitada é uma norma de conduta tentadora. Freud elege três formas principais de diminuição desse sofrimento: distrações que fazem parecer pequena a nossa miséria, satisfações substitutivas que a reduzem, e os narcóticos que nos tornam insensíveis a ela. Refere-se, também, no decorrer do trabalho, ao isolamento social como uma maneira de evitar o sofrimento advindo do relacionamento humano (TOREZAN e AGUIAR, 2011, p. 553).

Considerando os comportamentos apresentados pelos autistas, a Psicanálise apresenta-se como uma abordagem que pode trazer contribuições valiosas em processos terapêuticos com autistas. Um estudo publicado por Tustin (1995) examinou o tratamento psicanalítico de crianças com autismo e concluiu que uma abordagem psicanalítica pode ser eficaz para ajudar a lidar com as dificuldades sociais e emocionais enfrentadas por essas crianças. Outro estudo realizado por Rygard *et al.* (2019) examinou a eficácia da terapia psicanalítica em adultos com autismo. Os resultados desse estudo indicaram que a terapia psicanalítica pode ajudar as pessoas com autismo a lidar com problemas emocionais, bem como a melhorar a comunicação e a compreensão social.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na abordagem psicanalítica de Freud a subjetividade é fundamental para a compreensão da psique humana. Ele argumentava que nossa experiência pessoal molda nossa visão de mundo e que nossos comportamentos e pensamentos são influenciados por nossa subjetividade única. Além disso, ele acreditava que grande parte da vida psíquica ocorre no inconsciente, o que significa que a subjetividade pode ser explorada através da análise dos sonhos, fantasias e outros conteúdos ocultos da mente. “A subjetividade é a primeira e mais importante realidade da vida mental. Não podemos compreender a mente humana sem entender sua real dimensão” (OS INSTINTOS E SUAS VICISSITUDES, 1915).

A subjetividade e o sujeito são conceitos interconectados na Psicanálise



freudiana e são abordados por meio de técnicas como o processo psicanalítico e a transferência, com o objetivo de trazer clareza e compreensão sobre as emoções e comportamentos do indivíduo.

Para a Psicanálise, o autismo resulta em uma dificuldade em estabelecer conexões emocionais e relacionais com os outros, o que pode ser atribuído a uma falta de desenvolvimento da capacidade de representação mental. O tratamento psicanalítico do autismo envolve a construção de um relacionamento de confiança com o paciente, permitindo a exploração dos conteúdos inconscientes e a construção de um sentimento de continuidade e coesão da personalidade.

A condição e sentimento de desamparo vivido pelos autistas é um conceito importante na Psicanálise freudiana, que se refere à vulnerabilidade e dependência que todos os seres humanos enfrentam em diferentes pontos de suas vidas. Através da análise dos sonhos e da transferência, o processo psicanalítico pode ajudar a explorar e trabalhar através dos sentimentos de desamparo, levando a uma maior compreensão de si mesmo e ao alívio da angústia associada ao desamparo vivido e sentido pelos neurodivergentes.

A Psicanálise é uma abordagem terapêutica que busca explorar a mente inconsciente de uma pessoa para entender os processos mentais que podem estar influenciando seu comportamento e emoções. Embora a eficácia da Psicanálise no tratamento do autismo seja uma questão controversa, alguns teóricos e profissionais defendem que a Psicanálise pode ser útil para os autistas em algumas situações.

Um dos principais argumentos para o uso da Psicanálise no tratamento do autismo é que a abordagem pode ajudar a pessoa a se tornar mais consciente de seus pensamentos e emoções, e a desenvolver habilidades para lidar com suas dificuldades sociais e emocionais.

Alguns teóricos argumentam que a Psicanálise pode ajudar as pessoas com autismo a desenvolver uma compreensão mais profunda de suas emoções e pensamentos, o que pode levar a uma maior autoconsciência e autoaceitação (KUMIN, 2001). Além disso, a Psicanálise pode ajudar a pessoa a desenvolver habilidades para lidar com o estresse e a ansiedade, o que pode ser útil em situações sociais e emocionais desafiadoras.

No entanto, é importante notar que a Psicanálise pode não ser adequada para todas as pessoas com autismo, e que outros tratamentos, como a terapia comportamental e a terapia ocupacional, também podem ser úteis em certos casos.

Apesar da terapia psicanalítica com pessoas com autismo ser um tema controverso na comunidade médica e terapêutica, existem alguns estudos e teorias que discutem a eficácia da terapia psicanalítica com pessoas com autismo. A experiência terapêutica da autora com o uso da Psicanálise corrobora com as evidências relatadas ao longo do artigo, que indicam a eficácia da terapêutica

em ajudar pessoas a lidarem com as dificuldades emocionais e sociais enfrentadas pelos neurodivergentes.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** (5th ed.), 2013.

BAIO, Jon; WIGGINS, Lisa; CHRISTENSEN, Deborah L.; MAENNER, Matthew J.; DANIELS, Julie; WARREN, Zachary & DOWLING, Norman F. (2018). **Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-Autism and Developmental Disabilities**. Monitoring Network, 11 sites, United States, 2014.

BION, Wilfred. **Aprendendo com a experiência**. Imago Editora. Tustin, F. Autistic states in children. Routledge, 1967.

BROOKMAN-FRAZEE, Lauren; STADNICK, Nicole; CHLEBOWSKI, Colby; BAKER-ERICZÉN, Mary; & GANGER, William. **Characterizing psychiatric comorbidity in children with autism spectrum disorder receiving publicly-funded mental health services**. Autism, 2018.

CHESNER, A. Arthur. **The impact of a school garden on student learning and satisfaction: A case study at Essex Elementary School**. Master's Thesis, University of Vermont. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global database. (UMI No. 10923861), 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FREUD, Sigmund. **A dissolução do complexo de Édipo**. In: Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. (Vol.19, pp. 193-199). Rio de Janeiro: Imago, 1924; 1996.

FREUD, Sigmund. **An outline of psychoanalysis**. Norton, 1940.

FREUD, Sigmund. **New introductory lectures on psycho-analysis**. Norton, 1933.

FREUD, Sigmund. **Os Instintos e suas Vicissitudes** (Die Triebe und ihre Vicissituden). Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 1915, pp. 14, 111-140.

FREUD, Sigmund. **Inhibitions, Symptoms and Anxiety**. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, 1926.

FREUD, Sigmund. **Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos**. In: Edição Standard das obras psicológicas completas de Sig-

mund Freud. (Vol.19, pp. 277-286). Rio de Janeiro: Imago, 1925; 1996.

FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na Civilização**. In: Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. (Vol.21, pp. 75-148). Rio de Janeiro: Imago, 1930; 1996.

FREUD, Sigmund. **Análise Terminável e Interminável**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol.23, pp. 231-239). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu**. In: Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. (Vol.13, pp. 21-163). Rio de Janeiro: Imago, 1913; 1996.

Gillespie-Lynch, Kristen, Kapp, Steven. K., Brooks, Patricia. J., Pickens, Jonathan., & Schwartzman, Ben. . **whose expertise is it?** Evidence for autistic adults as critical autism experts. *Frontiers in Psychology*, 8, 438. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00438, 2017.

Hill, E. Lynsey., & Pellicano, Elizabeth. **More than a feeling:** A systematic review and meta-analysis of social touch and emotion in neurodevelopmental disorders. *Developmental Review*, 57, 100930. doi: 10.1016/j.dr.2020.100930, 2020.

KUMIN, Libby. **The psychoanalytic treatment of an adult with autism**. *Psychoanalytic Psychology*, 18(4), 2001.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MCCONACHIE, Helen; LIVINGSTONE, Nuala., MORRIS, Christopher., BERESFORD, Bryony; LE COUTEUR, Ann; GRP, R. A. I. S., & RPSYCHOL, B. F. **Social Exclusion of Young People With Autism Spectrum Disorder: A Cross-Sectional Study of School-Aged Children in the UK**. *Autism Research*, 2020.

ROSENBLATT, Alberto. **Autism and stigma: The pervasive impact of negative stereotypes**. *Social Science & Medicine*, 2018.

RUTTER, Michael; LE COUTEUR, Ann; LORD, Catherine. **Autism Diagnostic Interview-Revised**. Los Angeles. CA: Western Psychological Services, 2003.

TOREZAN, Zeila C. Facci; AGUIAR, Fernando. **O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade**. *Rev. Mal-Estar Subj.* [online]. vol.11, n.2, pp. 525-554, 2011.

TUSTIN, Francis. **Autism and childhood psychosis**. Routledge, 1995.

WHO. World Health Organization. **Autism Spectrum Disorders**, 2021.

WHO. World Health Organization. **ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics**, 2021.

# O SUJEITO NO CONTEXTO TERAPÊUTICO: ANÁLISE NA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA DE LACAN

*Eunice Nóbrega Portela<sup>1</sup>*

*Dirce Maria da Silva<sup>2</sup>*

*Aureny Martins de Amorim<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Na psicanálise, o conceito de Sujeito é criado por Lacan a partir dos estudos de Sigmund Freud, considerado o pai da psicanálise. Embora Freud faça alusão ao indivíduo, à realidade psíquica, ao aparelho psíquico e à vida psíquica, a função sujeito, tal como foi desenvolvida por Lacan é transversalmente construída; tendo como pressupostos a sua própria teoria, que, tomando como fundamento a psicanálise freudiana, direciona a construção teórica sobre o sujeito.

Apesar das controvérsias sobre os estudos de Freud, é inegável sua importância na compreensão do sujeito psíquico. Embora sua obra não tenha dado tanta relevância ao lugar do sujeito no contexto psicanalítico, é possível perceber em suas construções teóricas a compreensão da subjetividade conduzida pela

- 
- 1 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. Presidente do Instituto de Pesquisa, Desenvolvimento e Apoio a Neurodivergentes- IPDAN, e-mail: eunicenp65@gmail.com.
  - 2 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Recursos Humanos; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Membro do Grupo de Pesquisa Literatura e Espiritualidade (GPLE), vinculado ao Departamento de Teoria Literária e Literaturas (POSlit / TEL) da Universidade de Brasília. Pedagoga com habilitação em Séries Iniciais, Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Pesquisadora. Escritora. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Membro Fundadora do Instituto de Pesquisa, Desenvolvimento e Apoio a Neurodivergentes - IPDAN. E-mail: dircem54@gmail.com.
  - 3 Pós-graduada em Gestão de Pessoas e Psicanálise Clínica. Graduada em Pedagogia, com habilitação das séries iniciais e Orientação Educacional. Coaching na área de desenvolvimento; Palestrante; Pesquisadora. E-mail: aurenygestao@gmail.com.

consciência. Nesse sentido, a psicanálise avança em seus estudos, colocando a consciência como sendo a ponta de um *iceberg*, e o inconsciente como a parte submersa, que dita as normas a serem adotadas. Com esse novo olhar a psicanálise passa a ser entendida dentro da concepção do sujeito e dos elementos da subjetividade que o constitui.

Na abordagem psicanalítica freudiana a fala é instrumento basilar do trabalho terapêutico. Através da palavra busca-se trazer à consciência do sujeito o que não está consciente. Para Lacan, a linguagem é fundamental para definir o Sujeito. Desse modo, ele direcionou seus estudos buscando ampliar a psicanálise, agregando conhecimentos da linguística, antropologia estrutural, filosofia e até mesmo da matemática, para dar vida e ampliar a concepção do homem sujeitado pelo inconsciente, que é sujeitado à linguagem e, portanto, não pode ser compreendido fora da sua subjetividade e dos elementos que a constituem.

Por conseguinte, o presente artigo, de cunho exploratório, bibliográfico, de abordagem qualitativa, tem como objetivo compreender o sujeito psíquico na abordagem terapêutica psicanalítica lacaniana.

## 2. O SUJEITO PSICANALÍTICO

O sujeito foi objeto de estudo da filosofia e está presente nos estudos de René Descartes (1596-1650) e Immanuel Kant (1724-1804), Edmund Husserl (1859-1938) dentre outros. Nessa concepção Roudinesco e Plon (1998, p. 742) descrevem que “o sujeito é definido como o próprio homem, enquanto fundamento de seus próprios pensamentos e atos”, enquanto na perspectiva da filosofia ocidental, o sujeito é percebido como o ser do conhecimento, do direito e da consciência. Embora a filosofia tenha sido a precursora nos estudos sobre o sujeito, o foco desse trabalho é a evolução desse pensamento na perspectiva psicanalítica.

A Psicanálise representou avanço significativo na compreensão do sujeito. Freud supera a compreensão filosófica de que era possível compreender o sujeito a partir da consciência. A subjetividade era definida como a consciência e contida pela razão. Contudo, a trajetória de compreensão do sujeito revela três feridas narcísicas sentidas pela humanidade, ou seja, na imagem que o homem faz de si mesmo. Como exemplo, temos Copérnico, que superou a hipótese geocêntrica pela heliocêntrica; Darwin, que, transversalmente, provou a teoria da Evolução das Espécies, posicionou o homem como parte da evolução animal, destituindo-o da criatura divina; e, Freud, que ao criar a psicanálise, afirma que o homem “não é senhor de sua casa” (ROUDINESCO, 2000, p. 71), assegurando, com isso, que não é o consciente que comanda as ações humanas, mas o inconsciente (FREUD, 1996).

Os pressupostos fundamentais da psicanálise de Freud são a pulsão, a

transferência, a repetição e o inconsciente. Sigmund Freud tem como objeto de estudo o inconsciente e seus fenômenos, sendo o inconsciente “um lugar desconhecido pela consciência”. O inconsciente é composto por um saber e é estruturado como uma linguagem.

O inconsciente e a consciência são vistos como estruturas diferentes. Segundo a teoria freudiana, é nos espaços das manifestações conscientes que o inconsciente comparece. Nesses espaços surge o que é desconhecido, produzindo esquecimentos, trocas de nomes, dentre outros. Esse desconhecido é o sujeito do inconsciente (ROUDINESCO E PLON, 1998, P. 742).

Freud, ao revelar o inconsciente, transforma o estudo da subjetividade, esclarecendo que o sujeito não pode ser confundido com o indivíduo, tampouco com o sujeito do enunciado. Para ele, o sujeito psicanalítico está separado do indivíduo e do sujeito do enunciado, que se refere ao “eu” ou ao *self* - eu sou, eu faço, eu penso, em que o pronome “eu” se refere à pessoa que identifica o seu *self* com uma imagem ilusória peculiar. Assim, o sujeito é *um outro*. Seria “uma outra cena”, a que se passa no inconsciente. Ele se revela por meio dos sonhos, atos falhos, alucinações, chistes, delírios, sintomas. “Um sujeito que fala, desconhecido pelo sujeito” (SILVA, 2004, p. 69).

O sujeito psicanalítico, tanto em Freud como em Lacan, é o sujeito do desejo. Contudo, o sujeito é uma criação de Lacan, a partir da teoria freudiana. Parece haver consenso de que o próprio de Freud não é o sujeito. O próprio de Freud é o inconsciente. E, aí, a primeira conclusão que se impõe é que, enquanto o inconsciente é freudiano, o sujeito é lacaniano (CABAS, 2009, p. 29). Freud e Lacan, então, utilizam os mesmos conceitos de realidade psíquica, aparelho psíquico, vida psíquica e função do sujeito, para reverenciar o sujeito, na elaboração das suas teorias.

Nessa perspectiva, o desejo pressupõe a falta. Segundo Freud, o desejo pode ser comparado à simbiose do bebê com a mãe, em que, no início da vida, o bebê tem suas necessidades supridas pela mãe. O desejo, representa o retorno a essa experiência de satisfação que o indivíduo busca ao longo da vida, sem nunca encontrar. Essa plenitude, Lacan chama de gozo. Ela afirma que o desejo é a indispensável relação do ser com a falta. De acordo com Battaglia (2003, p. 18) “o que dá forma a este desejo é a Lei, o que Lacan designou Simbólico, um registro psíquico ligado à função da linguagem”.

Fink (1998, p. 27) ressalta que para Lacan “o inconsciente é o discurso do Outro”. Sendo assim, entende-se que não há “desejo sem linguagem”. As opiniões e desejos de outras pessoas são expressas através do discurso. Tal afirmativa mostra que o inconsciente está representado por meio da fala, das aspirações e fantasias de outras pessoas. Contudo, eles não concernem ao sujeito porque é

o sujeito que cabe a esses discursos.

Longo (2011, p. 41), refletindo sobre a afirmativa de Lacan, de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, explica que o inconsciente age de acordo com os padrões estabelecidos na linguagem e que não há discurso plausível sem o uso das figuras de linguagem. Para ele, muito do que advém na Psicanálise, é linguagem e pela linguagem.

Gerbase (2015, p. 15) esclarece que como o sujeito em psicanálise é o sujeito do inconsciente, “um ato falho é uma metáfora do sujeito”. Ao empregarmos um significante quando deseja-se fazer uso de outro, ocorre a produção de uma metáfora, e a metáfora não se ocupa da significação, mas do significante. Na concepção lacaniana, a relação do significante e do significado é explicada no algoritmo [S/s], em que o ‘S’ maiúsculo representa o significante e o ‘s’ minúsculo, o significado. Para que se haja um Sujeito [S], é preciso que ocorra a passagem do significante ao significado.

Para Lacan “o significante é o que representa um sujeito para outro significante”. Logo, falar de sujeito significa falar sobre o significante. Para ele, o sujeito é alguém submetido à linguagem, portanto, à função simbólica. No algoritmo S/s, um não tem relação com o outro, o falante resvala de significante em significante sem perceber o que fala, ou seja, cedido do sentido daquilo que profere. O significado é atingido por meio das formações do inconsciente como sonhos, chistes, sintomas e atos falhos (LONGO, 2011, P. 47).

Conforme Ogilvie (1991, p 123), o sujeito do inconsciente de Lacan é como um “ser (estar)-sujeito de um mundo reduzido que está no centro da série de suas renúncias e seus limites; um sujeito de assujeitado ao inconsciente, que só existe, no entanto, na subjetividade de seu eu”.

O sujeito da Psicanálise, formado da linguagem, do simbólico, só é possível porque entra no contexto social por meio do nascimento e integra a sua família. Sua constituição está atrelada ao campo social e isso é uma condição para sua existência, pois sem ela o sujeito experimenta o que Freud denomina como desamparo. A qualidade de desamparado que necessita de cuidados é também o que faz insurgir o Outro, que implica tanto o que cuida quanto a própria ordem social, que é introduzida através do que ampara. O Outro, que cuida, é um ser de linguagem, que irá suprir as necessidades específicas, mas que também trará o significante, a palavra.

## ***2.1 A PSICANÁLISE E O SUJEITO NO CONTEXTO TERAPÊUTICO***

Lacan (1988) destaca-se por falar do sujeito, o outro, ao qual se refere e retrata o diálogo com as pessoas e a cultura, ou seja, a introjeção entre o sujeito e as pessoas com que convive no campo das relações. A palavra que o outro dirige

ao sujeito possui a capacidade de intervir na essência que caracteriza a identidade.

As palavras promovem mudança significativa na dimensão do afeto. As palavras proferidas, independente da pessoa que as proferiram, causam um estado real de existência na *psique* de quem as ouvem. É fato incontestável que há um poder sobrenatural nas palavras ditas, ao mesmo tempo em que essas mesmas palavras possuem uma carga representativa, tanto para a esfera negativa quanto para a positiva, na vida da pessoa que ouve, afirma o autor (LACAN, 1998)

A clínica lacaniana busca sensibilizar o sujeito sobre o que realmente ele quer, ou seja, a principal pergunta que o paciente apresenta no ambiente analítico está relacionada ao que ele deve fazer. Tal questionamento desvela a construção de uma relação cognitiva do sujeito com ele mesmo, gerando autoconhecimento.

A ideia de um universo em que o indivíduo conhece muito de muitas coisas e assuntos, mas desconhece a si mesmo, reflete a necessidade do diálogo interno, do buscar em si o que realmente necessita para uma vida mais equilibrada, não abstendo-se do convívio com o outro, pois somos seres relacionais, porém, priorizando seus próprios valores e crenças de si mesmo. Neste sentido, Kast (2017, p. 14) reforça: “*Relação e individualização são duas realidades que não podem ser separadas uma da outra*”.

Isso significa que, segundo Kast (2017), as relações humanas são parte incontestável da vivência do indivíduo em toda a sua jornada de vida. Nem sempre se escolhe as pessoas que fazem parte do cenário da existência no início da vida, mas é possível, a partir do autoconhecimento, tornar-se protagonista no processo das relações, podendo absorver o melhor do que se ouve dos outros, e ao mesmo tempo descartar o que fere, sem agredir o outro, mas pelo simples fato de priorizar a própria saúde mental e emocional.

Só há uma pessoa que pode fazer algo por si mesmo, e essa pessoa é o próprio sujeito. As pessoas vivem ligadas a um passado de sofrimento e dor e, sozinhas, não conseguem sair desse limbo.

Nesse sentido, a superação é o primeiro passo no caminho para refazer a rota da vida, superar os bloqueios e traumas vivenciados no passado, e que, de alguma forma impedem que o indivíduo saia desse ciclo, para iniciar um novo caminhar. É necessário conduzir o paciente a um processo de autorresponsabilidade sobre a própria existência e decidir-se a viver em um estado de soberania existencial, em que o sujeito torna-se o único responsável pelo seu estado mental, físico, emocional e espiritual.

Lacan destaca-se por sua visão objetiva do sujeito enquanto um ser vivente, refletindo sobre a atitude diante dos obstáculos, confrontando o paciente a rever a relação consigo mesmo. Para o teórico, no processo terapêutico o paciente precisa ter a consciência do que quer de verdade (LACAN, 1998).



Segundo Lacan (1988), o indivíduo, assim como carrega a dor do sofrimento, traz também as respostas que conduzem a um novo caminho, a uma nova perspectiva, com uma visão de si mesmo em relação ao mundo e os fatores externos que o adoeceram, e não o inverso. Nesse sentido, é necessário olhar para si mesmo, para, perscrutando, se descobrir onde todas as perguntas tiveram início, o que culmina por causar um enfrentamento inconsciente, que conduz ao surgimento das respostas necessárias na busca pela cura interior.

Assim, o indivíduo, quando procura um atendimento psicanalítico, leva consigo a sua dor e o sofrimento de uma vida, almejando encontrar na figura do psicanalista todas as respostas para sair do caos de uma existência adoecida. Na realidade, o paciente não tem consciência de como chegou onde está, e muito menos o que fazer para superar, sua visão está voltada para o cenário existencial da atual situação em que se encontra inserido, perdeu-se de si mesmo, sua identidade original está ferida e camuflada, escondida pelo véu escuro de uma jornada de vida perturbada, vivenciada em prol de outros, anulando o outro (inconsciente) de si mesmo.

A Psicanálise propõe o desfazimento dos elementos que bloquearam o sujeito, ou seja, o afastaram de si mesmo. A palavra é a ferramenta que o psicanalista utiliza para fazer com que o paciente escute a si mesmo, apenas dessa forma é possível dar início a um processo de diálogo interno, em que o paciente começa a ter *insights* sobre “coisas” que causaram a dor, e conseqüentemente, começa a perceber-se como verdadeiro protagonista da sua própria vida, único sabedor das respostas que necessita e que o conduzirão a um estado de existência mais equilibrada e saudável, em todos os seus aspectos (CABAS, 2009).

A individuação do sujeito permite um conhecimento mais profundo de si mesmo, ocorrendo por meio do autoconhecimento, ou seja, permite ao indivíduo uma conscientização mais assertiva sobre quem realmente é, revelando, por meio da sua identidade real, princípios e valores que fortalecem a busca da primazia de uma vida em excelência.

A Psicanálise é capaz de conduzir a um processo dinâmico, assertivo e revelador, que leva o paciente ao ápice do diálogo do eu consigo mesmo. Tal dinâmica só é possível com inteiro comprometimento e desejo do paciente em buscar em si mesmo as respostas de que necessita para sair do estado de adoecimento físico e mental, na busca pelo estado desejado, ou seja, uma condição de vida em que o equilíbrio mental favoreça o processo de conquistas, resultados e cura das dores e sofrimentos.

O processo terapêutico jamais será capaz de apagar as lembranças que causaram sofrimento, mas possibilita ao paciente a capacidade de identificar a dor que causa o sofrimento, ressignificar o passado e recalcular a rota da vida.

É impossível mudar os fatos, mas é possível conviver com as lembranças, sem permitir adoecimento (MACEDO e FALCAO, 2005).

Para Freud, o inconsciente é o conjunto de conteúdos que sofreram recalçamento. Para Lacan, o inconsciente é um saber “insabido” pelo sujeito desse saber, ou seja, o simbólico povoa o sujeito, constitui seu comportamento, mas encontra-se por trás do que é manifesto. O indivíduo traz em si “um outro que não é o outro externo”. Seu outro seria seu inconsciente desconhecido, que está sempre presente e atuante no cotidiano. Mesmo que não seja identificado, está sempre ativo e conectado às ações do sujeito (CABAS, 2009; Garcia-Roza, 2001).

Segundo Lacan (1988), o real é o impossível, é aquilo que as palavras não cobram do impossível de ser simbolizado, ou seja, o real não é a realidade, em sua totalidade. Mas certos aspectos dessa realidade não fazem sentido. Lacan mostra que existem coisas que pelo fato de não fazerem sentido, tornam-se indescritíveis. A clínica lacaniana do real leva ao confronto do inexplicável da vida humana, tanto no contexto interno, quanto no externo, quando situações ou sentimentos ocorrem e não se encontra motivos aparentes, levando com que o indivíduo se sinta impotente no sentido da resolução do conflito.

Há certa semelhança entre o período de castração abordado por Freud e o momento em que o sujeito se encontra em um determinado conflito, e não sabe o que ocorre dentro de si. Isso seria o real inexplicável, de acordo com Lacan. Essa percepção de Lacan se diferencia da clínica de Freud. Há em Freud, a busca por um sentido do sofrimento humano, uma interpretação, com o intuito de esgotar a fonte que adoce e causa sofrimento. Já para Lacan, é impossível viver sem experimentar o sofrimento, pois é impossível viver sem sofrimento, e há crises que deixam marcas irreparáveis. Lacan é o autor da psicanálise que coloca a verdade indiscutível de que na vida há muitas coisas que não fazem sentido, cabendo ao sujeito reinventar-se (LACAN, 1979, 1977).

Doenças, segundo Lacan (1988), são palavras não ditas que se transformam em aflições internas. O real, em Lacan, revela que estamos em um mundo incompleto quanto à sua significação, onde exige-se que um indivíduo mostre-se configurado e estruturado diante de uma sociedade castrada, o que é humanamente impossível, pois o ambiente em que o indivíduo encontra-se inserido, revela suas dores e cala sua voz, causando-lhe dor, sofrimento, angústia e conseqüentemente, adoecimento mental e posteriormente, o desvelar dos fatores psicossomáticos.

A abordagem psicanalítica da escola de Lacan propõe que se coloque o real em foco, auxiliando o sujeito a dizer o que é possível, ou seja, falar do silêncio que adoce, com o objetivo de o mesmo percorrer o caminho da dor, ou da coisa que adoce, através da palavra que não quer ser falada. Cabe ao psicanalista conduzir o paciente por meio do que fala e, ao mesmo tempo, do que não fala.

É preciso uma atenta escuta, de forma a perceber nas palavras do paciente, o que este não fala, mas revela, por meio do pouco que fala (LACAN, 1985)

A Psicanálise conduz o sujeito a um estado de aprofundamento de si mesmo. As palavras são as ferramentas, tanto para o paciente, quanto para o terapeuta. A fala revela o que o “outro” dentro de si esconde, ainda que involuntariamente. Por outro lado, o terapeuta interpreta o que não é dito, por meio do que é falado ou revelado como uma colcha de retalhos, mas traduz partes do todo encoberto.

O maior objetivo da Psicanálise é a *ab-reação*<sup>4</sup> por parte do paciente, ou seja, a descarga psíquica por meio da qual o sujeito se liberta de um conteúdo emocional aflitivo ou agônico. O processo de psicanálise não propõe apenas um autoconhecimento por parte do indivíduo, mas também proporciona-lhe uma experiência significativa, que o liberta dos conteúdos psíquicos que causam dor e sofrimento, passando a viver uma vida plena, livre de traumas e bloqueios, numa existência pautada na verdade de si mesmo e no amor pela própria existência (TOREZAN e AGUIAR, 2011)

Acordar e enfrentar os desafios propostos no decorrer da vida, não é tarefa fácil, pois o pouco entendimento de si bloqueia as oportunidades de lidar com cada situação de conflito e superar-se. Daí a importância do processo terapêutico.

## **2.2 AS TEORIAS, O SUJEITO E O TERAPEUTA**

A Psicanálise de Jacques Lacan é conhecida por sua abordagem inovadora e sua ênfase na linguagem e no simbólico. Em sua teoria, Lacan enfatiza a importância do inconsciente, da linguagem e do discurso na formação da subjetividade, elementos basilares para a compreensão do sujeito pelo terapeuta em ambiente terapêutico.

Uma das principais contribuições de Lacan foi a Teoria dos Três Registros: o registro do real, do simbólico e do imaginário. Compreender esses registros é imprescindível para a prática terapêutica. Segundo Jacques Lacan, a realidade objetiva está fora do alcance da experiência humana e só pode ser acessada por meio do simbólico e do imaginário. Lacan afirma que “o real está fora de nós; no entanto, é algo que, em certo sentido, está no fundo de nós mesmos, e é o nosso mais íntimo ser” (LACAN, 1998, p. 23).

O registro do simbólico é o que possibilita a construção da linguagem e da cultura, enquanto o imaginário é o registro das imagens e das fantasias. O registro do real, por sua vez, é o registro do que não pode ser simbolizado ou imaginado, como a morte e a dor física (LACAN, 1998).

Outra contribuição importante de Lacan foi a Teoria do Complexo de

---

4 *Ab-reação* é um conceito da Psicanálise de Freud especialmente ligado à catarse (e, historicamente, ao método catártico).

Édipo, que descreve a relação entre a criança e seus pais, em termos psicanalíticos. Segundo Lacan, o complexo de Édipo não é uma fase do desenvolvimento infantil, mas sim, uma estrutura fundamental da *psique* humana que se manifesta de várias maneiras ao longo da vida. Em suas palavras (LACAN, 1998, p. 129), “o Édipo é, antes de mais nada, a função que desempenha uma estrutura de linguagem na relação do sujeito com o desejo do Outro”. Essa estrutura de linguagem é o que permite ao sujeito se identificar com o desejo do Outro e construir sua própria identidade.

Lacan também enfatiza a importância do conceito de *Falta* na constituição do sujeito. Segundo ele, a falta é uma condição fundamental da existência humana e é o que motiva a busca do sujeito por satisfação. Na concepção do teórico “o sujeito é a falta em ser, na medida em que sua estrutura é a de uma linguagem que sempre remete a outras palavras, a outros significantes”. Isso quer dizer que o sujeito está sempre em busca de significado e satisfação, mas nunca pode alcançá-los completamente devido à sua *condição* de falta (LACAN, 1998, p. 291).

O atendimento terapêutico, segundo Lacan, se baseia em sua teoria psicanalítica, sua concepção de subjetividade e linguagem. Lacan enfatiza a importância do papel do analista em ajudar o paciente a se tornar consciente de seus desejos inconscientes e a encontrar maneiras de lidar com seus conflitos psicológicos.

Lacan acredita que o objetivo da Psicanálise não é eliminar o sofrimento do paciente, mas sim, ajudá-lo a lidar com sua condição de *falta* e encontrar maneiras de se relacionar com o mundo ao seu redor. “A análise não visa fazer felizes os homens, ela visa deixá-los falar” (LACAN, 1977, p. 9).

O papel do analista, portanto, é facilitar a expressão do paciente e ajudá-lo a encontrar significado em suas experiências. O analista deve ouvir atentamente e interpretar as associações do paciente para ajudá-lo a descobrir os desejos inconscientes que estão por trás de seus sintomas e conflitos.

Lacan (1977) também enfatiza a importância do *setting* analítico, que é o ambiente em que ocorre a sessão de análise. Ele acredita que o *setting* deve ser estruturado de maneira específica para permitir que o processo analítico ocorra de forma eficaz. O analista deve manter uma postura neutra e não interferir diretamente nos assuntos do paciente.

Além disso, Lacan destaca a importância do trabalho com a linguagem, na terapia. Ele acredita que a Psicanálise é essencialmente uma disciplina linguística, que o discurso do paciente é o material básico da análise. O analista deve ajudar o paciente a explorar os significados ocultos e inconscientes de suas palavras e encontrar novas maneiras de articular suas experiências (LACAN, 1977, p. 9).

Nessa perspectiva, o atendimento terapêutico, segundo Lacan, se baseia

em sua teoria psicanalítica e enfatiza a importância do papel do analista em ajudar o paciente a se tornar consciente de seus desejos inconscientes e encontrar maneiras de lidar com seus conflitos psicológicos. O *setting* analítico e o trabalho com a linguagem são fundamentais para o sucesso do processo analítico.

De acordo com a perspectiva teórica de Lacan, o sujeito é concebido como um ser em constante processo de construção e desconstrução de sua identidade, o que o diferencia da concepção tradicional de sujeito como algo fixo e estável. Em um contexto terapêutico, isso significa que o analista não deve trabalhar com a ideia de um sujeito já pronto, mas sim com um sujeito em constante transformação (LACAN, 1977, 1988).

Lacan enfatiza a importância do papel do analista em ajudar o paciente a se tornar consciente de seus desejos inconscientes, o que pode levar a uma mudança na forma como o sujeito se relaciona consigo mesmo e com os outros. Segundo Lacan (1998, p. 260): “O desejo do analista é um desejo que não tem nada a ver com a sexualidade e nada a ver com o amor. É um desejo que busca permitir ao sujeito se desembaraçar de todos os obstáculos que impedem o seu acesso à verdade sobre si mesmo”. Isso significa que o papel do analista é ajudar o paciente a se tornar mais consciente de suas verdadeiras motivações e desejos, de forma a poder lidar com eles de maneira mais saudável e satisfatória.

Lacan (1998, p. 299) também enfatiza a importância da linguagem e do discurso no processo terapêutico, já que é por meio da linguagem que o sujeito é capaz de se expressar e se relacionar com o mundo ao seu redor.

O inconsciente é estruturado como uma linguagem. “É somente através do discurso que podemos ter acesso ao inconsciente estruturado como linguagem”. Assim, o analista deve estar atento ao discurso do paciente, buscando interpretar as suas falas e ajudando-o a construir novos sentidos e significados para a sua vida.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicanálise representou avanço significativo na compreensão do sujeito. Freud supera a compreensão filosófica de que era possível compreendê-la a partir da consciência. A subjetividade era definida como a consciência e contida pela razão.

A Psicanálise surge e se desenvolve na escuta e a partir da escuta singular à qual se propõe. Freud inaugura, com a Psicanálise, o uso da palavra como instrumento de acesso por parte do homem ao desconhecido em si mesmo e da escuta que revela a singularidade de sentidos da palavra enunciada. Assim, no trabalho clínico, as palavras se desvelam e velam; as palavras produzem primeiro descargas e depois associações. Palavras trazem à tona a existência de

*um-outro-interno*, mas que além disso, evidenciam formas de estabelecimento, de contato com um outro-externo quando qualificado na sua escuta.

O sujeito, para a psicanálise, é aquele que se constitui na relação com o Outro através da linguagem. É em referência a essa ordem simbólica que se pode falar em sujeito e subjetividade a partir de Freud, e, em especial, após a produção teórica de Lacan.

Para Freud, sujeito não é um conceito construído explicitamente, mas algo que surge nas entrelinhas, apresentando-se como o nome do desejo. Mostra-se estranho e estrangeiro ao eu porque é inconsciente, oriundo dos imperativos da pulsão. Ele é o que insiste, a repetição que se impõe. Logo, o sujeito não existe por si, mas pode advir a partir do inconsciente.

A Psicanálise de Lacan enfatiza a importância do inconsciente, da linguagem e do simbólico na formação da subjetividade humana. Ele desenvolveu conceitos como *Os Três Registros*, o Complexo de Édipo e a Falta, para explicar como o sujeito se relaciona com o mundo ao seu redor e busca satisfação e significado em sua vida. O sujeito no contexto terapêutico é um ser em constante construção e desconstrução de sua identidade, que precisa de ajuda para se tornar consciente de seus desejos e motivações inconscientes. O papel do analista é ajudar o paciente a lidar com esses desejos de maneira mais saudável e satisfatória, por meio do discurso e da linguagem.

## REFERÊNCIAS

BATTAGLIA, Laura. **A Estrutura do Psiquismo**. In Revista Viver mente & cérebro. Memória da Psicanálise – Lacan, 4, 2003, pp. 14-21.

CABAS, Antonio Godino. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

FINK, Bruce. **O Sujeito Lacaniano**. Rio de Janeiro: Garcia-Roza, L. A. Freud e o inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na Civilização**. In: Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. (Vol.21, pp. 75-148). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GERBASE, Jairo. **Atos de fala**. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico, 2015.

KAST, Verena. **O Caminho Para Si Mesmo**. Petrópolis – RJ. Vozes, 2017.

LACAN, Jacques. **O Seminário: Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. (Seminário proferido em 1964), 1988.

LACAN, Jacques. **O Seminário: Livro 7: A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. (Seminário proferido em 1959-60), 1997.

LACAN, Jacques. **O estádio do espelho (1966)**. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **Abertura da secção clínica. Ornicar?** n. 9, p.7-14, 1977.

LONGO, Leila. **Linguagem e psicanálise**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Magalhães, S. (org.). *O Sujeito da Psicanálise*. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico, 2011.

MACEDO, Mônica Medeiros Kother; FALCAO, Carolina Neumann de Barros. **A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta**. *Psychê*, São Paulo, v. 9, n. 15, p. 65-76, jun. 2005.

OGILVIE, Bertrand. **Lacan a formação do conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1991.

TOREZAN, Zeila C. Facci; AGUIAR, Fernando. **O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade**. *Rev. Mal-Estar Subj.*, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 525-554, 2011.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SILVA, José Antônio Pereira da. **O Sujeito em questão na Psicose**. In: *O Sujeito da Psicanálise*. Salvador: Associação Científica Campo Psicanalítico, 2004.

# ARTETERAPIA: CRIATIVIDADE E EXPRESSIVIDADE NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR<sup>1</sup>

*Elizabete Adelaide da Silva<sup>2</sup>*

*Dirce Maria da Silva<sup>3</sup>*

*Eunice Nóbrega Portela<sup>4</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo objetivou pesquisar benefícios advindos de estudos a respeito da Arteterapia como alternativa para o exercício da expressividade criativa e formas de contato com a sensibilidade pessoal, busca do autoconhecimento, redescoberta da autoestima e consequente promoção do bem-estar físico e mental.

A Arteterapia é uma abordagem terapêutica que utiliza a criatividade e a expressividade artística como meio de promover o bem-estar emocional e psicológico. Ela é baseada na ideia de que a expressão artística pode ser uma forma poderosa de comunicação e autoconhecimento.

- 
- 1 Texto integral do artigo do Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização *Lato Sensu* em Arteterapia, Educação e Saúde cursada por Elizabete Adelaide da Silva pelo Instituto Saber/DF.
  - 2 Arteterapeuta. Pós-Graduada em Arteterapia, Educação e Saúde (Especialização); Pós-Graduada em Musicoterapia com ênfase em Práticas Integrativas na área da Saúde (Especialização). Graduada em Estudos Sociais com habilitação em História (Licenciatura Plena pela UPIS/DF). Pesquisadora. E-mail: betaadelaide@hotmail.com.
  - 3 Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa: Estado, Políticas Públicas e Cidadania. Bacharel em Administração. Pós-Graduada em nível de Especialização em Gestão Pública e Negócios; Recursos Humanos; Docência do Ensino Superior; Língua Inglesa; Educação a Distância. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas. Membro do Grupo de Pesquisa Literatura e Espiritualidade (GPLE), vinculado ao Departamento de Teoria Literária e Literaturas (POSlit / TEL) da Universidade de Brasília. Pedagoga com habilitação em Séries Iniciais, Supervisão e Orientação Escolar. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Pesquisadora. Escritora. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Membro Fundadora do Instituto de Pesquisa, Desenvolvimento e Apoio a Neurodivergentes - IPDAN. E-mail: dircem54@gmail.com.
  - 4 Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. Presidente do Instituto de Pesquisa, Desenvolvimento e Apoio a Neurodivergentes- IPDAN. E-mail: eunicenp65@gmail.com.



A Arteterapia, enquanto processo de criatividade e expressividade na promoção do bem-estar, pode ser utilizada por pessoas de todas as idades, condições físicas e mentais, sendo especialmente útil para pessoas que enfrentam problemas emocionais, como ansiedade, depressão, estresse e traumas. Através dessa abordagem terapêutica os indivíduos podem explorar seus sentimentos, pensamentos e emoções, de maneira segura e não verbal, o que pode ser menos intimidante do que a comunicação verbal direta.

Durante as sessões de Arteterapia, o terapeuta pode sugerir diferentes formas de expressão artística, como pintura, desenho, modelagem, colagem, música, dança, entre outras. O objetivo é permitir que os pacientes se expressem livremente, sem medo de julgamentos ou críticas, e sem a necessidade de seguir regras ou padrões estabelecidos.

A Arteterapia pode ajudar pacientes/clientes a se conectarem com suas emoções, identificar padrões de pensamento negativos e encontrar novas formas de se expressar e se comunicar. Ela também pode ser utilizada como complemento a outras formas de tratamento, como psicoterapia e medicamentos.

Nessa perspectiva, a Arteterapia é uma abordagem terapêutica que oferece aos pacientes a oportunidade de explorar sua criatividade e expressividade, enquanto promove o bem-estar emocional e psicológico.

Partindo dessa premissa, a metodologia utilizada consistiu em estudo bibliográfico de cunho exploratório-descritivo com abordagem qualitativa do assunto pesquisado (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 2002; CHIZZITTI, 2014; MACONI E LAKATOS, 2017).

## 2. O USO DA ARTE NA ÁREA DA SAÚDE

Arte e estética são conceitos diferentes. A arte instala-se em nosso mundo por meio do aparato cultural que envolve os objetos: o discurso, o local, as atitudes de admiração, etc. As diversas épocas constroem uma espécie de pano de fundo estilístico comum às obras, por diferentes que sejam (COLI, 1995, p. 17; 20).

Observando o evolucionismo das formas, Heinrich Wölfflin nos explica que, em termos artísticos, as universalizações são insatisfatórias, mas os conceitos são estéticos e, portanto, agrupam-se (COLI, 1995, p. 43). Nesse sentido, a palavra “estética”, oriunda do grego *aisthesis* significando “a percepção pelos sentidos”, está associada, desde o século XVIII, ao campo de estudos voltado a questões do significado e julgamento da beleza na arte e na natureza (ROSENBERG COLONNESE, 2018, p. 128).

Por conseguinte, a atividade estética não se limita ao campo da produção artística. Enquanto força motora essencial do psiquismo humano tem papel crucial na psicoterapia. Estudos voltados para a confluência arte e saúde foram

desenvolvidos, de forma mais detida e específica a partir de meados do século XIX partindo, sobretudo, da clínica psiquiátrica.

Em 1845, Pliny Earle, um dos fundadores da Associação Psiquiátrica Americana publicou um ensaio sobre a produção artística de “insanos”. O trabalho intitulado “Uma visita a treze asilos para loucos na Europa” foi produzido depois de duas viagens do médico e pesquisador ao continente Europeu, conversando com outros profissionais da área e visitando asilos. A publicação é considerada como a primeira em nível acadêmico mundial a observar o desenvolvimento teórico da Psiquiatria no sentido da Estética.

Em seguida, o psiquiatra britânico Forbes Winslow publicou o artigo intitulado “Sobre a insanidade dos homens de gênio” por meio do qual observou semelhanças entre pinturas realizadas por doentes mentais, coletadas em asilos britânicos durante mais de vinte anos (GILMAN, 1995, p. 221).

Em 1876, o psiquiatra francês Paul-Max Simon, considerado o pai da relação entre arte e psiquiatria, publicou, em nível mundial, o primeiro artigo de estudos sobre a arte de doentes mentais, intitulado “Imaginação na loucura”. Em sua pesquisa ele analisou pinturas de pacientes e classificou-as de acordo com as patologias que eles apresentavam.

A publicação de “A Interpretação dos Sonhos” (FREUD, 1899), trouxe esclarecimentos para o uso da associação-livre (via régia para o acesso ao inconsciente na abordagem psicanalítica), mudou a maneira como o ser humano passou a perceber a si mesmo, pois na obra, Freud postula a existência do inconsciente, instância até então desconhecida da *psique* humana.

Em Portugal, quase que concomitante, o médico psiquiatra Júlio Dantas defende a tese intitulada “Pintores e poetas de Rilhafoles” (1900), na qual analisa, de forma sistematizada, pinturas, desenhos e textos de pacientes psiquiátricos em Portugal. Essa é uma das primeiras obras que versam sobre o assunto na Europa, cujo interesse volta-se, especificamente, para expressões artísticas de doentes (ANDRIOLO, 2006, p. 47).

Na França, Joseph Rogues de Fursac, psiquiatra, publica em 1905, “Escritas e Desenhos em Ensaio de Doenças Nervosas e Mentais”, obra considerada uma das pioneiras em pesquisas sobre arte e doenças psiquiátricas e psicopatologias, que traz descrições sobre as criações artísticas de doentes mentais na pintura, música e literatura.

Entre 1901 e 1907, Marcel Réjá, médico francês contribuiu para mudar a base da estética comparada na comunidade médica europeia de então. Conforme Andriolo (2006), ele publicou os textos “Arte Doente: Desenhos Malucos”, em 1901 e “Arte entre loucos: desenho, prosa, poesia”, em 1907, tornando-se o primeiro médico psiquiatra a notar elementos propriamente artísticos em

obras, ainda que estivessem presentes em suas análises, traços da interpretação psicopatológica.

Isso foi possível porque Réja afastou-se das categorias clínicas da Psiquiatria para uma reflexão antropológica sobre a função simbólica, associando a arte das crianças, dos prisioneiros, dos espíritas, dos primitivos, etc., “contribuindo para lançar as bases de uma estética comparada e para abalar os dogmas da representação acadêmica” (THÉVOZ, 1990, p. 92; ANDRIOLO, 2006, p. 4).

O médico psiquiatra italiano Cesare Lombroso foi um dos primeiros observadores a chamar a atenção para a semelhança da arte de alguns alienados com a arte primitiva, considerando tais obras artísticas como atavismos à infância da humanidade. Ele reuniu produções artísticas de mais de uma centena de doentes mentais à época que começavam a pintar ou esculpir depois das moléstias (CESAR, 1955, p. 125).

Lombroso de certa forma previu a interdisciplinaridade e o diálogo hoje amplamente utilizado na clínica psicoterápica. Atualmente, compreende-se mais sobre a importância das lembranças do passado, quer sejam elas de aspectos físicos, de cunho biologizante ou biopsicossociais, elas agregam questões psíquicas subjetivas, que perpassam pelos momentos da vida que foram agradáveis, ou não, percebendo-se que o poder da memória é capaz de ressignificar experiências e moldar a percepção da realidade.

O campo da Psiquiatria ocupou, então, um lugar importante na mediação entre os estudos de Psicologia e os estéticos, fornecendo material abundante de casos clínicos, em vários modelos de interpretação entre psicopatologia e arte, psicanálise e arte, promovendo o aperfeiçoamento do método comparativo.

Sigmund Freud, no início do século XX, afirma que “o inconsciente se manifesta através de imagens, transmitindo significados mais diretamente que as palavras, podendo o artista simbolizar e retratar os conteúdos do psiquismo como forma de catarse, na produção artística”. Em 1910, estudando o quadro “A Virgem e o Menino com Sant’ana”, Freud afirmou que o pintor havia representado questões relativas à infância e à própria personalidade. Em “Leonardo da Vinci, Freud e o estranho familiar”, Lopes nos traz uma visão da análise feita por Freud sobre Leonardo da Vinci. Para Freud, Leonardo Da Vinci permaneceu uma criança por toda sua vida, em mais de um aspecto, pois, mesmo quando adulto ele continuou a brincar, e esse era outro motivo pelo qual frequentemente se mostrava como estranho e inquietante para seus contemporâneos (LOPES, 2020).

Na análise feita por Freud, em 1913, da escultura “Moisés”, de Michelangelo, ele afirmou que o artista havia colocado raiva na expressão de Moisés, o que poderia representar o então conturbado relacionamento que o pintor mantinha com o papa da época.

Freud postulou, então, que o inconsciente se manifesta transmitindo, através de imagens, significados que escapam mais facilmente da censura da mente do que as palavras e explicou que, “a obra de arte é sublimação de desejos sexuais e impulsos instintivos que não podem ser satisfeitos na realidade e são desviados para a produção de algo aceito, funcionando como uma comunicação simbólica com a função catártica” (SOUZA, 2021).

Mas foi Carl Gustav Jung, fundador da psicologia analítica, o primeiro a utilizar a arte em consultório e a priorizar a expressão artística e verbal como componentes de cura. Ex-aluno de Freud, após desenvolver sua teoria, a Psicologia analítica, Jung começou a usar a linguagem artística associada à psicoterapia. Para ele a simbolização do inconsciente individual e do coletivo ocorre na arte.

A partir da década de 1920, Jung passa a recorrer à linguagem expressiva como forma de tratamento, após solicitar a seus clientes que fizessem desenhos livres, imagens e sentimentos, sonhos e situações pessoais conflituosos. Jung afirmou que a criatividade tem função psíquica natural, estruturante e não é sublimação de instintos sexuais, como acreditava Freud. Para Jung, a energia psíquica não muda de objeto enquanto não se transforma.

Jung afirmou que todos possuem disposições inatas para a configuração de imagens e ideias análogas, às quais denominou de arquétipos, que surgem nos sonhos e trabalhos artísticos, ajudando na compreensão do comportamento individual (VON FRANZ, 2007).

Em “O Homem e seus Símbolos” (1964) Jung demonstra como os conteúdos psíquicos estão presentes nas obras de arte realizadas pelo ser humano, confirmando-se que a atividade plástica e a criatividade são funções psíquicas inatas que contribuem com a evolução da personalidade e com a estruturação do pensamento. A compreensão de estética como uma “teoria da sensibilidade” foi utilizada por Jung na descrição dos tipos psicológicos.

Não se pode perder de vista que em consonância com seus estudos na psiquiatria, Jung também pondera a respeito do não benefício de uma “concepção puramente estética e sempre boa do mundo”, isto é, há que se ter cuidado com a tendência em considerar a associação exclusiva com o belo, a que ele chamou de “estetismo”, ou “hedonismo refinado”, isto é, a capacidade de amar apenas o belo e a beleza, sentimento que pode impedir um aprofundamento do problema ao desviar os olhos do mau, do feio e do difícil.

“Não se pode desconsiderar aquilo que é feio e mal para a consciência”, conforme Jung, pois assim se está desconsiderando o inconsciente, e a própria vida, em sua totalidade, porque o inconsciente envolve também aquilo que a consciência nem sempre julga como bom e bonito. O mais importante, esclarece Jung, em “A Função Transcendente” (1958/2013a), “é a busca por um sentido

do conteúdo inconsciente”.

Em solo brasileiro, o médico psiquiatra Osório Thaumaturgo César foi um dos pioneiros no uso da arte como recurso terapêutico. Ele foi para a Europa, onde trabalhou no Hospital da Salpêtrière, ao lado dos discípulos de Jung. A partir do seu trabalho com arte no Hospital do Juqueri, em Franco da Rocha, São Paulo, César publicou várias obras, dentre elas, “A arte primitiva nos alienados”, em 1923 e “Contribuição para o estudo do simbolismo místico nos alienados”, em 1927, estudo que versa sobre dois casos de estereotipia gráfica com simbolismo sexual. Posteriormente, publicou “A expressão artística nos alienados”, em 1929.

Mas coube à outra profissional brasileira, a médica psiquiatra Nise da Silveira, pioneira na busca do valor terapêutico dos tratamentos, revolucionar o tratamento mental no Brasil. Ex-aluna de Carl Gustav Jung, assim como Osório César, Nise da Silveira manifestava-se contra as formas agressivas de tratamentos existentes à época, como o eletrochoque e a lobotomia.

Silveira fundou a “Seção de Terapêutica Ocupacional”, em 1946, no Centro Psiquiátrico Nacional D. Pedro II, em Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Ela procurava compreender as imagens produzidas pelos pacientes dentro da ótica teórica junguiana. Nise da Silveira fundou o “Museu de Imagens do Inconsciente” em 1952, no Rio de Janeiro, um centro de estudos e pesquisas destinado à preservação dos trabalhos produzidos nos estúdios de modelagem e pintura que criou na instituição, valorizando-os como documentos que abriam novas possibilidades para uma compreensão do universo psíquico.

Silveira publicou, dentre outras obras, “Jung, vida e Obra” (1968) e “Imagens do Inconsciente” (1981), registros de pesquisas inestimáveis para o campo da Arteterapia.

### **3. A EXPRESSIVIDADE A SERVIÇO DO BEM-ESTAR**

Vê-se que, para chegarmos à arte como ferramenta terapêutica, um longo caminho foi percorrido. Observando-se a diversidade de variáveis associadas à arte aplicada à saúde, partimos agora para uma compreensão mais específica da Arteterapia, objeto do presente artigo.

Embora possa ser desenvolvida a partir de diferentes referenciais teóricos, a Arteterapia se define em todos eles por um ponto em comum: o uso da arte como meio à expressão da subjetividade. Sua noção central é que a linguagem artística reflete de forma mais clara nossas experiências interiores, proporcionando uma ampliação da consciência acerca dos fenômenos subjetivos (CIORNAI, 1995; REIS, 2014).

Jung iniciou a utilização da expressão artística a partir da década de 1920, como parte do tratamento psicoterápico, acreditando que a criatividade é uma

função psíquica natural, que possui a capacidade de auxiliar na estruturação do indivíduo. Dessa forma, os conteúdos inconscientes são elaborados pela expressão artística, através de imagens que emergem. Tais imagens podem ser integradoras e agregadoras de conteúdos conscientes e inconscientes e isso dá ao indivíduo a oportunidade de obter uma visão mais rica de si mesmo (ANDRADE, 2000).

De acordo com Reis (2014), as três atuais principais abordagens da Arteterapia são: a psicanalítica de Margaret Naumburg (1890-1983), psicóloga americana, artista e educadora, pioneira no trabalho com Arteterapia em viés psicanalítico. Atribui-se a ela a autoria do termo *Arteterapia*, por ter nomeado sua abordagem orientada dinamicamente. Naumburg começou a desenvolver o trabalho com seus pacientes em 1941, passando a fazer uso da observação e associação livres.

A segunda abordagem é a junguiana, que se desenvolveu no Brasil, tendo como principais referências o próprio Jung e o trabalho de Nise da Silveira, com a atividade artística mediando a produção de símbolos do inconsciente e a terceira, a abordagem arteterapêutica gestáltica, desenvolvida por Janie Rhyne (1913-1995), antropóloga cultura, designer e educadora, sistematizada no livro “Arte e Gestalt: Padrões que Convergem (2000)”, de sua autoria.

Em 1953, a polonesa Hanna Yaxa Kwiatkowska (1910-1980) iniciou um trabalho com grupos de famílias, acreditando que isso seria proveitoso para a solução dos problemas. Ainda na década de 1950, a austríaca Edith Kramer (1916-2014) desenvolveu trabalhos levando em conta o processo de fazer arte sem a necessidade de verbalização. Kramer dá especial ênfase ao fazer, ao criar arte, à expressividade.

Conforme Schambeck (2004), outros profissionais que se destacaram no estudo da Arteterapia foram a francesa Françoise Dolto (1908-1988) e também americana Natalie Rogers (1928-2015).

No Brasil, Maria Margarida Moreira Jorge de Carvalho, desenvolve um trabalho de Arteterapia na Universidade de São Paulo (USP), juntando o interesse da Psicologia com a Arte, passando a ministrar cursos sobre a Arteterapia. Entre 1980 e 1981, ela implantou o primeiro curso de Arteterapia em São Paulo (SCHAMBECK, 2004).

Luiz Duprat, licenciado em Arteterapia nos Estados Unidos, organizou em 1970 no Rio de Janeiro, grupos de estudos e práticas de Arteterapia. Em 1979, Ângela Phillipini organizou um curso de cinco semanas em Arte, e criou a clínica Pomarcom, com uma equipe multidisciplinar, aplicando a Arteterapia com crianças, adolescentes, adultos e idosos. Também Joya Eliezer, em 1999, fundou a Associação Paulista e Brasileira de Arteterapia, no Museu de Artes de São Paulo (SCHAMBECK, 2004).

Em Portugal, o médico e Arteterapeuta Ruy de Carvalho (2005), introduziu

a arteterapia em hospitais psiquiátricos portugueses, desenvolvendo o Modelo Polimórfico Arteterapêutico. Nele, o autor, subdivide as formas de intervenção em “Arte-terapia Vivencial”; “Arte-terapia Temática”; “Arte-Psicoterapia Integrativa” e “Arte-Psicoterapia Analítico-Expressiva”. Para Carvalho, a intervenção em Arteterapia deve basear-se num ato reflexivo, fundamentado na prática pessoal, de experiência compartilhada, colhido através das partilhas e publicações sobre o assunto (CARVALHO, 2005, p. 23-30).

Através da arte o homem comunica, de forma simbólica, o que está em seu consciente e inconsciente, por meio de técnicas e de expressões criativas, e, nesse sentido, desenvolveu-se a abordagem terapêutica da Arteterapia, fundamentada nos campos da Psicologia, da Filosofia e da Arte, principalmente (SCHAMBECK, 2004). De acordo com Philippini,

O Criativo é o fator que alimenta cada fase do trabalho, a partir da ambiência, acolhimento, adentrando-se à exploração das sensações, por meio de materiais expressivos, pela motivação, a mobilizar energia psíquica do indivíduo para o “fazer”, de modo que a cada produção expressiva que transforma um material, analogamente aconteçam transformações no nível psíquico (PHILIPPINI, 2000, p. 20).

De acordo com Maira Sei (2011), a estratégia de intervenção arteterapêutica visa,

Promover qualidade de vida ao ser humano, por meio da utilização dos recursos artísticos, advindos principalmente das Artes Visuais, mas com abertura para um diálogo com outras linguagens artísticas. O indivíduo foca em sua necessidade expressiva e busca-se ofertar um ambiente propício ao surgimento da expressividade espontânea, portadora de sentido para a vida (SEI, 2011, p. 7-8).

O trabalho artístico-terapêutico se destina, então, a criar oportunidades de pôr para fora vivências anímicas inconscientes e projetá-las exteriormente, a fim de permitir sua conscientização, autoconhecimento e transformação (HEIDE, 1987, p. 29).

A arte salva o homem da banalidade do dia a dia. Através dela o indivíduo pode dar à sua vida um contexto maior, alterando seu ângulo de visão, pois conforme Schambeck,

A arte possui a virtude de aliviar o ser humano da violência, da insensibilidade, do absurdo, da loucura e da miséria em suas mais diversas e variadas formas. Ela é capaz de unir forças opostas dentro da personalidade, bem como favorecer a reconciliação das necessidades do homem com o mundo externo. Daí sua função essencial para o desenvolvimento humano (SCHAMBECK, 2004, p. 38).

Assim, o processo do fazer artístico tem potencial de cura quando o cliente é acompanhado pelo Arteterapeuta, e com ele constrói uma relação que facilita

a ampliação da consciência e do autoconhecimento, possibilitando mudanças. Isso é possível porque a Arteterapia possibilita ao paciente/cliente, sentir-se parte de um todo, do mundo, sentir-se cidadão/artista, ao mesmo tempo em que propicia comunicação intersubjetiva eficaz, por meio da música, da pintura, desenho, que podem trazer esclarecimentos, novas perspectivas para o indivíduo, possibilitando indagações sobre a criação, autoconhecimento e mudança (CARVALHO, 1995; CIORNAI, 2004, p. 7; CIORNAI, 2013).

Nesse sentido, com a Arteterapia as pessoas podem ampliar o conhecimento de si e dos outros, aumentar sua autoestima, passando a lidar melhor com sintomas de estresse e experiências traumáticas, ao desenvolver recursos cognitivos por meio do entendimento de si e desfrutar do prazer vitalizador do fazer artístico, pois ela trabalha o emocional, composto pelo estado de equilíbrio e os aspectos da razão e da emoção, mas também o lado simbólico, composto pelo estado de sentimento evolutivo, cujos aspectos são as crenças e valores. Além do estado psicanalítico, trabalha também o estado de *psique* humana, composto pelo real e irreal (SCHAMBECK, 2004; REIS, 2014).

Para Schambeck (2004), “a Arteterapia é um recurso que possibilita a reconciliação do homem com suas raízes mais profundas, como ser íntegro e total, tornando-o capaz de atingir o prazer no fazer e no viver”. Por conseguinte, “incentivar o indivíduo, o adolescente, ou o idoso, por meio de processos que possibilitem exercitar a sua sensibilidade artística é abrir-lhe caminhos de renovação espiritual, através da vitória da originalidade sobre o hábito, da ousadia sobre o conformismo”.

Maria Cristina Urrutigaray, em “Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens” (2006), explica que “o universo da arte, fundamentado na materialização de imagens mentais, formadas pelas ideias ou ideais, encontra nos materiais plásticos, nas performances corporais, na música, etc., o continente para a concretização das necessidades individuais”. Isso ocorre porque “o estabelecimento da união entre a sensação de falta sentida pelo indivíduo com o encontro de seus recursos pessoais, vitaliza suas disposições ocultas, direcionando-as para sua superação pessoal”.

Desse modo, conforme Ciornai (1995), na Arteterapia, por meio da criação artística pode-se refletir sobre os processos e trabalhos resultantes, ampliando o conhecimento de si e dos outros, promovendo a autoestima, ao lidar com sintomas de estresse e experiências traumáticas de forma leve, desenvolvendo, de forma concomitante, recursos cognitivos e emocionais, ao desfrutar do prazer vitalizador do fazer artístico. Ciornai afirma que “o indivíduo vai podendo ver, na produção, o que vem de seu mundo subjetivo, vai percebendo sua atuação em outros momentos da vida, sentindo o que aquelas imagens que se formam ali à sua frente significam”.



## 4. PROMOVENDO A SAÚDE MENTAL

Dentre os problemas psíquicos que mais afligem as pessoas na atualidade está o Transtorno de Ansiedade, que caminha ao lado da depressão e do medo, causado por traços mais rígidos de personalidades, e da angústia, que trazem o vazio que gera incertezas, provocando ainda mais ansiedade.

Clark e Beck (2012) nos dizem que a ansiedade pertence à condição humana, é uma condição comum e multifacetada. Mas na atual conjuntura em que vivemos, na modernidade, com excesso e afazeres, jornadas triplas, ocorrência de doenças novas a cada momento, dentre outros fatores, o organismo pode ser levado a um estado de estresse ainda maior. Conforme definição desses autores, ansiedade é, “emoção orientada ao futuro, caracterizada por percepções de imprevisibilidade sobre eventos potencialmente aversivos, com desvio na atenção para o foco de eventos potencialmente perigosos ou para a própria resposta afetiva do indivíduo a esses eventos” (CLARK; BECK, 2012, p.16).

Conforme a classificação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), agorafobia, transtorno de pânico, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), fobia social, transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) e transtorno de ansiedade generalizada (TAG) são alguns dos transtornos de ansiedade (APA, 2002) mais comumente diagnosticados. O funcionamento do mecanismo da ansiedade é descrito, dentre outras causas, por sintomas mencionados no quadro abaixo:

**Quadro de Aspectos Comuns da Ansiedade**

Sintomas Fisiológicas	Sintomas Cognitivos	Sintomas Comportamentais	Sintomas Afetivos
Aumento da frequência cardíaca, palpitações; Falta de ar, respiração rápida; Dor ou pressão no peito; Sensação de sufocação; Tontura, sensação de “cabeça vazia” Sudorese, ondas de calor, calafrios; Náusea, dor de estômago, diarreia; Tremor, agitação; Formigamento ou dormência nos braços, nas pernas; Fraqueza, sem equilíbrio, desmaio; Tensão muscular, rigidez; Boca seca.	Medo de perder o controle, de ser incapaz de enfrentar; Medo de ferimento físico ou morte; Medo de “ficar louco”; Medo da avaliação negativa dos outros; Pensamentos, imagens ou recordações aterradoras; Percepções de realidade ou afastamento; Concentração deficiente, confusão, distração; Estreitamento da atenção, hipervigilância para ameaça; Memória deficiente;	Evitação de sinais ou situações de ameaça; Esquiva, fuga; Busca de segurança, reassseguramento; Inquietação, agitação, movimentos rítmicos; Hiperventilação; Congelamento, imobilidade; Dificuldade para falar.	Nervoso, tenso, excitado; Assustado, temeroso, aterrorizado; Irritável, nervoso, irrequieto; Impaciente, frustrado.

Fonte: CLARK & BECK, 2012, p. 28.

Para a Arteterapia é importante se trabalhar o campo das emoções, seus ajustes, e, principalmente, o equilíbrio emocional, pois, “a Arteterapia baseia-se na crença de que o processo envolvido na criatividade artística e terapêutica é enriquecedor da qualidade de vida das pessoas”, pois, através dos recursos artísticos e expressivos utilizados na Arteterapia, propicia-se reflexões sobre a produção, oferecendo oportunidades de crescimento (UBAAT, 2013).

Como resultados no trabalho arteterapêutico tem-se: conversas e comentários, em decorrência do material produzido; lembranças da própria infância; motivos que gostavam de pintar e desenhar; recordações de brincadeiras, comidas e jogos infantis. Nota-se maior tranquilidade, redução da ansiedade e sorrisos frente aos trabalhos já coloridos (BATEMAN & ALLESSANDRINI, 2010).

O próprio ato de pintar, referido como brincadeira de criança, era apenas um prazer esquecido com o passar dos anos. A exploração do sensorial ao colorir, brincar com as cores, escolher e misturar materiais, traz novamente ao adulto em conflito, ferido no físico às vezes, mas sem dúvida, sempre na alma, a poder usufruir de um prazer intrínseco à atividade, sem expectativas ou cobranças, tal como podia agir quando criança (BATEMAN & ALLESSANDRINI, 2010).

Isso ocorre porque a Arteterapia estabelece uma conexão com as estruturas psíquicas do consciente e do inconsciente, que auxilia no processo terapêutico, favorecendo a transformação pessoal, porque a autoexpressão expande o autoconhecimento, beneficiando o indivíduo emocional e socialmente, favorecendo a estruturação e expansão da personalidade através do processo criativo.

Na Arteterapia Vivencial, Philippini (2000) explica que, com a expressão simbólica livre, estimulada por mediadores artísticos adequados (expressão plástica, corporal, dramática, musical, literária, lúdica), que suscitam a expressão, a significação, integração, reflexão, consegue-se acessar canais do inconsciente, muitas vezes externando sonhos, conflitos, sentimentos e emoções, sem preocupação com a produção estética. O processo propicia mudanças psíquicas estimuladoras, por ativar o potencial criador do sujeito e a possibilidade de olhar para si mesmo, para suas emoções, desconstruindo e construindo valores e virtudes para SER melhor.

O foco do processo arteterapêutico é a expressão dos sentimentos e a busca da autotranscendência, sem julgamentos. O processo de imersão, externado pela autoexpressão, possibilita que o sujeito se reorganize, se estruture emocionalmente no caminho da individuação, da partilha, da expressão, da mensagem, do compartilhamento.

Os processos têm como fundamentação teórica as contribuições da psicologia analítica, com ênfase na simbologia da expressão. Conforme Philippini,

A Arteterapia dialoga com toda a complexidade do ser humano, sem

mencionar todo o contexto que a palavra “arte” engloba. Na dimensão do universo arteterapêutico, arte é compreendida como “processo expressivo”, dessa maneira o foco não será em questões particulares de ordem estética, técnica ou acadêmica, nem vinculações do processo criativo a qualquer escola artística (PHILIPPINI, 2013, p. 11).

O simbolismo expresso pelo sujeito no processo arteterapêutico, por meio da materialidade adequada, acessa canais do inconsciente e, muitas vezes, revela conteúdos arquetípicos submersos, que por meio desse processo são ativados e externados pela expressão criativa.

No desenrolar do processo arteterapêutico, há quebras de resistências inconscientes, que, de forma lúdica, ali vão sendo projetadas. Desta forma, conforme Philippini, os conteúdos mais profundos vão emergindo à consciência, Estes depois serão decodificados e analisados em nível de *insights*, possibilitando assim a autotranscendência do *EU* pessoal.

Conforme Bateman & Allessandrini (2010), em meio a tantas situações do dia a dia, que acabam afetando a vida emocional das pessoas, como às relacionadas ao estresse, à ansiedade e a quadros depressivos, dentre outras psicopatologias, percebe-se a necessidade da Arteterapia no sentido de contribuir, de maneira complementar, para o desenvolvimento socioemocional dos indivíduos.

A possibilidade do baixo custo colabora para sua aplicabilidade, sendo possível de ser incentivada e promovida, visto que a Arteterapia parece atuar no relaxamento, no aumento da autoestima, na regulação das emoções, assim como na promoção de maior aceitação do indivíduo *por si próprio*, podendo, dessa forma, constituir-se em efetiva colaboração na redução da exasperação da ansiedade (SOARES, 2020).

Embora a real efetividade da Arteterapia ainda não tenha sido estudada de forma mais efetiva em estudos randômicos, com grupos grandes, Soares (2020) afirma que, “ela pode ser ferramenta eficaz para atuar como complemento no tratamento e promoção da ansiedade”. Em cenários sociais como os da pandemia de Covid-19, ela pôde ser usada, mesmo na modalidade a distância, *online*, como instrumento para melhorar a qualidade de vida da população, principalmente daqueles que não possuem acesso a tratamentos convencionais.

A Arteterapia se enquadra como uma das alternativas que pode auxiliar também no auxílio do tratamento de outros transtornos e síndromes. A arte é inclusiva, sendo possível de ser realizada com uma folha de papel, como no caso do *origami*. Isso ocorre porque, através da Arte acontecem abordagens terapêuticas diversas, que preconizam em suas práticas a respiração profunda, a consciência de si, o relaxamento corporal, a meditação sonora ou em silêncio, a imaginação ativa, técnicas auxiliares para a saída de estados ordinários de consciência, facilitando o mergulho em níveis psíquicos mais profundos (SOARES, 2020).

Sendo a expressividade uma necessidade primordial ao ser humano, a presença da dimensão expressiva dentro do processo arteterapêutico serve de ferramenta e suporte para a interpretação da realidade, assim como para a exposição de afetos e da cognição, ajudando a promoção da integração corpo e mente.

O papel do Arteterapeuta em todo o processo é “compreender a situação das forças situadas atrás de fenômenos patologizantes”. Assim poderá, com sua atuação artística, orientar a partir da situação em curso (HEIDE, 1987, p. 25).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enquadramento arteterapêutico representa ampliação e compreensão de aspectos subjacentes ao desenvolvimento humano. A Organização Mundial de Saúde (OMS) prescreve que o estado de saúde deve ser considerado dentro de uma abordagem biopsicossocial, para que haja o equilíbrio dos aspectos físicos, psíquicos e sociais, no sentido de caracterizar um estado de pleno bem-estar.

Quanto ao transtorno de ansiedade, dados relativos ao problema, divulgados em 2019, apontavam que 9,3% dos brasileiros apresentam algum transtorno de ansiedade. No primeiro ano da pandemia de COVID-19, em 2020, a prevalência global de ansiedade e depressão aumentou em 25%, de acordo com resumo científico divulgado em 2022 pela Organização Mundial de Saúde, gerando alerta de inclusão da saúde mental e necessidade de apoio psicossocial em planos mais amplos de resposta a transtornos mentais, exigindo atenção maior quanto à emergência de Saúde Pública no país.

A elevação do nível de estresse ocasionou incertezas que contribuíram com o acréscimo dos casos de ansiedade, em função do medo e da insegurança decorrentes de problemas pessoais, à instabilidade nas relações, problemas financeiros, enfim, aos bombardeios de notícias impactantes que nos alarmaram. Nesse sentido, aprender a lidar com os sintomas de transtornos que desequilibram o psiquismo é o mais importante para aprendermos a melhor controlá-los. Não se pode esquecer, entretanto que, concomitante ao trabalho arteterapêutico, a terapia medicamentosa feita por profissionais especializados em muitos casos pode ser necessária.

A Arteterapia, conforme constatado, mostra-se como ferramenta eficaz na clínica para o desenvolvimento e promoção do bem-estar, pelo caminho terapêutico da prática da expressividade.

A presente pesquisa considerou, sobretudo, a vertente junguiana, em diálogo com outras abordagens como a Gestáltica, e ainda, a vertente Transpessoal e a Xamânica, que podem vir a ser também benéficas e enriquecedoras, pois em todos esses campos, há técnicas e ensinamentos que se complementam e nos ajudam a entender a dinâmica da *psique* humana.

Em razão da amplitude das áreas e conceitos que podem ser abarcados pela Arteterapia, precisamos manter pesquisa, estudo e seriedade constantes, no sentido de observar o alerta de Jung, quando nos fala sobre a necessidade de “manter determinada cautela ao lidar com exageros conceituais e apegos a fatos não observáveis”.

É necessário, portanto, conhecimento acerca das relações entre arte, psicologia analítica, expressão criativa, sob um olhar arteterapêutico, com toda sua vasta gama de investigação e contribuição, enquanto área de conhecimento interdisciplinar, que ganha cada vez mais visibilidade acadêmica e profissional, com vistas ao equilíbrio, autoconhecimento, autoestima, ajustes emocionais e capacidade de enfrentamento por parte dos indivíduos e das relações humanas, podendo-se desenvolver, pelo entendimento, atitudes de maior resistência e mais esperança.

Sendo assim, a arteterapia tem se apresentado como uma abordagem terapêutica amplamente utilizada por propiciar o lúdico, a criatividade e a expressividade artística, como forma de se trabalhar o bem-estar emocional e psicológico. Portanto, compreende-se que utilizar a expressão artística pode ser uma forma poderosa de comunicação e autoconhecimento em processos terapêuticos por meio do emprego da Arteterapia.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

ANDRADE, Liomar Quinto. **Terapias expressivas**. São Paulo: Vector, 2000.

ANDRIOLO, Arley. **O método comparativo na origem da psicologia da arte**. *Psicologia USP*, 17(2), 2006, p. 43-57.

BATEMAN, Margaret Rose; ALLESSADRINI, Cristina Dias. **O lúdico como recurso arteterapêutico**. In: *Arteterapia: A formação em Arteterapia no Brasil: contextualização e desafios*. Textos do III Fórum Paulista de Arteterapia. Associação de Arteterapia do Estado de São Paulo, 1ª edição, 2010.

CARVALHO, Ruy de. **Pode a Arte ser terapêutica?** Conferência apresentada no I Congresso Internacional do Espaço T, Porto, 2000.

CARVALHO, Ruy de. **Arte-Terapia: identidade e alteridade, uma perspectiva polimórfica**. *Arte-Terapia: Reflexões*, 6, São Paulo, pp. 23-30, 2005.

CESAR, Osório. **A Expressão Artística nos Alienados: Contribuição para os estudos dos Symbolos na Arte**. São Paulo, Oficinas Graphics do Hospital de Juqueri, 1929.

CESAR, Osório. **A expressão artística nos alienados**. *Boletim de Psicologia*, 6 (21/24), 1954/1955.

- CIORNAI, S. **Arte-Terapia: o resgate da criatividade na vida**. In: Carvalho, M. M. A arte cura? Recursos artísticos e psicoterapia. Campinas-SP: Editorial Psy II, 1995.
- CIORNAI, S. **Percursos em Arteterapia**. São Paulo: Summus, 2004.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- CLARK, David A.; BECK, Aaron T. **Terapia Cognitiva para os Transtornos de Ansiedade**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- COLI, Jorge. **O que é Arte**. Coleção Primeiros Passos N° 46. 15ª ed., Editora Brasiliense. São Paulo, SP, 1995.
- FREUD, Sigmund. (1899/1900) **A Interpretação dos Sonhos**. Vol. IV Obras Psicológicas. Completas de Sigmund Freud edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GILMAN, S. **Diferença e patologia: estereótipos de sexualidade, raça e loucura**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1995.
- HEIDE, Paul von der. **Introdução aos fundamentos da pintura terapêutica**. Tradução de Liselotte Sobotta. In: Terapia artística. São Paulo: Antroposófica, 1987. v. I. 47 p.
- JUNG, Carl Gustav. **O Homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1964.
- JUNG, Carl Gustav. **A Função transcendente**. In: A natureza da psique. OC VIII/2. 10ª ed. Petrópolis Vozes, 1958/2013a.
- KAST, Verena. **A ansiedade e formas de lidar com ela nos contos de fadas**. Coleção Amor e Psiquê. Editora Paulus, 2006.
- LOPES, Anchyses Jobim. **Leonardo da Vinci, Freud e o estranho familiar** ('Das Unheimlich'). Estudos de Psicanálise; Rio de Janeiro-RJ, n. 54, p. 75-94, dezembro, 2020.
- MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- PHILIPPINI, Ângela. **Cartografias da Coragem. Rotas em Arte-terapia**. Rio de Janeiro: Pomar, 2000.
- REIS, Alice Casanova dos Reis. **Arteterapia: a arte como instrumento no trabalho do psicólogo**, 2014.
- ROSENBERG COLONNESE, Luisa. **Jung e arte: a obra em contínuo devir**. São Paulo, 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2018.
- SANTANA, J. I. S., **Arte-terapia: O uso das artes na Psicoterapia**. Disponível

em: [http://www.atlaspsico.com.br/revista\\_ATLASPSICO\\_n\\_002.pdf](http://www.atlaspsico.com.br/revista_ATLASPSICO_n_002.pdf). Acesso em: 25 jun. 2022.

SCHAMBECK, L. D. **Arte-terapia na terceira idade: busca da felicidade, prazer, integração e promoção da saúde**. 82 f. (Monografia de Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, para obtenção do título de especialista em Saúde Pública e Ação Comunitária). Criciúma, 2004.

SEI, Maira Bonafe. **Arteterapia e psicanálise**. São Paulo: Zagodoni, 2011.

SOARES, Wender Dhiago *et al.* **A arte-terapia como aliada ao tratamento da ansiedade no contexto da pandemia da covid-19: uma revisão**. In: I Congresso Brasileiro de Medicina e Saúde-online, 2020. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/cbmed/trabalho/161839>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SOUZA, Otília Rosângela da Silva de. **Breve Histórico da Arteterapia**. In: AMART – Associação Mineira de Arteterapia. Disponível em: [amart.com.br](http://amart.com.br), 2021.

THÉVOZ, M. **Arte bruta, psicose e mediunidade** (2ª ed.). Paris: Ed. da Diferença, 1990.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. **Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens**. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

UBAAT - **União Brasileira de Associações de Arteterapia**, 2013.

VON FRANZ, M. L. **A Função Inferior**. In: VON FRANZ, M. L e HILLMAN, J. A Tipologia de Jung. 14a ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

# PROMOÇÃO DA SAÚDE NA ESCOLA, FORMAÇÃO CONTINUADA E BEM-ESTAR DOS DOCENTES: INTER-RELAÇÕES NECESSÁRIAS

*Karla Mendonça Menezes<sup>1</sup>*

*Vanessa Candito<sup>2</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A promoção da saúde é definida como um processo de capacitação e controle dos indivíduos para atuar na melhoria de sua qualidade de vida (CARTA DE OTTAWA, 1986). Essa aceção difundiu-se a partir de 1986, com a Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, após a qual intensificaram-se as discussões a respeito de um conceito de saúde ampliado, que passava a valorizar o modo de vida das pessoas e desviava-se daquele que relacionava saúde apenas à ausência de doença. Nessa perspectiva, consideram-se como determinantes os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais, que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e fatores de risco à população, tais como moradia, alimentação, escolaridade, renda e emprego.

No âmbito escolar, as ações de promoção da saúde visam a construção de vidas e ambientes mais saudáveis, e que requer uma combinação de apoios ambientais e educacionais que precisam ser considerados no planejamento de atividades pedagógicas, além de possibilitar o reconhecimento dos fatores de risco e de proteção da população escolar e, assim gerar evidências para orientar a implementação de políticas públicas direcionadas a esse contexto (BRASIL, 2002; 2006; 2007; 2009; CANDEIAS, 1997; CARDOSO; REIS; IERVOLINO, 2008).

Em conformidade com os documentos e orientações oficiais que regem a educação brasileira, o desenvolvimento de temas relacionados à saúde está presente no cotidiano escolar, desde os primeiros anos de escolarização, e tem

---

1 Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Educação Física. Especialista em Gestão em Saúde e Especialista em Atividade Física e Saúde.

2 Doutoranda e Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Ciências Biológicas, com Especialização Lato Sensu em Ciências Ambientais e Especialização Lato Sensu em Educação Ambiental. Docente de ciências dos anos finais do ensino fundamental.



avanzado no cotidiano didático-pedagógico das escolas através da incorporação de práticas educativas que visam o fortalecimento dos fatores de proteção e de estratégias de educação em saúde, com ênfase em programas educativos voltados para os riscos comportamentais e hábitos passíveis de mudança (CARDOSO; REIS; IERVOLINO, 2008; CARVALHO, 2015; COUTO; KLEINPAUL; BORFE; VARGAS *et al.*, 2016; MENEZES; CANDITO; RODRIGUES, 2021; MENEZES; RODRIGUES; CANDITO; SOARES, 2020a).

Nesse âmbito, prevalecem os estudos direcionados à promoção da saúde dos estudantes, ou intervenções visando a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes para trabalhar com a Educação em Saúde (COSTA; CAVALCANTI; BARBOSA; CELINO *et al.*, 2013; COUTO; KLEINPAUL; BORFE; VARGAS *et al.*, 2016; FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015; MENEZES; CANDITO; RODRIGUES, 2021; MENEZES; RODRIGUES; CANDITO; GRAUP *et al.*, 2021; MENEZES; RODRIGUES; CANDITO; SOARES, 2020a; b; RODRIGUES; MENEZES; CANDITO, 2021; RODRIGUES; MENEZES; CANDITO; SOARES, 2019; 2022; SALCI; MACENO; ROZZA; SILVA *et al.*, 2013; SANTOS; TEODORO; QUEIROZ, 2016). Em face disso, é importante considerar que de modo recente, principalmente após as demandas impostas pela pandemia da COVID-19, intensificaram-se as discussões associadas às condições de trabalho dos profissionais da educação. Estudos têm evidenciado um crescimento de agravos a saúde dos professores, associados às condições e características do seu trabalho (ANTONINI; HEIDEMANN; SOUZA; DURAND *et al.*, 2022; BIROLIM; MESAS; GONZÁLEZ; SANTOS *et al.*, 2019; CANDITO; MENEZES; RODRIGUES, 2021; CORTE; CANDITO; SOARES; MENEZES, 2022; DOURADO; SIQUEIRA, 2020; GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020; OLIVEIRA; JUNIOR, 2020; SILVEIRA; RIBEIRO; TEIXEIRA; TEIXEIRA *et al.*, 2017). Para Birolim; Mesas; González; Santos *et al.* (2019), a precarização das condições de trabalho, o acúmulo de tarefas e a desvalorização da carreira dos docentes do ensino básico no Brasil fazem com que a docência seja considerada uma das profissões mais estressantes.

O trabalho e suas relações com a saúde são orientados a partir de aspectos socioculturais, econômicos e produtivos. Tais relações, no ambiente escolar, necessitam do entendimento dos métodos de organização do trabalho, dos profissionais da educação e as condições desencadeantes do processo saúde-doença (ANTONINI; HEIDEMANN; SOUZA; DURAND *et al.*, 2022). Nesse sentido, o bem-estar no contexto escolar é um elemento importante para a qualidade do ensino e das relações de aprendizagem que se concretiza no cotidiano das escolas por meio da escuta qualificada<sup>3</sup>, da construção de vínculos, do olhar

---

3 A escuta qualificada, também é conhecida como escuta ativa, é um procedimento técnico

atento às necessidades apresentadas pelos professores, educandos e familiares, e que efetivam a formação de relações de confiança necessárias para o sentimento de pertencimento e bem-estar dentro da escola e sala de aula (CORTEZ; SOUZA; AMARAL; SILVA, 2017; DIEHL; MARIN, 2016; SOUZA; RAMOS; OLIVEIRA; DUGNANI *et al.*, 2019).

Destarte, tendo como premissa que a prática pedagógica abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades, quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar (MENEZES; CANDITO; RODRIGUES; SOARES, 2021), e considerando a importância de observações que ofereçam um olhar atento à saúde dos docentes, esse debate tem ensejado novos estudos. Assim, esse estudo analisa as contribuições da formação continuada para a promoção da saúde e bem-estar na escola.

Para tal, na primeira seção deste texto apresentamos uma breve contextualização, o objetivo e alguns subsídios teóricos que sustentam nossa escrita. Em seguida exibimos o percurso metodológico, bem como o contexto da nossa observação. Na terceira seção apresentamos, analisamos e discutimos nossos achados. Por fim, com base no que precede, tecemos as considerações finais sobre relações sobre a promoção da saúde na escola, formação continuada e bem-estar dos docentes.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo situa-se em um contexto de trabalho colaborativo estabelecido entre uma instituição escolar pública da rede estadual do Rio Grande do Sul e um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria. A aproximação com esse contexto escolar iniciou-se no ano de 2011 e, ao longo dos anos, como resultante do empenho de ambas as instituições educacionais, diversos estudos foram desenvolvidos (CANDITO, 2021; CARLAN, 2016; ILHA, 2014; LIMA, 2014; 2019; MENEZES, 2021; RODRIGUES, 2020; VISINTAINER, 2018).

Recentemente, uma análise crítica dos processos que perpassaram a construção e a consolidação da relação escola-universidade foi realizada por Rodrigues; Menezes; Candito; Soares (2020), e evidenciou que os estudos prévios se relacionaram progressivamente com a sistemática de trabalho incorporada pela instituição escolar, a qual permanece em um processo de constante aperfeiçoamento, que perpassa a identificação coletiva das demandas do contexto escolar e o planejamento coletivo de estratégias pedagógicas. Assim, na perspectiva de uma construção dialógica, coletiva e contínua, os objetivos

---

que possibilita o encontro com a subjetividade do indivíduo, e pode ser definida como o ato de estar sensível ao que é comunicado e expresso através de gestos e palavras, ações e emoções (SANTOS, 2019).

foram e permanecem constantemente reavaliados (MENEZES; RODRIGUES; CANDITO; ILHA *et al.*, 2020), e, aos poucos, aproximamo-nos do aporte metodológico da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011).

Nessas interlocuções, é importante salientar que no âmbito educacional, a pesquisa-ação visa subsidiar os processos de ensino e aprendizagem por meio da identificação das demandas e planejamento sistemático de ações, avaliações e novos planejamentos (ENGEL, 2000; FRANCO, 2016; MENEZES; RODRIGUES; CANDITO; ILHA *et al.*, 2020; TRIPP, 2005). Nesse contexto, com vistas a subsidiar os processos de ensino e aprendizagem, em parceria com as pesquisadoras, a instituição escolar realiza sistematicamente formações que partem da identificação coletiva das demandas do contexto escolar e perpassam o planejamento coletivo de estratégias pedagógicas. Sendo assim, no ano de 2022 foram planejados sete encontros formativos, com diferentes temáticas associadas às demandas previamente definidas. De tal modo, em julho de 2022, foi realizado um encontro de formação continuada, que teve como tema: “*Autoconhecimento - por uma escola ativa e conectada*”.

Essa a ação foi realizada na sede da escola, no turno noturno, teve duração de quatro horas, e foi mediada pela coordenadora pedagógica que introduziu a fala de dois profissionais convidados: um médico, residente em psiquiatria; e um psicólogo, especialista em gestão e docência. A atividade contou com a participação de duas pesquisadoras e 17 docentes de diferentes disciplinas, com idades entre 31 e 56 anos que, após a formação forneceram um *feedback* sobre a intervenção, registrado em um formulário *online*. Para fins de análise, alguns fragmentos das respostas serão utilizados para nortear as discussões na continuidade desse texto.

Os procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica foram devidamente respeitados e a realização deste estudo aprovada pelo comitê de ética em pesquisa conforme CAAE 56837122.1.0000.5346.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse estudo analisa as contribuições da formação continuada para a promoção da saúde e bem-estar na escola. Para introduzir a dinâmica da formação, os docentes foram questionados sobre sua percepção de saúde, e todos informaram uma percepção positiva relativa ao estado geral de saúde. Quando questionados sobre os sentimentos e emoções durante o último mês, 70% dos docentes relataram que, em alguma parte do tempo, perpassam anseios de desânimo ou abatimento, durante as suas atividades cotidianas. Além disso, 37,5% relataram sintomas de ansiedade, depressão e doenças psicossomáticas. Em conjunto, essas condições repercutiram na saúde dos docentes, que informaram ter perpassado por sentimentos de tristeza (55%) e esgotamento (55%).

Um recente estudo desenvolvido com professores brasileiros apontou a sobrecarga de trabalho, a falta de controle sobre o tempo, os problemas comportamentais dos estudantes, a burocracia excessiva, a implementação de novas iniciativas educacionais e a dificuldade de relacionamento com os supervisores como sendo como os principais fatores de estresse ocupacional vivenciado pelo docentes (ANTONINI; HEIDEMANN; SOUZA; DURAND *et al.*, 2022).

Considerando essas observações, e partindo do pressuposto que uma das finalidades da formação docente é favorecer os espaços de fala, escuta e reflexão que auxiliem os professores na ressignificação das dificuldades vividas na escola, bem como na ampliação dos sentidos e significados conferidos a sua atividade profissional, os profissionais convidados para conduzir o encontro formativo abordaram o acolhimento das emoções, respeito, enfrentamento e superação das condições de sofrimento que se manifestam nas relações de trabalho e no ambiente educativo. Vale lembrar que essa intervenção foi mediada pela coordenadora pedagógica e conduzida por um médico, residente em psiquiatria e um psicólogo, especialista em gestão e docência, ambos com experiência e atuação no contexto escolar.

Após a intervenção formativa, com vistas a possibilitar a ampliação da consciência dos educadores sobre as reflexões suscitadas, os participantes foram indagados sobre as contribuições dessa abordagem. Uma das docentes declarou: “*Foi uma espécie de chamado à reflexão, um encontro com a realidade, uma saída da bolha*” (P5). Em complemento, outra professora apontou: “*A formação foi produtiva e esclarecedora e apontou caminhos de nos conhecer melhor e não se sobrecarregar com demandas para além do que se pode realizar*” (P6). Para P3 relatou: *Foi importante, pois devemos reconhecer nossos gatilhos, para sabermos como lidamos em determinadas situações desafiadoras*”.

Essa tônica discursiva conota que a partir de uma escuta qualificada é possível a construção de vínculos e a criação de redes que efetivam a formação de relações de confiança necessárias para o sentimento de pertencimento e bem-estar no contexto escolar, e desse modo, o acolhimento se concretiza no cotidiano escolar.

Embora sucintas, essas reflexões se somam a recentes estudos que corroboram a importância de promover o debate coletivo sobre as condições laborais dos profissionais da educação, e evidenciam a necessidade de incluir a escuta e o diálogo sobre acolhimento e bem-estar dos docentes no âmbito das formações continuadas (ANTONINI; HEIDEMANN; SOUZA; DURAND *et al.*, 2022; CANDITO, MENEZES e RODRIGUES, 2021; DALLA CORTE *et al.* 2022; DOURADO; SIQUEIRA, 2020; GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020; MENEZES *et al.* 2021).

O bem-estar docente pode ser definido como um processo dinâmico, construído a partir da avaliação cognitiva e afetiva que o professor faz do seu trabalho e das condições que lhes são oferecidas para realizar o mesmo (BIROLIM; MESAS; GONZÁLEZ; SANTOS *et al.*, 2019). Nesse sentido, os achados deste estudo revelam a importância da criação de espaços na escola que privilegiem a troca e o apoio entre os docentes. Em nível mais amplo, apontam para a necessidade de elaboração de políticas públicas que visem melhorias das condições de trabalho docente. Além disso, apontam a importância da inserção de questões referentes à promoção da saúde nos processos de trabalho dos professores e o desenvolvimento de propostas e de ações que busquem a promoção da saúde e bem-estar desses profissionais.

Estudos recentes corroboram a importância de promover o debate coletivo sobre as condições em que os profissionais da educação se encontram a fim de fornecer apoio emocional (ANTONINI; HEIDEMANN; SOUZA; DURAND *et al.*, 2022; CORTE; CANDITO; SOARES; MENEZES, 2022; DOURADO; SIQUEIRA, 2020; GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020; IFB, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Para Gonçalves e Guimarães (2020) as estratégias de proteção da saúde devem passar por uma validação em nível local a fim de permitir um olhar mais próximo da realidade, da comunidade escolar e da sua inserção sociocultural.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre o processo de desenvolvimento profissional dos docentes, Imbernón (2022) sinaliza ser fundamental que os envolvidos encontrem meios para se adaptarem continuamente à formação, partindo das necessidades reais do contexto em que estão inseridos, assim as formações constituem-se em ações sistemáticas que visam melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos, capazes de se defrontar com situações de incerteza e que recorram à investigação como uma forma de decidir e de intervir em tais situações. Em complemento, Imbernón (2022) aponta que esse processo inclui o diagnóstico de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais.

Em conformidade, as potencialidades da pesquisa-ação para a formação e prática docente são referidas em estudos que buscaram estabelecer vínculos entre a compreensão do contexto, as possibilidades e dificuldades que se colocam nas práticas educativas e a necessidade de que o professor reflita sobre suas

próprias ações (FRANCO, 2016; MENDONÇA; GOMES, 2017; MENEZES; RODRIGUES; CANDITO; ILHA, 2020; MENEZES; RODRIGUES; CANDITO; SOARES, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas observações associadas ao relato das docentes sugerem que os momentos de diálogo constituem uma promissora estratégia de valorização, proteção e cuidado, ao se apresentar como um espaço para compartilhamento de saberes, e, também, local de escuta e acolhimento, promovendo o bem-estar do docente tanto no campo profissional, no ambiente de trabalho, como nas suas relações socioafetivas, atuando na melhora da qualidade de vida.

Ao analisar as contribuições da formação continuada para a promoção da saúde e bem-estar na escola foi possível perceber que a identificação das necessidades e interesses da comunidade escolar emerge como alternativa eficiente para orientação e planejamento de ações, que inseridas num processo sistemático de pesquisa-ação, permitam o enfrentamento dos problemas de modo participativo, corroborando com estratégias que contribuam para a valorização profissional fornecendo suporte e treinamento profissional adequados.

Por fim, percebe-se a importância de se promover espaços de fala, escuta e cuidado no âmbito das formações continuadas, pois são estímulos necessários para os benefícios da saúde e bem-estar do docente.

## REFERÊNCIAS

- ANTONINI, F. O.; HEIDEMANN, I. T. S. B.; SOUZA, J. B. d. B. d.; DURAND, M. K. *et al.* Práticas de promoção da saúde no trabalho do professor. **Acta Paul Enferm**, 35, n. eAPE02761, p. 1-8, 2022.
- BIROLIM, M. M.; MESAS, A. E.; GONZÁLEZ, A. D.; SANTOS, H. G. *et al.* Trabalho de alta exigência entre professores: associações com fatores ocupacionais conforme o apoio social. **Ciência & Saúde Coletiva**, 24, n. 4, p. 1255-1264, 2019.
- BRASIL. A promoção da saúde no contexto escolar. Ministério da Saúde: **Revista de Saúde Pública**. 36: 533-535 p. 2002.
- BRASIL. **Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil** (Série Promoção da Saúde, n. 6). Brasília: Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde: 272 p. 2006.
- BRASIL. **Decreto nº 6.286 - Institui o Programa Saúde na Escola (PSE)**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2007.
- BRASIL. **Painel indicadores do SUS nº 6 - Temático promoção da saúde**.

Ministério da Saúde: Organização Pan-Americana da Saúde: 1-62 p. 2009.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Rev. Saúde Pública**, 31, n. 2, p. 209-213, 1997.

CANDITO, V. **O enfoque CTS na formação docente: contribuições de um processo formativo em uma escola pública**. 2021. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/ RS.

CANDITO, V.; MENEZES, K. M.; RODRIGUES, C. B. C. **O exercício e os desafios do trabalho docente em meio a pandemia COVID-19**. XVII Encontro sobre Investigação na Escola: Experiências, Diálogos e (Re)escritas. Universidade Federal da Fronteira Sul. Cerro Largo, RS, 2021.

CARDOSO, V.; REIS, A. P. d.; IERVOLINO, S. A. Escolas Promotoras de Saúde. **Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**, 18, n. 2, p. 107-115, 2008.

CARLAN, C. B. **Influência de projetos pedagógicos interdisciplinares na atividade física habitual e no estado nutricional de escolares do ensino fundamental**. 2016. 50 p. f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde) -, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

CARTA DE OTTAWA *In*: **1ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde**, 1986, Canadá,. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta\\_ottawa.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf).

CARVALHO, F. F. B. d. A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. **Physis - Revista de Saúde Coletiva**, 25, n. 4, p. 1207-1227, 2015.

CORTE, L. C. D.; CANDITO, V.; SOARES, F. A. A.; MENEZES, K. M. Formação docente e saúde na escola: possibilidades de intervenção no contexto da pandemia. **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, 4, n. 3, p. 317 - 328, 2022.

CORTEZ, P. A.; SOUZA, M. V. R. d.; AMARAL, L. O.; SILVA, L. C. A. d. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **CADERNOS DE SAÚDE COLETIVA**, 25, n. 1, p. 113-122, 2017.

COSTA, G. M. C.; CAVALCANTI, V. M.; BARBOSA, M. L.; CELINO, S. D. d. M. *et al.* Promoção de saúde nas escolas na perspectiva de professores do ensino fundamental. **Rev. Eletr. Enf.**, 15, n. 2, p. 506-515, 2013.

COUTO, A. N.; KLEINPAUL, W. V.; BORFE, L.; VARGAS, S. C. *et al.* O ambiente escolar e as ações de promoção da saúde. **Cinergis**, 17, n. 4 Supl.1, p. 378-383, 2016.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, 7,

n. 2, p. 64-85, 2016.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, 14, n. 30, p. 842-857, 2020.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar- Editora da UFPR**, n. 16, p. 181-191, 2000.

FARIAS, P. A. M. d.; MARTIN, A. L. d. A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica** 39, n. 1, p. 143-158, 2015.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

GONÇALVES, G. B. B.; GUIMARÃES, J. M. d. M. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, 14, n. 30, p. 772-787, 2020.

IFB. **O bem-estar subjetivo da comunidade estudantil do IFB em tempos de pandemia**. Instituto Federal de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

ILHA, P. V. **Contribuições da pesquisa colaborativa na prática pedagógica docente, utilizando a aprendizagem de projetos como estratégia de ensino**. 2014. 142 p. f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde) -, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional : formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez: [livro eletrônico], 2022.

LIMA, A. P. S. **Ensino multidisciplinar na melhoria do conhecimento nutricional no ensino fundamental**. 2014. 54 p. f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde) -, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

LIMA, A. P. S. **Formação continuada de professores de uma escola pública estadual visando a inserção das TICs em sala de aula**. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde) -, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

MENEZES, K. M. **Contribuições da pedagogia de projetos para a educação em saúde no contexto escolar**. 2021. 115 f. (Doutorado em Educação em Ciências) -, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

MENEZES, K. M.; CANDITO, V.; RODRIGUES, C. B. C. Contribuições da pesquisa-ação para educação em saúde no contexto escolar. **Linhas Críticas**, 27, p. 1-15, 2021.

MENEZES, K. M.; CANDITO, V.; RODRIGUES, C. B. C.; SOARES, F. A. A. A prática pedagógica e o ensino remoto emergencial: ressignificando a práxis por meio da pesquisa-ação. **Cadernos para o professor**, n. 41, p. 111-126, 2021.



MENEZES, K. M.; RODRIGUES, C. B. C.; CANDITO, V.; GRAUP, S. *et al.* Educação em saúde no contexto escolar: Contribuições da pesquisa-ação na identificação dos determinantes em saúde. **REVASF - Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, 11, n. 25, p. 253-281, 2021.

MENEZES, K. M.; RODRIGUES, C. B. C.; CANDITO, V.; ILHA, P. V. *et al.* A pesquisa-ação como articuladora das práticas pedagógicas de professores do Ensino Fundamental. **Tear Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, 9, n. 2, p. 1-12, 2020.

MENEZES, K. M.; RODRIGUES, C. B. C.; CANDITO, V.; SOARES, F. A. A. Educação em saúde no contexto escolar: construção de uma proposta interdisciplinar de ensino-aprendizagem baseada em projetos. **Revista de Educação Popular**, n. Edição Especial, p. 48-66, 2020a.

MENEZES, K. M.; RODRIGUES, C. B. C.; CANDITO, V.; SOARES, F. A. A. A pesquisa como articuladora das práticas pedagógicas: contribuições de um processo formativo. **Inter-Ação**, 45, n. 3, p. 856-873, 2020b.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, 14, n. 30, p. 719-735, 2020.

RODRIGUES, C. B. C. **Intervenções no ambiente escolar visando a promoção da saúde 2020**. (Doutorado) -, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

RODRIGUES, C. B. C.; MENEZES, K. M.; CANDITO, V. Promoção da saúde na escola: panorama das teses e dissertações produzidas no Brasil. *In*: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2021, <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76109>.

RODRIGUES, C. B. C.; MENEZES, K. M.; CANDITO, V.; SOARES, F. A. A. Influência de projetos pedagógicos interdisciplinares na atividade física habitual e no estado nutricional. **Educação e Linguagem**, 22, n. 2, p. 25-41, 2019.

RODRIGUES, C. B. C.; MENEZES, K. M.; CANDITO, V.; SOARES, F. A. A. Contribuições de uma proposta contínua de formação docente articulada por meio da relação escola-universidade. *In*: SAWITZKI, R. L.; BORGES, R. M., *et al.* (Ed.). **Vida, vivência e experiência de professores(as) de educação física**. Curitiba: CRV, 2020. v. 2, cap. 8, p. 151-164.

RODRIGUES, C. B. C.; MENEZES, K. M.; CANDITO, V.; SOARES, F. A. A. Contribuições da pesquisa colaborativa para a promoção da saúde no contexto escolar: estudo longitudinal. **Revista Eletrônica de Educação**, 16, p. 1-18, 2022.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. d. S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SALCI, M. A.; MACENO, P.; ROZZA, S. G.; SILVA, D. M. G. V. d. *et al.* Educação em saúde e suas perspectivas teóricas: algumas reflexões. **Texto**

**Contexto Enferm**, 22, n. 1, p. 224-230, 2013.

SANTOS, A. A. d.; TEODORO, A.; QUEIROZ, S. Educação em saúde: um mapeamento dos estudos produzidos no Brasil e em Portugal (2000-2013). **Revista Lusófona de Educação**, 33, p. 9-22, 2016.

SANTOS, A. B. Escuta qualificada como ferramenta de humanização do cuidado em saúde mental na Atenção Básica. **APS em Revista**, 1, n. 2, p. 170-179, 2019.

SILVEIRA, R. C. d. P.; RIBEIRO, I. K. d. S.; TEIXEIRA, L. N.; TEIXEIRA, G. S. *et al.* Bem estar e saúde de docentes em instituição pública de ensino. **Rev enferm UFPE**, 11, n. 3, p. 1481-1488, 2017.

SOUZA, V. L. T. d.; RAMOS, V. R. L.; OLIVEIRA, B. C. d.; DUGNANI, L. A. C. *et al.* Emoções e práxis docente: contribuições da psicologia à formação continuada. **Revista Psicopedagogia**, 36, n. 110, p. 235-245, 2019.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 18ª Ed., 2011. 132p.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VISINTAINER, D. S. R. **Oficinas Pedagógicas como estratégia para a promoção da saúde na formação docente continuada**. 2018. 159 p. f. Tese (Mestrado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde) -, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

# YOGA: UMA FERRAMENTA PRÁTICA PARA O AMBIENTE ESCOLAR AUXILIANDO NA SUPERAÇÃO DE CONFLITOS INTRA E INTERPESSOAIS E RESGATANDO A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE COMPASSIVA

*Josemara Machado Fogaça<sup>1</sup>*

*Elinton Dorneles La Roque<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Mudanças de paradigma social tem levado educadores a se perguntarem, afinal, que indivíduos se deseja formar para a sociedade e, em que tipo de sociedade acreditamos? Indivíduos que decoram regras, conceitos, fórmulas e as desempenham satisfatoriamente, ou que se engajam na construção de um mundo melhor, que respeitam a diferença, que cuidam de si, do outro e da natureza?

Pessoas com aporte emocional debilitado têm dificuldade de entender a si e ao outro. Não conseguem aprender significados, conteúdos, autocuidado, serem solidárias e altruístas e mesmo ter empatia. A educação sempre sonhou no propósito de formar seres que se capacitem no equilíbrio das ações, na reflexão de evoluírem de maneira global e harmônica e que objetivem uma sociedade mais justa, igualitária, com mais equidade e mais humana. Contudo, será que esta atitude pode ser mais que uma utopia e se tornar realidade?

Este trabalho foi pensado com o intuito de usar a razão aliada a sensibilidade e permear as culturas e práticas que desenvolvem este tipo de sociedade - uma sociedade em que se enfatiza a consciência prática das ações educativas, onde as atitudes busquem reações saudáveis a todos, em todos os campos - emocional, físico, social. Este é o intuito que deve ser traçado no campo educacional, é o presente ao qual almeja-se e do qual somos todos responsáveis.

---

1 Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Licenciatura em Pedagogia pela UNINTER - Centro Universitário Internacional; Especialização em Artes na Educação; Especialização em Educação Especial e Psicomotricidade.

2 Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Licenciatura em História pela UNINTER - Centro Universitário Internacional; Especialização *Latu Sensu* em Técnico Desportivo (UFRGS); Pós graduando *Latu Sensu* em História das Religiões (Instituto CENES).

Esta pesquisa se justifica pela crescente necessidade de procedimentos teóricos e metodológicos que visem e alicercem uma prática mais conectada à integralidade da criança/adolescente na sua formação enquanto cidadão, objetivando o centramento e a auto regulação de suas ações.

As tecnologias utilizadas por nossos jovens criam um distanciamento do aspecto humano e influenciam na distância da afetividade, sensibilidade e empatia. Este excesso de informações e estímulos sem a maturidade adequada causa uma dificuldade de pertencimento e de foco nas situações de aprendizado em sala de aula. Existem profissionais de todas as áreas preocupados em resgatar esta consciência coletiva e intrínseca, uma percepção da realidade menos imediatista e desconectada, desenvolvendo linhas profundas e abrangentes de educação e resgatando conhecimentos de culturas ancestrais.

O presente artigo objetiva pesquisar e analisar a prática do Yoga, como proposta para a construção de um ser humano/cidadão que seja ativo na criação e preservação de formas de viver/conviver mais sensível e preocupado com o bem comum, social e sustentável, que seja efetivo em suas práticas para que, cada vez mais, ações espalhem-se e perseverem no campo reconstrutivo para sua realidade e dos seus conterrâneos. Indivíduos que atentem e se importem de uma forma ampla e afetiva com a natureza e todas as suas manifestações planetárias.

E, para atingir os objetivos abaixo definidos, realizou-se um levantamento bibliográfico que contém a análise de ações que utilizam a Yoga como ferramenta no desenvolvimento educativo, contendo implicações que tais práticas geram no ambiente escolar, com efeito na superação dos conflitos gerados pelo excesso de informações, sem a devida maturidade para sua utilização, e na melhoria do aprendizado de maneira geral.

Este estudo é caracterizado por ser uma revisão bibliográfica, que tem como meta, fazer uma avaliação crítica na literatura existente sobre Yoga, particularmente sobre o processo de práticas de yoga no contexto escolar, buscando um maior conhecimento sobre esse tema e verificando qual seria a influência de tal prática dentro da possibilidade de uma educação mais sensível e humanística.

## **2. A PRÁTICA DO YOGA**

A visão de mercado/mercadoria impulsionada pelo capital e as políticas que privilegiam uns em detrimento de outros, que não se ocupam da equidade social, tem levado os indivíduos a desenvolver a auto degradação. Não se vive isolado uns dos outros e principalmente dos recursos planetários, por isso esta visão de preservação é de suma importância e, se efetivada de forma profunda, através de práticas reconectivas que possam trazer resultados surpreendentes e efetivos na evolução para uma espécie humana que preserva e usufrui

sem ignorar sua própria natureza enquanto ser pertencente e capaz de viver e conviver com harmonia e equilíbrio, para promover esta forma de ser/estar no mundo, engajada na busca de equilíbrio, frente as outras espécies, e responsável consciente por estas.

O yoga aliado a uma rotina e realizado com disciplina pode colher frutos frente a realidade atual de nossos jovens no âmbito educativo e geral, trazendo um ambiente acolhedor frente a sua realidade, de pertencimento e mudanças positivas, pois:

[...] auxilia no equilíbrio, desenvolve o tônus muscular e o autoconhecimento, além de acalmar a mente. É vasta em termos de práticas e adequações a grupos e necessidades. Esse universo envolve, além das posturas psicofísicas, exercícios de respiração e meditação que têm efeito no equilíbrio do sistema endócrino, imunológico e nervoso (REVISTA VERSAR, 2018).

O excesso de informações, visto o uso excessivo de tecnologias, entre estas jogos, seriados, filmes, mesmo os de fundo positivo, por abordarem temas atuais e pedagógicos, muitas vezes, desencadeiam nas crianças e jovens quadros de ansiedade, estresse e por consequência, perda de foco e diminuição no desempenho e interesse escolar.

A geração em pauta traz os contrapontos entre o excesso de informações e estímulos e a falta de capacidade social e maturidade emocional para lidar com as informações que recebem.

Pensando nas características do nosso tempo e o seu possível desdobrar onde as crianças nascem cada vez mais imersas em um mundo tecnológico que bombardeia estímulos por todos os lados deixando suas mentes agitadas, ansiosas e dispersas, concluímos que o yoga pode ser a salvação de um destino condenado a medicamentos.[...] Por mais paradoxal que possa parecer, a disciplina, quando amparada por um sentido claro, se torna algo leve, desejável e libertador e é assim que o yoga se apresenta, nos conquista e nos faz cultivar ações de autocuidado na direção do autoconhecimento (REVISTA EDUCAÇÃO, 2019).

A OMS (Organização Mundial da Saúde) inseriu vício a games na lista de doenças classificadas como distúrbios mentais, tornando a preocupação com estas iniciativas educativas ainda mais importantes na busca de um equilíbrio nas relações inter e intrapessoais.

Na infância e na juventude, o fato de o indivíduo ainda estar se descobrindo e se desenvolvendo o torna mais vulnerável à dependência de tecnologia. Nessa fase, o surgimento de sintomas de irritabilidade e ansiedade também são mais evidentes ao ficar muito tempo desconectado (GAÚCHA ZH. CLIC RBS, 2013).

Este quadro aliado ao desenvolvimento físico reduzido, graças a inatividade,

consequência da diminuição do espaço para livre circulação, ambientes domiciliares pequenos, ruas e espaços externos sujeitos a violência, traz um quadro complexo e que instiga preocupação entre educadores e familiares conscientes.

“Percebe-se, no ambiente escolar, uma heterogeneidade de habilidades e predisposições que darão o norte para processo de ensino aprendizagem do educador. Nas aulas de educação física em específico, são vários os alunos que tem dificuldades motoras não adequadas a sua fase de desenvolvimento motor devido à falta de espaço domiciliar, brinquedos eletrônicos dentre outros estímulos que inibem o desenvolvimento do vocabulário motor. Os alunos que apresentam dificuldades motoras acabam por apresentar também dificuldades afetivas, pois se não se relacionam bem com o próprio corpo essa dificuldade se estenderá a relação com as demais pessoas, gerando agressividade, desrespeito e incompreensão com relação aos limites e qualidades do outro. Essas dificuldades afetivas se não trabalhadas no início irão fazer parte da formação desta criança e determinará como ela será em sua vida adulta. [...] Conhecer o próprio corpo e suas possibilidades possibilita se superar e consequentemente superar o ambiente a sua volta quando se deparar com uma dificuldade (MORAES e BALGA, 2007. p. 2).

As práticas Integrativas e Complementares já são difundidas na área da saúde e desta forma a utilização de recursos como o yoga e a meditação, como promotores da saúde emocional e assim, consequentemente, física e mental, ocasionam em um melhor rendimento e convívio no âmbito escolar e social, diminuindo problemas de violência e ajudando no crescente do índice de aprovação e diminuição na evasão escolar.

Utilizando conceitos das múltiplas inteligências citadas pela primeira vez na década de 80 por Howard Gardner, estas foram classificadas em: Lógica matemática, linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal, naturalista e existencialista, constrói-se uma ponte com o conceito de inteligência emocional difundida na psicologia, já que tais inteligências podem e devem ser estimuladas e melhoradas no âmbito escolar.

A inteligência emocional concilia o lado emocional com o racional do cérebro, atuando no campo das decisões inconscientes, dos atos impulsivos e diz respeito a lidar com as emoções e usufruir delas em benefício próprio, tanto quanto de aprender a compreender os sentimentos e comportamentos dos outros. Seus cinco pilares são: conhecer as próprias emoções; controlar as emoções; automotivação; empatia; e saber se relacionar interpessoalmente.

Tais pilares são claramente desenvolvidos pelos Nyamas, Yamas, Meditações e Ásana. Logo o Yoga em todo o seu sistema com o trabalho de autoconhecimento estimula uma convivência mais pacificadora e desenvolve as inteligências intrapessoal, interpessoal e existencial, já que, como proposto no estudo de GONZAGA e MONTEIRO (2011).

Tendo uma breve noção sobre as inteligências aqui explicitadas, percebemos a importância de abordar a prática do Yoga, que está intimamente ligada com a natureza, e esta vivência do espaço de natureza interna e externa, reflete uma transitoriedade da existência humana, como nos faz refletir GÁSPARI e SCWARTS, nos mostrando a importância e pertinência de sua colocação:

“A partir da reflexão sobre sua finitude, transitoriedade, condição de transcendência, questões inerentes à sua própria existência, o ser humano amplia as possibilidades de elevar-se além da realidade cotidiana, de extrapolar os limites sociais, aos quais precisa resistir (GÁSPARI, SCWARTS, 2002, p. 5).

Outro artigo escrito por SILVA, nos traz reflexões a respeito de conceitos aqui analisados muitas vezes separadamente e que, entretanto, fazem parte da plenitude no indivíduo, pois são, em suma, interdependentes, o ser e sua natureza, se complementam para alcançar a complexidade do todo. Sabe-se que a educação é uma estrada de duas vias interligadas e interdependentes, onde educador e educando trocam experiências, informações, conhecimentos, emoções, sentimentos para se chegar a um objetivo. E que neste caminho o processo-estrada é muito relevante e precisa ser considerado enquanto se caminha, dada a devida importância a cada nova conquista e a energia dispendida para que ela tenha sido alcançada. Neste processo todos os campos são importantes e devem ter sua atenção, assim:

“Ressignificar as relações entre educador-educando, tendo em vista, a promoção de uma educação integral, ou seja, que atenda às necessidades afetivas do indivíduo no seu contexto histórico-emocional-cultural. A reflexão e a busca pela compreensão da imbricação entre razão e emoção nos processos conscienciais da criança são questões fundamentais para a educação (SILVA, 2004. p.1).

SILVA cita VYGOTSKY em sua teoria da educação em torno da construção do conhecimento e aprendizagem e nesta fala percebe-se nitidamente a relação entre o processo de aprendizagem e as funções psicológicas de um indivíduo, frisando novamente o papel da escola frente a conscientização e formação de um ser para o mundo:

“[...] Essas concepções fundamentam ideia de que as funções psicológicas superiores (por exemplo, a linguagem, memória) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem [...] (SILVA, 2004. p.4).

Tendo como base as reflexões dos autores aqui citados, podemos voltar a nossa ferramenta, o Yoga e então traçar um paralelo com seus conceitos que objetivam justamente esta nova percepção de convivência humana na escola.

Tendo em vista que o significado da palavra Yoga é união, por isso designa as técnicas e métodos para se chegar a esta conexão, do ser consigo mesmo, com o Cosmos (Universo) e dentro deste, com todas as formas humanas e não humanas que o todo abrange. Dentro da escola esta função primordial conectiva encontra na prática do Yoga um suporte para sua realização e o estudo dos conceitos na qual ela está inserida traz mais clareza e objetividade a esta pesquisa, por isso buscou-se o Yoga clássico, com a finalidade de definir tais conceitos e elucidar a escolha desta ferramenta para que o objetivo maior das práticas dentro do sistema de ensino seja alcançado. Tais conceitos dizem respeito a:

[...] O Yoga clássico tem seu marco zero com o aparecimento dos Yoga sutras de Patañjali [...] Este conhecimento foi escrito sob a forma de “sutras”, palavra que normalmente é traduzida como “aforismo” e, assim, Yoga sutras [...] Em primeiro lugar, a palavra sutras deriva de um radical sânscrito(siv) que significa “costurar” [...] algo que mantém partes unidas num conjunto inteligível, assim como um fio mantém pedaços de pano no formato de uma peça de roupa. No caso, os sutras mantêm as ideias coesas, “bem-amarradas” [...] Para ser eficaz, Yoga é a disciplina que purifica a mente. E a mente, na Tradição, é chamada de “antahkarana”, ou literalmente, instrumento (karana) interno (antah), pois ela é aquele instrumento que nos permite estabelecer uma relação com o mundo externo (BRANDO e JONES, 2005. p.35-37).

A fala de outros dois autores, MORAES e BALGA, apresenta o Yoga no âmbito escolar utilizado como ferramenta em prol de uma mudança no comportamento dos alunos, citando os seus prolongamentos e abrangências que vão muito além das posturas:

“Os ásanas (exercícios psicofísicos) atuam no corpo físico, no corpo emocional e energético. Os Yamas e Nyamas trabalham com a formação do caráter e comportamento humano, a meditação visa ao autoconhecimento. Enfim, o Yoga apresenta uma relação direta com a educação, sua filosofia e prática possuem um conjunto de valores e princípios que fazem com que seja um excelente conteúdo para ser aplicado nas escolas e não somente nas aulas de Educação Física (MORAES e BALGA, 2007. p. 1).

Todas as vivências práticas do Yoga aqui descritas vêm sempre com viés da ludicidade. Importante ressaltar este ponto para que o objetivo seja alcançado. Apesar do Yoga trazer muitos benefícios e conscientizações para o praticante, temos sempre que levar em consideração o público alvo que dispomos, promovendo aulas adaptadas. A criança precisa ser envolvida, dentro de uma brincadeira que estimule seu imaginário, para que tenha sentido para ela a realização da atividade. Nos artigos revisados esta atenção também esteve presente, assim como na literatura clássica da teoria da aprendizagem de Piaget (1969) e Vygotsky (1984).

A reflexão que delimita a prática com o viés lúdico busca a inserção e a



motivação do público de crianças e jovens dentro da escola e para tanto a exemplificação da metodologia a qual se pretende usar também tem sua importância e explanação neste trabalho. Por exemplo antes de uma prática de ásanas seria interessante o uso de imagens de bichos ou personagens. Os ásanas, dependendo do espaço que dispomos pode ser inserido em atividades recreativas, como o pega-pega, onde o ferrolho é realizar um ásana; quando praticamos os nyamas e yamas, é interessante utilizarmos histórias infantis com cunho educativo; para o pranayama é interessante criar um ambiente que busque a conexão com a natureza. Para a finalização das aulas realizamos exercícios de desenho de animais, mandalas com folhas secas, pinturas de personagens de histórias.

Outras vivências podem ainda trazer o uso dos cinco elementos: soprar um balão para as vivências cujo elemento seja o ar; uso de uma vela para as que tem o fogo como elemento; a água é vivenciada com o uso ou até mesmo a construção de uma fonte; a terra com pés descalços na areia da pracinha; e o éter com o pote mágico, metaforicamente, cada grãozinho de dentro do pote são pensamentos e, assim como eles “repousam” no fundo do pote após agitados, nossos pensamentos também podem “descansar” em nossas mentes agitadas.

Temos ainda as Kriyas, dentro desta prática tão complexa do Yoga, que tem como objetivo purificar os sistemas de Nadis desde o corpo físico até o corpo sutil, envolvendo a purificação das três Nadis mais importantes: Ida, Pingala e Sushumna. Segundo a literatura, sem a limpeza regular das Nadis não se pode esperar grandes resultados das práticas de ásanas e pranayamas. Este exercício, de purificação das Nadis deve ser realizado antes das outras práticas, para que tenhamos mais excelência nas mesmas.

Outra maneira de dispor estas práticas, para que sejam mais atrativas é com vivências ao ar livre, ou em passeios, já que o ambiente natural, com árvores, ar corrente, canto de pássaros, sentindo a terra, ou o calor da luz do sol aliam na prática do yoga reflexões que podem ser levadas para a vida, além de ser um convite a busca interiorizar a natureza mais pura. Outra forma ainda é que as aulas sejam vivenciadas com músicas que contenham sons da natureza, uma adaptação a ambientes fechados.

Sempre que possível pode-se levar os alunos a refletir espaços dentro deles e a perceber se aqueles mesmos espaços também estão dentro do outro: seu colega, professores, ou, até mesmo familiares e amigos de fora da escola. Para tanto pode-se fazer trabalhos que eles busquem estas informações em espaços fora da escola, neste caso seria o momento em que a “yoga sai do tapetinho”, como dizem muitos professores de yoga em suas aulas. Cria-se, desta forma, um exercício de empatia, onde o outro importa e mais, este outro acaba sendo, numa reflexão mais profunda, um reflexo seu, apenas desposto em outra forma.

O verdadeiro yoga é o que é levado para a vida de quem o pratica.

Enfim, esses são apenas exemplos para a construção de uma aula que chame a atenção dos alunos, existem várias outras, todas com o intuito de cativá-los e motivá-los a prática.

Os muitos aspectos do Yoga auxiliam a moldar atitudes. Por esse motivo, é importante que o Yoga seja aceito como parte do programa de treinamento das escolas. Nunca é cedo demais para que as crianças aprendam que, se pretendem ser felizes na vida, devem adotar certas condições humanas que permitem a felicidade dos outros e o bem-estar da sociedade como um todo. Dessa forma, muitos dos problemas que afligem a humanidade poderiam ser erradicados, e poderíamos viver melhor e assegurar esse benefício às gerações posteriores (GUAROTE, 2002. p.140).

Na fala de GUAROTE, percebemos a importância de termos consciência de que nossas atitudes e propostas práticas desencadeiam nos alunos sensações que devem priorizar a felicidade e a motivação, promover atitudes de autorrespeito e acolhimento e ser encorajadoras de sentimentos de autoconfiança e felicidade. Dentre as práticas que se pode aplicar, o yoga proporciona as ferramentas de exercícios respiratórios, posturas, mandalas, meditações (A concentração ou *dharana* é o pilar fundamental da meditação), *nyamas* e *yamas*, reflexões em torno de princípios e posturas, de maneira lúdica e prazerosa, mas sempre levando o aluno a autorreflexão e objetivando mudanças de atitudes e melhorias no autoconhecimento e atenção plena.

Além dos benefícios mais evidentes como o desenvolvimento psicomotor, redução da ansiedade, aumento da concentração e da organização mental, as crianças aprendem a se relacionar com as próprias limitações e emoções refletindo num convívio mais harmônico com os colegas, professores, com os familiares e também com o meio ambiente (REVISTA EDUCAÇÃO, 2019).

Refletindo dentro da visão do yoga temos um universo altruísta que permite uma mudança conceitual nos modos de convivência, pois se entendermos o outro como nossa continuação, se entendermos que nosso espaço de ação depende do espaço de ação do outro, e que por isso temos que aprender a conviver harmônica e respeitosamente, e tomar para si a causa do outro, nos dedicando a causa alheia e em prol de todos. Seja também uma causa planetária e enriquecedoramente construtiva para a vida na sociedade e para a conservação do cosmos, seremos assim seres mais elevados e mudaremos desde a mais intrínseca educação até o mais abrangente ser/estar neste Planeta chamado Terra.

Dentro desta visão não há mais o Eu sem o Nós, não há mais dominante e dominado, há sim um compartilhamento de ações, de espaços e de suprimentos, e então, a educação terá contribuído para uma convivência genuína e ancorada na autossuficiência e liberdade construtiva.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perceber os mecanismos de educação engloba analisá-los de maneira mais ampla, onde toda e qualquer ação pode e deve ser vista como educativa e não descartada da formação deste indivíduo que se deseja constituir. Já percebemos que a humanidade tem se distanciado de seus recursos naturais, uns dos outros e mesmo da sua essência, enquanto seres constituintes do universo. Como fazer com que um tipo de comportamento degradante seja superado, se não pelo uso da escolha. Tal escolha encontra uma aliada nas práticas de Yoga na escola, como uma mudança de paradigma, uma opção para o exercício do autocontrole e autocuidado, mudando a vibração, a energia que paira sobre nossos alunos, frente a tantos estímulos cognitivos-emocionais e, ao mesmo tempo, tantas limitações motoras somatizadas ao aprendizado escolar. Abrir-se a novas perspectivas significa reorganizar nas mentes e corações o encorajamento de uma mudança de atitude, forma-pensamento, sobre a vida.

Autores aqui citados encontraram muitos pontos positivos quando da aplicação da prática do Yoga (e demais práticas que ela engloba) na vida escolar e, possivelmente, familiar e comunitária, dos alunos e professores. A exploração e discussão dos conceitos instigados por esta prática levam a uma autenticidade do yoga enquanto conteúdo, estimulando boa convivência e emoções positivas e restauradoras em direção ao autoconhecimento.

No momento atual e, por consequência, no contexto escolar, repleto de atitudes violentas e degradantes, perdeu-se a consciência social e humana. Todavia, filosofias ancestrais que estimulam tais consciências como é o caso do Yoga servem de suporte no enfrentamento das dificuldades atuais, aliando conhecimento corporal, autoconfiança, autorrespeito, e uma nova imagem de si, mais benevolente e acolhedora e como consequência esta nova visão das relações humanas mais altruísta.

Esta pesquisa expôs um leque de possibilidades do uso do yoga enquanto ferramenta no ambiente escolar, o que satisfaz a busca de um resultado para este trabalho. Moldar um ser em desenvolvimento não é fácil, e exige perseverança, responsabilidade, amorosidade, respeito, dentre tantas qualidades. E por consequência quando se busca estas orientações, através do exemplo e da lucidez somos capazes de auxiliar o outro neste processo tão auspicioso.

### REFERÊNCIAS

BRANDO, L. C.; JONES, B. **Guia prático para o coração do Yoga**. Rio de Janeiro, 2015.

CORRÊA, I. M. **Yoga na educação: uma abordagem interdisciplinar na esco-**

**la em busca do desenvolvimento humano.** Curitiba, 2016.

FLAK, M.; COULON, J. **Yoga na educação: Interação corpo e mente na sala de aula.** Florianópolis, 2007.

GÁSPARI, J. C.; SCHWARTS, G. M. **Inteligências Múltiplas e Representações.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Rio Claro, São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Set-Dez 2002, Vol. 18 n. 3, pp. 261-266.

GAÚCHA ZH. **Excesso de tecnologia pode aumentar ansiedade em crianças e adolescentes.** Porto Alegre, RS. Disponível em: <<https://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/07/2019/excesso-de-tecnologia-pode-aumentar-ansiedade-em-criancas-e-adolescentes>>, Acesso em: 01 abril de 2023.

GONZAGA, A. R.; MONTEIRO, J. K. **Inteligência Emocional no Brasil: Um Panorama da Pesquisa Científica.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. São Paulo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Abr-Jun 2011, Vol. 27 n. 2, pp. 225-232.

GUAROTE, M. L. **Yoga Aplicada: da teoria a prática.** São Paulo: PHORTE, 2002.2 ed.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1991.

MORAES, F. O.; BALGA, R. S. M. **A yoga no ambiente escolar como estratégia de mudança no comportamento dos alunos.** São Paulo: Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 2007, 6 (3): 59-65.

REVISTA VERSAR. SC. **Yoga prática milenar e aliada no equilíbrio.** Disponível em:<<https://www.revistaversar.com.br/yoga-pratica-milenar-e-aliada-no-equilibrio/>>, Acesso em 01 abril de 2023.

SCHULZ, G. **O poder do yoga e da meditação no ambiente escolar.** São Paulo: Revista educação, 20 de março, de 2019.

SILVA, C. S. **Afetividade e Cognição: a dicotomia entre o “saber” e o “sentir” na escola - Pesquisa sobre a questão das Emoções no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro, 2004.

EIXO TEMÁTICO II

**SOCIEDADE, EDUCAÇÃO  
& POLÍTICAS PÚBLICAS**

# SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E SAÚDE: PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO

*Simone Helen Drumond Ischkanian<sup>1</sup>*

*Sandro Garabed Ischkanian<sup>2</sup>*

*Rafael Jacson da Silva Carneiro<sup>3</sup>*

*Marli Balta Ferreira<sup>4</sup>*

*Dayane Veiga dos Santos<sup>5</sup>*

*Silvana Nascimento de Carvalho<sup>6</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem vivido um período de intensas transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Nesse contexto, a educação e a saúde são pilares fundamentais que necessitam ser constantemente (re)construídos, a fim de atender às demandas e desafios da atualidade.

A educação é uma ferramenta indispensável para a formação de cidadãos

- 
- 1 Doutoranda em Educação. Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão e Autismo. Professora e Pedagoga SEMED. Professora Tutora UEA e IFAM. Autora do Método de Portfólios Educacionais. E-mail: simone\_drumond@hotmail.com.
  - 2 Matemático (UFAM) e Especialista em Comunicações (COMAER). Autor do Método de Portfólios Educacionais (INCLUSÃO e AUTISMO).
  - 3 Autor de artigos pela Editora Schreiben e outras editoras renomadas do país. Licenciado em Pedagogia - Faculdade São Marcos (Fasamar), Licenciado em Educação Especial pela Etep Centro Universitário Etep. Pós - graduado em Educação, Gêneros e Sexualidade pela Faculdade de Minas Facuminas. Mestre em Teologia pelo Instituto de Teologia Logos - ITL Coordenador da Zao Atendimento Neuropsicopedagógico. E-mail. rafaeljacsonsc@gmail.com.
  - 4 Autora de artigos e livros, é citação e referencia em artigos de livros pela Editora Schreibe. Mestranda em Ensino na Saúde - MEPS/UFG, Especialista em Gestão Pública pela FFOCUS, Graduada em Letras Português/Espanhol pela FABRAS e Graduada em Tecnologia em Sistema de Informação pelo CEFET/GO, Coordenadora de Inovação em Educação em Saúde – SESG GO. E-mail: arsjatai@gmail.com.
  - 5 Licenciada em Letras pela Faculdade JK-DF. Graduada no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública no Instituto Federal de Rondônia-IFRO. Especialista em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior, pela Faculdade FAIARA, Especialista em Literaturas de Língua Portuguesa: Identidades, Territórios e Deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal, pela UNIFESP. Professora de Língua Portuguesa e Inglesa no Estado de Goiás -SEDUC-GO. E-mail: Contato: proftereza.cardoso@gmail.com.
  - 6 Formada em pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), professora concursada 40 horas SEMED Manaus. Trabalha com tecnologias na SEMED Manaus.

críticos, conscientes e atuantes na sociedade. Além disso, é por meio da educação que se adquire conhecimento e se desenvolvem habilidades e competências necessárias para enfrentar as mudanças e desafios do mundo contemporâneo.

No entanto, a educação enfrenta muitos desafios, como a falta de recursos e a desvalorização dos professores, que muitas vezes são mal remunerados e não recebem o reconhecimento devido. Além disso, o acesso à educação de qualidade é ainda um privilégio para poucos, o que contribui para perpetuar desigualdades sociais e econômicas.

Nesse sentido, é fundamental que a sociedade invista na educação, promovendo políticas públicas que garantam acesso universal e igualdade de oportunidades na educação básica e superior, bem como a valorização dos profissionais da educação.

A saúde também é um pilar fundamental da sociedade, uma vez que a qualidade de vida das pessoas depende diretamente da saúde física e mental. No entanto, o sistema de saúde enfrenta desafios complexos, como a falta de recursos, a má gestão dos serviços e a desigualdade no acesso aos serviços de saúde.

Para superar esses desafios, é necessário que a sociedade invista na saúde, promovendo políticas públicas que garantam o acesso universal aos serviços de saúde, a melhoria da qualidade dos serviços e a valorização dos profissionais da saúde. Além disso, é preciso investir na prevenção de doenças, por meio da promoção de hábitos saudáveis e de políticas públicas que incentivem a prática de atividades físicas e a alimentação saudável.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### ***2.1 PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE:***

Os elementos fundamentais que precisam ser (re)construídos para promover uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável são:

#### *2.1.1 Meio ambiente:*

A proteção do meio ambiente é essencial para garantir a sobrevivência das futuras gerações. A sociedade precisa (re)construir políticas públicas que promovam a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente, reduzindo a emissão de gases do efeito estufa, o desmatamento e a poluição.

#### *2.1.2 Segurança:*

A segurança é um direito fundamental de todos os cidadãos. A sociedade precisa (re)construir políticas públicas que promovam a segurança dos cidadãos, reduzindo a criminalidade e a violência nas ruas.

### *2.1.3 Habitação:*

A moradia é um direito básico de todos os cidadãos. Para Eliana Drumond “a sociedade precisa (re)construir políticas públicas que promovam o acesso à moradia digna para todas as pessoas, combatendo o déficit habitacional e a especulação imobiliária”.

### *2.1.4 Emprego e renda:*

O emprego e a renda são fundamentais para garantir a dignidade e a autonomia das pessoas. Alcione Santos de Souza destaca que a “sociedade precisa (re)construir políticas públicas que promovam a geração de empregos e a distribuição de renda, combatendo a desigualdade e a exclusão social”.

### *2.1.5 Cultura e arte:*

A cultura e a arte são elementos fundamentais para a formação da identidade e da expressão dos cidadãos. A sociedade precisa (re)construir políticas públicas que promovam o acesso à cultura e à arte para todas as pessoas, valorizando a diversidade e o patrimônio cultural.

A (re)construção dos pilares da sociedade é um processo contínuo que demanda ações integradas e coordenadas entre os diferentes setores e atores da sociedade.

Diogo Rafael da Silva evidencia que “a promoção de políticas públicas que garantam a educação, a saúde, o meio ambiente, a segurança, a habitação, o emprego e a renda, a cultura e a arte é fundamental para construir uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável”.

## ***2.2 PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO DA SAÚDE PÚBLICA DO BRASIL***

A saúde pública no Brasil tem enfrentado muitos desafios ao longo dos anos, incluindo a falta de recursos, a má gestão dos serviços de saúde, a desigualdade no acesso aos serviços de saúde e a baixa qualidade dos serviços prestados. Para (re)construir os pilares da saúde pública no país, é necessário enfrentar esses desafios e promover políticas públicas que garantam o acesso universal e a qualidade dos serviços de saúde. Alguns dos pilares em (re)construção da saúde pública no Brasil incluem:

### *2.2.1 Acesso universal:*

É fundamental que todos os cidadãos tenham acesso aos serviços de saúde, independentemente de sua renda, local de moradia ou situação social. Para promover o acesso universal, é necessário ampliar a oferta de serviços de saúde em todo o país, especialmente nas regiões mais carentes.



### *2.2.2 Prevenção:*

Sonaia Barroso destaca que “a prevenção de doenças é uma das formas mais eficazes de garantir a saúde da população”. É preciso investir em políticas públicas que incentivem hábitos saudáveis, como a prática de atividades físicas e uma alimentação balanceada, e que promovam a prevenção de doenças crônicas, como diabetes, hipertensão e obesidade.

### *2.2.3 Qualidade dos serviços:*

A qualidade dos serviços de saúde é fundamental para garantir a eficácia do tratamento e a satisfação dos pacientes. Jayme Salz Odilon aponta que “para melhorar a qualidade dos serviços, é necessário investir na formação e na capacitação dos profissionais de saúde, na melhoria da infraestrutura das unidades de saúde e na adoção de tecnologias modernas e eficazes”.

### *2.2.4 Gestão eficiente:*

Uma gestão eficiente dos serviços de saúde é fundamental para garantir a eficácia dos tratamentos e a satisfação dos pacientes. Tereza Cristina Cardoso Alves destaca que “é necessário promover a transparência na gestão dos recursos públicos e aprimorar os sistemas de controle e fiscalização”.

### *2.2.5 Valorização dos profissionais:*

Os profissionais de saúde desempenham um papel fundamental na promoção da saúde da população. Rafael Jacson da Silva Carneiro projeta que “é necessário valorizar esses profissionais, garantindo condições de trabalho adequadas e remuneração justa, além de investir em sua formação e capacitação”.

A (re)construção dos pilares da saúde pública no Brasil passa pela promoção do acesso universal, pela prevenção de doenças, pela melhoria da qualidade dos serviços, pela gestão eficiente e pela valorização dos profissionais de saúde. Francisco Cleison Gomes Araújo desponta que “é fundamental que a sociedade, os gestores públicos e os profissionais de saúde trabalhem juntos para enfrentar os desafios e construir uma saúde pública mais eficaz e acessível a todos os cidadãos brasileiros”.

## ***2.3 PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO***

A educação é um dos pilares mais importantes para o desenvolvimento social, econômico e cultural de um país. Natalina Vieira Nojosa recorda que “no Brasil, a educação pública tem enfrentado muitos desafios ao longo dos anos, incluindo a falta de recursos, a falta de infraestrutura adequada e a baixa qualidade do ensino”.

Para (re)construir os pilares da educação, é necessário enfrentar esses

desafios e promover políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos. Alguns dos pilares em (re)construção da educação incluem:

### *2.3.1 Acesso universal:*

É fundamental que todos os cidadãos tenham acesso à educação, independentemente de sua renda, local de moradia ou situação social. Para promover o acesso universal, é necessário ampliar a oferta de vagas em todos os níveis de ensino, especialmente nas regiões mais carentes e nas perspectivas que envolvem a inclusão e o autismo.

### *2.3.2 Qualidade do ensino:*

A qualidade do ensino é fundamental para garantir que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do mundo moderno. É preciso investir na formação e na capacitação dos professores, na melhoria da infraestrutura das escolas e na adoção de tecnologias modernas e eficazes.

### *2.3.3 Inclusão:*

É importante garantir que os alunos com necessidades especiais, como aqueles com deficiências físicas ou intelectuais, tenham acesso à educação e recebam o apoio necessário para se desenvolverem plenamente. Rafael Jacson da Silva Carneiro frisa que “é necessário também promover políticas de inclusão social e combater todas as formas de discriminação na escola”.

### *2.3.4 Participação dos pais e da comunidade:*

A participação dos pais e da comunidade na vida escolar é fundamental para garantir uma educação de qualidade. É preciso envolver as famílias e a comunidade nas decisões da escola e promover o diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo.

### *2.3.5 Gestão eficiente:*

Uma gestão eficiente das escolas é fundamental para garantir a qualidade do ensino e a satisfação dos alunos e dos professores. É necessário promover a transparência na gestão dos recursos públicos e aprimorar os sistemas de controle e fiscalização.

A (re)construção dos pilares da educação passa pela promoção do acesso universal, pela melhoria da qualidade do ensino, pela inclusão, pela participação dos pais e da comunidade e pela gestão eficiente. Rafael Jacson da Silva Carneiro descreve que “é fundamental que a sociedade, os gestores públicos, os professores e os pais trabalhem juntos para enfrentar os desafios e construir uma educação pública mais eficaz e acessível a todos os cidadãos brasileiros”.

## 2.4 OS PILARES DA EDUCAÇÃO

<b>PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO</b>	<b>≠</b>	<b>OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO E A EVOLUÇÃO PESSOAL E ESCOLAR DO ALUNO.</b>
---	----------	---

Os quatro pilares da educação têm um papel vital de influenciar na evolução pessoal e escolar do aluno. Com esses pontos, o aluno pode ter mais autonomia e senso crítico. E não só para lidar com casos escolares, mas também para interagir e ajudar para uma sociedade mais justa e igual.

### 2.4.1 O surgimento dos quatro pilares da educação:

Falado pela primeira vez em 1999, por Jacques Delors, professor político e economista francês, os quatro pilares da educação foram exibidos por meio do relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, da Unesco. Delors criou o documento com o objetivo de ajudar a mudar o cenário da educação do período. Sendo assim, ele criou os quatro pilares da educação com metas para o novo milênio que se iniciaria. Esses pontos criados por Delors guiam as atividades de ensino na educação básica brasileira, bem como servem para medir os aprendizados que crianças devem ter durante o período de ensino tanto cognitivo quanto social.

### 2.4.2 Os conceitos dos quatro pilares da educação:

Se voltam para o ensino do aluno desde a alfabetização e letramento. A psicopedagoga Eliana Drumond evidencia que “esses ensinamentos são responsáveis por ajudar a formar cidadãos pensantes e com o poder de tomar decisões próprias”.

Os quatro pilares da educação são formados por:

<b>APRENDER A CONHECER</b>	<b>APRENDER A FAZER</b>	<b>APRENDER A CONVIVER</b>	<b>APRENDER A SER</b>
----------------------------	-------------------------	----------------------------	-----------------------

Soma-se aos quatro pilares da educação pontos importantes para a evolução do aluno, tais como:

<b>COMUNICAÇÃO</b>	<b>RACIOCÍNIO LÓGICO</b>	<b>SÍNTESES</b>	<b>ELABORAÇÕES TEÓRICAS</b>
<b>GARANTIR A INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA PESSOAL DIANTE DE ESCOLHAS</b>			

A formação pessoal dos alunos é um dos grandes pontos vistos nos quatro pilares da educação. Por meio das técnicas de aprendizagem, os alunos conseguem não só lidar melhor com as pessoas, mas também se preparar para o mercado de trabalho. Por isso, é bom trabalhar esses pontos durante todo o percurso escolar do aluno. Dessa forma, os alunos vão poder estar mais aptos para o viver

social, agindo com respeito, honra e, em especial, movidos do senso de cidadania e bem-estar social.

#### *2.4.3 Os quatro pilares da educação têm um grande peso:*

Porque é na escola que os alunos desenvolvem aspectos como: ética, respeito, princípios, valores e emoções. Os professores devem trabalhar o conceito em sala de aula, com o objetivo de ajudar a construir uma identidade de pertencimento e cuidado com o próximo.

O relatório da Unesco, feito em 1999, traz insights ricos e princípios que devem ser seguidos na educação. Cada pilar traz a menção de um objetivo diferente, mas que se conectam entre si e juntos ajudam, de modo positivo, para a evolução pessoal do aluno, que é aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser.

#### *2.4.4 Aprender a Conhecer:*

Como um dos pontos a serem postos em prática em sala de aula. O relatório feito pela Unesco, portanto, traz a ideia de que o aluno tem que entender e construir novos saberes. A razão para Aprender a Conhecer mostra às crianças e demais indivíduos o valor de saber coisas novas. Gabriel Nascimento de Carvalho ressalta que “nesse pilar, o principal ponto visto é o de achar e construir o saber, sendo assim, as crianças são movidas a despertar a sua curiosidade e buscar sempre o aprendizado”.

Construir conhecimentos, fazer uso da atenção e memória e eleger informações que possam ser úteis para o viver social, esses são alguns dos pontos vistos no pilar Aprender a Conhecer. Ao pôr essas ações em prática, o aluno consegue ter o saber ideal para entender o valor de estar em constante aprendizado.

#### *2.4.5 Aprender a Fazer:*

Nesse ponto, a pessoa deve ter saberes para aplicar o que lhe foi dado. No relatório feito pela Unesco, esse pilar também fala sobre a adaptação do saber para o uso no local de trabalho. Um dos pontos que a escola deve frisar, por meio desse pilar, é o valor de pôr em prática todo o saber obtido durante a vida. O fazer, então, deve estar alinhado com o primeiro pilar dado, que é o conhecer. Sendo assim, o aluno será capaz não só de aprender, mas também pôr e desenvolver práticas cada vez mais polidas.

Silvana Nascimento de Carvalho lembra que “o pilar Aprender a Fazer quer dizer ter o poder de sanar problemas e agir de forma certa, mesmo diante de horas incertas”. Com esse pilar, a pessoa pode ter escolhas sábias, pensar de modo crítico e, em especial, não se conformar com soluções prontas ou já sabidas e buscar sempre a inovação.

Rafael Jacson da Silva Carneiro frisa que “o aprender não quer dizer ensinar um manual de preparo para alguma ação, mas sim motivar a criatividade

na pessoa em entender como a sua atitude pode fazer a diferença na sociedade e ter um impacto positivo na vida de muitas pessoas”.

#### 2.4.6 Aprender a Ser:

Envolve muitas aptidões cognitivas da criança, como: inteligência emocional, senso de responsabilidade, sensibilidade, consciência coletiva, bem como responsabilidade individual.

Tereza Cristina Cardoso indica que “esse pilar trata-se dos itens mais complexos dos 4 pilares da educação e deve ser visto todos os dias em sala de aula”.

O conceito propõe que a criança/aluno descubra quem, de fato, é e tenha descobertas e vivências nos mais diversos âmbitos da vida:

CULTURAL	SOCIAL	CIENTIFICA	ARTÍSTICA
ESTÉTICA	DESPORTIVA	CRITICA	PRÁTICAS

Com isso, fica mais fácil de entender e ver o potencial e evolução de cada aluno, e nos anos iniciais da vida em que a criança desenvolve seus principais aspectos para o viver social, como personalidade e vontades. Dessa forma, entender e aplicar o Aprender a Ser é vital para a evolução da pessoa/aluno.

#### 2.4.7 Aprender a Conviver:

Não há dúvidas de que a convivência entre crianças é um dos principais fatores para garantir a evolução infantil e o saber.

A escola tem um papel vital na socialização e o pilar Aprender a Conviver é um dos temas que são vistos em sala de aula, Esse pilar se baseia em um aprendizado da não-violência e que todas as ações são pautadas pelo senso de pertencimento ao grupo. Ademais, ele tem como um dos principais objetivos motivar a boa relação entre todos, respeitando todas as diferenças (ISCHKANIAN, 2023).

É por meio dela que os individuo conseguem obter aptidões valiosas, como poder de empatia e visão de grupo.

### 3. OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO TÊM UM PAPEL VITAL PARA A EVOLUÇÃO PESSOAL DO ALUNO

Entender e conhecer os quatro pilares para a educação do seu filho é vital para apoiar a evolução pessoal e social. Além disso, obter métricas de quais pilares seu filho tem que ter mais contato de forma profunda. Mais do que estar atento a pontos de disciplinas escolares, o processo de ensino vai além do passar saber. Ademais, também tem habilidades que ajudam o aluno a pensar e ter uma visão crítica em relação ao o que ocorre no mundo.

Jayme Salz Odilon adverte que “os quatro pilares da educação são, então, uma boa via para entender e aplicar esses saberes na vida social do aluno”. Conhecê-los dá a você o poder de saber e entender os conceitos que estão sendo trabalhados dia a dia com seu filho em sala. Isso, portanto, gera ações e ideias cada vez mais alinhadas com o viver social, pautadas pelo respeito, cidadania e igualdade com o próximo.

### 3.3.1 Os benefícios dos 4 pilares da educação:

Ajudam o aluno a obter um pensamento crítico em relação a muitas fases. Sandro Garabed Ischkanian delinea ta que é “por meio dessa aptidão obtida com o pilar da educação, o aluno pode ter uma posição crítica”. Além disso, pode refletir sobre muitos temas de forma concreta em relação a muitos casos.

<b>SENSO CRÍTICO</b>	<b>AUTONOMIA PARA TOMADA DE DECISÕES</b>	<b>RESPEITO À DIFERENÇA</b>
----------------------	--	-----------------------------

Por meio dos quatro pilares da educação, o aluno é capaz de falar com outros alunos e aprender desde pequeno a respeitar a diferença e exaltar a diversidade. Com isso, os alunos também têm um bom convívio com os colegas de classe e também com a comunidade ao seu redor.

### 3.3.2 Atividades em que os quatros pilares da educação podem ser postas em prática em sala de aula:

A descoberta do outro permite nos conhecermos melhor, porquanto envolve atuar no campo das atitudes e valores. A empatia entra nesse jogo, conhecendo a si mesmo é possível colocar-se no lugar do outro e aprender que a convivência pacífica pode ser o caminho para a conquista de um futuro melhor.

#### 3.3.2.1 Diálogos em grupo:

Existem muitas formas de pôr em prática os quatro pilares da educação em sala de aula e também fora dela. Uma delas é fazer conversas em grupo para motivar a troca de ideias por meio da socialização e contato com outros alunos, essa prática pode criar no aluno um dos pilares que é o de viver em sociedade.

#### 3.3.2.2 Perguntas temáticas:

É uma forma de despertar a prática dos quatro pilares da educação é dar aos alunos atividades que despertem o senso de criatividade e motivem o pensamento crítico frente a casos do dia a dia.

Isso pode ser feito por meio de perguntas que façam os alunos pensar sobre os temas falados. Com as muitas respostas dadas pelos alunos, o pensamento crítico acaba sendo desenvolvido.

### 3.3.2.3 Música e movimento:

Uma das apostas para despertar a criatividade dos alunos em sala de aula é investir em músicas.

Uma vez que a prática musical estimula as habilidades sensoriais e criativas dos alunos. Para ajudar ainda mais no processo de ensino, as músicas podem vir juntas de letras que lembram o ensino das matérias básicas. Além disso, cresce a bagagem cultural dos alunos, pois as bases da educação serão vistas de modo alegre e em tom de lazer (ISCHKANIAN, 2023).

Somado a tudo isso, é bom que a escola defina tarefas para que os alunos ponham em prática o aprendizado e que reforce a ideia do respeito com a diferença de cada pessoa.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade contemporânea precisa (re)construir os pilares da educação e da saúde, promovendo políticas públicas que garantam o acesso universal e a qualidade dos serviços, bem como a valorização dos profissionais dessas áreas. A (re) construção de uma sociedade mais justa e igualitária depende, em grande medida, do investimento nessas áreas fundamentais.

Urge a necessidade de aprendizagem ao longo da vida em um mundo que aspira por conhecimento raciocinado, formador de seres humanos capazes de tomadas de decisão, onde impere a justiça, a ordem e os resultados positivos. Portanto, formar os seres humanos que busquem a compreensão da essência dos fenômenos, íntegro e, que permita a todos um mundo melhor para viver. Desta feita, o estudo dos quatro pilares é complemento plausível para quem se compromete com a educação de qualidade.

O conhecimento evolui de forma rápida e em várias direções, o que torna quase impossível o conhecimento total. Compete a todos nós a busca ampla pela cultura geral e colocar o foco em determinados assuntos de interesse, aprofundando os detalhes para torna-los primorosos.

A cultura geral permite facilitar a comunicação, quando já se tem o conhecimento de outras linguagens. Com o conhecimento aprofundado em outras linguagens, o indivíduo sente a facilidade de comunicação e interação com as outras pessoas e, poderá se manter cooperativo em quaisquer circunstâncias.

A competência pessoal faz com que o conhecimento inteligente se coloque em prática, o qual é valorizado no fazer. Não basta fazer, é preciso ser criativo e inovador, fazer por sua inteligência estudada e organizada com que as máquinas se tornem mais inteligentes, facilitando o trabalho e ganhando em produção.

Isto resulta em exigências de educação que vá além do trabalho rotineiro, para a capacitação técnica e profissional, adaptação ao trabalho coletivo em

equipe, que exercite a criatividade, a iniciativa, ser ousada e propensa a desafios.

O aprofundamento no ensino da diversidade religiosa, étnica e cultural pode ser fundamental para este aprendizado, pois o conhecimento é instrumento ativo na mudança de paradigmas comportamentais.

A sociedade, educação e saúde evidenciam pilares históricos de (re) construção, tendo em vista que o aprendizado ao longo da vida não se resume aos ensinamentos pedagógicos de sala de aula, mas se fundamenta na interação com o outro e com o fazer próprio. Sabemos que o indivíduo aprende muito com seus pares em quaisquer ambientes que estejam, aprendem muito com o que veem e ouvem no mundo. Tanto na sala de aula como fora dela, os indivíduos adquirem capacidade para discutir e explorar assuntos relevantes, num contexto de confiança e respeito mútuos.

## REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Tradução de Bruno Magne. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELORS, Jacques e outros. **Educação: um tesouro a descobrir** – 5 eds. – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DOUG, Lemov. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP), (Câmara Brasileira do Livro, SP. Brasil – **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência:** Tradução de Leda Beck; consultoria e revisão técnica Guiomar Namó de Mello e Paula Louzano – São Paulo: Da Boa Prosa, 2011.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Métodos, programas e técnicas educacionais para autistas.** (2011). Revisado (2020) Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/SimoneHelenDrumond>. Acesso em: 10 de março de 2023.

FACULDADE CAN & ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **O hábito da leitura como estratégia de emancipação.** Sistema Faeg/Senar. <https://cnabrazil.org.br/noticias/o-habito-da-leitura-como-estrategia-de-emancipacao>. Acesso em: 11 de março de 2023.

KAMII, Constance. **A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar** – Tradução de José Morgado – 3 ed. Instituto Piaget – Lisboa – 2003.

METRING, Roberte Araújo. **Neuropsicologia e aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento de ensino.** 2 eds. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

RODRIGUES, Zuleide Blanco. **Educação: Um estudo com base no relatório da UNESCO sobre os quatro pilares do conhecimento.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 01, Vol. 04, pp. 53-60. Janeiro de 2021.



# O DIREITO À SAÚDE NO CONTEXTO DA PESSOA AUTISTA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

*Larissa Argenta Ferreira de Melo<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar algumas considerações sobre a construção do direito à saúde no cenário social brasileiro, com o propósito de verificar a sua aplicabilidade no contexto de demandas da pessoa autista. Objetiva ainda analisar a possibilidade de fruição deste direito pelo portador de TEA, que tem como característica basilar a singularidade de terapêutica demandada por cada indivíduo. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, realizado a partir do referencial documental e bibliográfico sobre o tema, com abordagem qualitativa (LAKATOS E MARCONI, 2009; GIL, 2008).

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE SAÚDE

A definição do que representa a palavra “saúde” sofreu diversas alterações decorrentes da evolução histórico-social da humanidade, notadamente em relação à mudança nas relações de interseccionalidade entre Ciência, Religião e Estado ao longo dos anos. Por consequência, a construção hermenêutica do conceito verificado no Brasil não foge desta realidade, refletindo-se como resultado axionômico das influências que impactaram na definição de saúde no âmbito brasileiro.

Hipócrates, filósofo que viveu na Grécia no século IV AC, entendia que a saúde do indivíduo sofria influências da cidade, de seus habitantes e do tipo de vida por eles praticados<sup>2</sup>. Engels, filósofo alemão do século XIX, entendia da mesma forma, acrescentando o ambiente laboral como fator relevante nesta

---

1 Mestranda em Direitos Sociais e Processos Reivindicatórios pelo Centro Universitário IESB. Pós-Graduada em Direito Processo Civil. Graduada em Direito pela UniDF e em Administração pela Universidade de Brasília. Advogada e Bancária. E-mail: [laruargenta1@gmail.com](mailto:laruargenta1@gmail.com).

2 HIPPOCRATES. *The medical works of Hippocrates*; a new translation from the original greek made especially for English readers by the collaboration of John Chadwick and W. N. Mann. Springfield, III. Thomas, 1950. p. 90-111.

equação<sup>3</sup>. Nota-se, nesta abordagem, um conceito social de saúde.

Paracelso, médico e alquimista suíço-alemão do século XVI, destacava a importância dos fenômenos biológicos e das leis da física na manutenção ou não do estado de saúde do indivíduo, refletindo-se, assim, nem uma apreciação pelo aspecto físico-biológico.<sup>4</sup> Já Descartes, filósofo francês do século XVII, comparava o corpo humano a uma máquina, e desta forma, entendia a saúde como o estado de perfeito funcionamento do corpo<sup>5</sup>, configurando-se em conceituação de cunho mecanicista.

No decorrer da História, houve ampla oscilação entre as diversas interpretações do que seria a “saúde” e, por consequência, das intervenções necessárias à garantia de sua manutenção, ou das ações necessárias à atuação preventiva neste contexto. Verifica-se, no breve cotejo entre as diferentes vertentes acima elencadas que, a depender da linha analítica utilizada para a constituição do conceito, a terapêutica utilizada para tratar da questão varia de forma quase que dicotômica, oscilando entre fatores exógenos e endógenos ao indivíduo.

Pode-se inferir, a grosso modo, que a percepção do que seria o estado salutar do ser humano, e a abordagem interpretativa utilizada para desmembrá-lo pode decorrer, inclusive, de fatores econômicos. Por exemplo, é inconteste o fato de que as condições ambientais e sociais exercem significativo impacto em populações de menor renda, muitas vezes submetidas a condições degradantes de existência e pouco acesso a recursos financeiros, intelectuais e institucionais. Por outro lado, com o incremento da condição financeira, verifica-se uma abordagem mais voltada às condições específicas do corpo individual, seu funcionamento e formas de tratamento.

## ***2.2 SURGIMENTO DO DIREITO À SAÚDE NO ORDENAMENTO JURÍDICO NACIONAL E INTERNACIONAL***

Em 1946, a Organização Mundial de Saúde (OMS), em sua Constituição, descreveu a saúde como “completo bem estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doenças”<sup>6</sup>. Ancora-se, assim, nos conceitos de Hipócrates, Paracelso e Engels.

Em 1948, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem,

3 ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo, Global Ed., 1986.

4 PARACELSUS. *On miner's sickness and other miner's diseases*. In: PARACELSUS. *Four treatises of Theophrastus von Hohenheim called PARACELSUS*. Baltimore, Johns Hopkins Press, 1941. p. 43-126.

5 DESCARTES, R. *Discurso sobre o método*. Rio de Janeiro, Simões, 1952.

6 CONSTITUIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS/WHO) – 1946. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5733496/mod\\_resource/content/0/.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5733496/mod_resource/content/0/.pdf) Acesso em: 19, abr. 2023.

em seu Artigo XI, afirmou que:

*Artigo XI: “Toda pessoa tem direito a que sua saúde seja resguardada por medidas sanitárias e sociais relativas à alimentação, roupas, habitação e cuidados médicos correspondentes ao nível permitido pelos recursos públicos e os da coletividade.”<sup>7</sup>*

No Brasil, o Direito à Saúde foi positivado de maneira expressa tão somente em 1988, no âmbito de criação da chamada Constituição Cidadã, que trouxe a seguinte previsão legal:

*Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.<sup>8</sup>*

Destaca-se, na previsão normativa acima, a literalidade da expressão “direito de todos e dever do Estado”. Tal previsão, diferentemente do que ocorre na interpretação do conceito de “saúde”, não deixa margem para ambiguidades no que se refere à responsabilização do Estado em relação à garantia de efetividade deste direito. Tal situação verifica-se de forma clara ao se analisar a Carta dos Usuários de Saúde, publicada em 2011 pelo Ministério da Saúde, contendo os seguintes pressupostos<sup>9</sup>:

- 1. Todo cidadão tem direito ao acesso ordenado e organizado aos sistemas de saúde.*
- 2. Todo cidadão tem direito a tratamento adequado e efetivo para seu problema.*
- 3. Todo cidadão tem direito ao atendimento humanizado, acolhedor e livre de qualquer discriminação.*
- 4. Criação do Conselho Nacional de Saúde*
- 5. Todo cidadão tem direito a atendimento que respeite a sua pessoa, seus valores e seus direitos.*
- 6. Todo cidadão também tem responsabilidades para que seu tratamento aconteça da forma adequada.*
- 7. Todo cidadão tem direito ao comprometimento dos gestores da saúde para que os princípios anteriores sejam cumpridos.*

---

7 COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. Disponível em: [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao_americana.htm). Acesso em: 19, Abr. 2023.

8 CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19, Abr. 2023.

9 [https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/cartas\\_direitos\\_usuarios\\_saude\\_3ed.pdf](https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_direitos_usuarios_saude_3ed.pdf) . Acesso em: 20, Abr. 2023.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS – DSM-V , 5ª Edição. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 20, Abr. 2023 . Conselho Nacional de Saúde; Ministério da saúde. Carta dos Direitos dos Usuários de Saúde. Disponível em: [https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/cartas\\_direitos\\_usuarios\\_saude\\_3ed.pdf](https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_direitos_usuarios_saude_3ed.pdf) . Acesso em: 20, Abr. 2023.

Portanto, ao se garantir o direito de uma coletividade heterogênea, como é o caso do Brasil, mister ressaltar a necessidade de segmentação das demandas de cada segmento populacional. Neste aspecto, a análise da efetividade interpretativa e normativa deste arcabouço legal deve ser contemplada em correlação às especificidades dos segmentos populacionais, com especial destaque, no contexto deste trabalho, para as demandas do universo populacional portador de TEA – Transtorno do Espectro Autista.

### **3. DIREITO À SAÚDE: PREVISÕES ESPECÍFICAS DO PORTADOR DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA**

Segundo o DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos.<sup>10</sup> A conceituação apresentada traz, por característica definidora do transtorno, as percepções externas do indivíduo com TEA, ou seja, os comportamentos por ele apresentados em seu relacionamento com os indivíduos que o cercam, e em apreciação ampliada, com a comunidade em geral.

Destaca-se, porém, que o TEA traz como fator essencial, mesmo que não descrito no DSM V como critério definidor da condição, a existência de todo um funcionamento corporal atípico e variável de indivíduo para indivíduo, em decorrência da neurodivergência apresentada pelos autistas, em diferentes graus e formas, e com diferentes impactos em sua vida prática<sup>11</sup>.

As pessoas com nível leve de autismo, em relação à interação e comunicação social, apresentam prejuízos, mas não necessitam de tanto suporte. Têm dificuldade nas interações sociais, respostas atípicas e pouco interesse em se relacionar com o outro. Em relação ao comportamento, apresentam dificuldades para trocar de atividade, independência limitada para autocuidado, organização e planejamento<sup>12</sup>.

As pessoas com nível moderado de autismo, em relação à interação e comunicação social, necessitam de suporte substancial, apresentando déficits na conversação e dificuldades nas interações sociais, as quais, muitas vezes, precisam ser mediadas. Em relação ao comportamento podem apresentar dificuldade em mudar de ambientes, desviar o foco ou a atenção, necessitando suporte em

---

10 MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS – DSM-V, 5ª Edição. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 20, Abr. 2023.

11 INSTITUTO OLKA KLOS INCLUSÃO CULTURAL. TEA – Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [https://institutoolgakos.org.br/assets/pdf/publicacao/Carilha-TEA%20\(1\).pdf](https://institutoolgakos.org.br/assets/pdf/publicacao/Carilha-TEA%20(1).pdf). Acesso em: 20, Abr. 2023.

12 idem

muitos momentos<sup>13</sup>.

As pessoas com nível severo de autismo, em relação à interação e comunicação social, necessitam de muito suporte, pois apresentam prejuízos graves nas interações sociais e pouca resposta a aberturas sociais. Em relação ao comportamento, apresentam dificuldade extrema com mudanças e necessitam suporte muito substancial para realizar as tarefas do dia a dia, incluindo as de autocuidado e higiene pessoal<sup>14</sup>.

Além desses fatores, outros critérios específicos para o diagnóstico de autismo são: prejuízo intelectual e de linguagem, condição médica ou genética, e outras desordens do neurodesenvolvimento ou transtornos relacionados<sup>15</sup>.

Em decorrência do entendimento das percepções acima apresentadas, a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista<sup>16</sup>, traz em seu Artigo 1º, § 1º, incisos I e II, replica o entendimento previsto na normatização médica, trazendo a seguinte definição<sup>17</sup>:

*Art. 1º*

*§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:*

*I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;*

*II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.*

Em seus artigos 2º e 3º, traz as seguintes diretrizes e direitos<sup>18</sup>:

*Art. 2º São **diretrizes** (grifo nosso) da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:*

*I - a **intersetorialidade** (grifo nosso) no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;*

---

13 Idem

14 Idem

15 Idem

16 LEI 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 22, Abr. 2022.

17 Idem

18 Idem

*II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação (grifo nosso);*

*III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes (grifo nosso);*

*Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:*

*(...)*

*III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:*

*a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;*

*b) o atendimento multiprofissional;*

*c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;*

*d) os medicamentos;*

*e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;*

Suplementar proteção ao direito à saúde decorreu da inclusão do portador de TEA na condição de pessoa com deficiência, com as respectivas garantias previstas na Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência<sup>19</sup>:

### **3. 1 DO DIREITO À SAÚDE**

*Art. 18. É assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário (grifo nosso).*

*§ 1º É assegurada a participação da pessoa com deficiência na elaboração das políticas de saúde a ela destinadas.*

*§ 2º É assegurado atendimento segundo normas éticas e técnicas, que regulamentarão a atuação dos profissionais de saúde e contemplarão aspectos relacionados aos direitos e às especificidades da pessoa com deficiência, incluindo temas como sua dignidade e autonomia.*

*§ 3º Aos profissionais que prestam assistência à pessoa com deficiência, especialmente em serviços de habilitação e de reabilitação, deve ser garantida capacitação inicial e continuada.*

*§ 4º As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar:*

<sup>19</sup> Lei 13.146, de 06 de Julho de 2015 – Estatuto da pessoa com Deficiência. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 20, Abr. 2023.

***I - diagnóstico e intervenção precoce, realizados por equipe multidisciplinar (grifo nosso);***

***II - serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários, para qualquer tipo de deficiência, inclusive para a manutenção da melhor condição de saúde e qualidade de vida (grifo nosso);***

*III - atendimento domiciliar multidisciplinar, tratamento ambulatorial e internação;*

*IV - campanhas de vacinação;*

***V - atendimento psicológico, inclusive para seus familiares e atendentes pessoais;***

*VI - respeito à especificidade, à identidade de gênero e à orientação sexual da pessoa com deficiência;*

*VII - atenção sexual e reprodutiva, incluindo o direito à fertilização assistida;*

*VIII - informação adequada e acessível à pessoa com deficiência e a seus familiares sobre sua condição de saúde;*

*IX - serviços projetados para prevenir a ocorrência e o desenvolvimento de deficiências e agravos adicionais;*

*X - promoção de estratégias de capacitação permanente das equipes que atuam no SUS, em todos os níveis de atenção, no atendimento à pessoa com deficiência, bem como orientação a seus atendentes pessoais;*

*XI - oferta de órteses, próteses, meios auxiliares de locomoção, medicamentos, insu-  
mos e fórmulas nutricionais, conforme as normas vigentes do Ministério da Saúde.  
§ 5º As diretrizes deste artigo aplicam-se também às instituições privadas que participem de forma complementar do SUS ou que recebam recursos públicos para sua manutenção.*

(...)

*Art. 20. As operadoras de planos e seguros privados de saúde são obrigadas a garantir à pessoa com deficiência, no mínimo, todos os serviços e produtos ofertados aos demais clientes.*

*Art. 21. Quando esgotados os meios de atenção à saúde da pessoa com deficiência no local de residência, será prestado atendimento fora de domicílio, para fins de diagnóstico e de tratamento, garantidos o transporte e a acomodação da pessoa com deficiência e de seu acompanhante.*

(...)

*Art. 23. São vedadas todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, inclusive por meio de cobrança de valores diferenciados por planos e seguros privados de saúde, em razão de sua condição.*

*Art. 24. É assegurado à pessoa com deficiência o acesso aos serviços de saúde, tanto públicos como privados, e às informações prestadas e recebidas, por meio de recursos de tecnologia assistiva e de todas as formas de comunicação previstas no inciso V do art. 3º desta Lei.*

*Art. 25. Os espaços dos serviços de saúde, tanto públicos quanto privados, devem assegurar o acesso da pessoa com deficiência, em conformidade com a legislação em vigor, mediante a remoção de barreiras, por meio de projetos arquitetônico, de ambientação de interior e de comunicação que atendam às especificidades das pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual e mental.*

*Art. 26. Os casos de suspeita ou de confirmação de violência praticada contra a pessoa com deficiência serão objeto de notificação compulsória pelos serviços de saúde públicos e privados à autoridade policial e ao Ministério Público, além dos Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência.*

*Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, considera-se violência contra a pessoa com deficiência qualquer ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que lhe cause morte ou dano ou sofrimento físico ou psicológico.*

Este arcabouço jurídico, em aspecto teórico, viabiliza o exercício do direito à saúde pela população com TEA de modo digno, justo e solidário, conforme previsto constitucionalmente. Entretanto, no mundo fático, a situação não se apresenta compatível, de modo que o autista e seus familiares enfrentam enormes entraves no acesso aos tratamentos necessários.

### **3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O EFETIVO EXERCÍCIO DO DIREITO À SAÚDE PELA POPULAÇÃO AUTISTA E SEUS FAMILIARES**

Ao se analisar de modo superficial o universo de demandas da pessoa autista sob o aspecto da garantia do direito à saúde nos moldes previstos pelo sistema normativo-jurídico brasileiro, destacam-se os grandes avanços percebidos sob o aspecto positivista, bem como na práxis interpretativa da conceituação do termo “saúde”, que apresenta caráter social, individual e extensivo, contemplando, nesta última aspecto a saúde dos familiares do autista, também comprometida pelo trato diário com o portador de TEA e suas necessidades.

Impossível apresentar, no escopo de construção do presente artigo, abordagem tal que esgote a grande complexidade do tema e suas infinitas nuances, de modo que o rol de reflexões apresentado a seguir trará somente um rol exemplificativo das principais demandas de saúde do universo autista. Assim, estas abordarão um ponto de reflexão exemplificativo relacionados à necessidade de acesso ao diagnóstico e técnicas terapêuticas.

Estima-se que, atualmente, a prevalência mundial do TEA esteja em torno 70 casos para cada 10.000 habitantes, sendo quatro vezes mais frequente em meninos.<sup>20</sup>No Brasil, apesar da escassez de estudos epidemiológicos que possam melhor estimar os dados nacionais, constatou-se em recente pesquisa que os índices

<sup>20</sup> VOLKMAR FR, McPartland JC. From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept. *Annu Rev Clin Psychol.* 2014; 10:193-212.



de acometimento pelo autismo são de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes<sup>21</sup>.

As possíveis razões para a elevação da prevalência desta síndrome relacionam-se a aspectos diversos, os quais incluem as alterações nos critérios de diagnósticos, maior conhecimento dos pais e sociedade acerca da ocorrência e manifestações clínicas e o desenvolvimento de serviços especializados em TEA.<sup>22</sup>

Historicamente o imaginário social coletivo traz a concepção de que o TEA é associado à infância, o que resulta em estudos, legislações, políticas públicas e diretrizes para o diagnóstico desse transtorno voltado majoritariamente para essa parcela da população. Assim, a faixa etária adulta tem um prejuízo no diagnóstico e isso gera impactos negativos no desenvolvimento desses indivíduos. Dessa maneira, muitas pessoas passam a maior parte da vida convivendo com os sintomas do TEA sem receber o diagnóstico, e, conseqüentemente, sem um tratamento apropriado.<sup>23</sup> A identificação também pode ser tardia se houver cautela clínica, quando os profissionais adiam um diagnóstico até avaliação posterior devido, por exemplo, a idade muito jovem e/ou sintomas ambíguos (Avlund et al., 2021).<sup>24</sup>

Mormente os pontos já trazidos anteriormente, a grande e significativa dificuldade enfrentada nos dias atuais, pelo autista, reside no cumprimento efetivo do plano terapêutico proposto para o seu tratamento. Conforme já descrito, o TEA apresenta características que, quando manifestas nos indivíduos resultam em conseqüências de saúde individualizadas. Por conseqüência, as técnicas terapêuticas utilizadas variam enormemente, desde aquelas amplamente difundidas, como ABA – Análise do Comportamento Aplicada e TCC – Terapia Cognitivo Comportamental, até a adoção das chamadas Terapias Ocupacionais, que conglobam infinidade de abordagens.

O acesso às terapias é um dos grandes aspectos a serem melhor elaborados pelo Estado ao se definir as diretrizes estratégicas relativas ao direito à da pessoa autista, uma vez que a sua disponibilização pelo Sistema Único de saúde é virtualmente inexistente.

---

21 LEVENSON D. Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says. *Am J Med Genet A*. 2015;167(5):5-14.

22 AUTISMO INFANTIL: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. Autores diversos. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/Qp39NxcyXWj6N-6DfdWWDDrR/?lang=pt> Acesso em: 19, Abr. 2022.

23 MENEZES, M. Z. M. (2020). O diagnóstico do transtorno do espectro autista na fase adulta (Monografia). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2020. In Impactos do diagnóstico tardio do transtorno do espectro autista em adultos – Disponível em:

24 AVLUND, S. H., Thomsen, P. H., Schendel, D., Jørgensen, M., Carlsen, A. H., & Clausen, L. (2021). Factors associated with a delayed autism spectrum disorder diagnosis in children previously assessed on suspicion of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 3843-3856. Citado no artido In Impactos do diagnóstico tardio do transtorno do espectro autista em adultos – Referências na tela printada na bibliografia.

Outro ponto relevante consiste na dificuldade de custeio das terapias pelos planos de saúde, em especial as de caráter ocupacional, em virtude da grande dificuldade de definição de um rol taxativo e padronizado a ser aplicado ao universo de pacientes autistas.

Neste contexto, a Lei nº 14.454/2022 trouxe significativos avanços, no sentido de possibilitar a extrapolação do rol taxativo de procedimentos cobertos pelos planos de saúde:<sup>25</sup> :

*Art. 10 § 13. Em caso de tratamento ou procedimento prescrito por médico ou odontólogo assistente que não estejam previstos no rol referido no § 12 deste artigo, a cobertura deverá ser autorizada pela operadora de planos de assistência à saúde, desde que:*

*I – exista comprovação da eficácia, à luz das ciências da saúde, baseada em evidências científicas e plano terapêutico; ou*

*II – existam recomendações pela Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde (Conitec), ou exista recomendação de, no mínimo, 1 (um) órgão de avaliação de tecnologias em saúde que tenha renome internacional, desde que sejam aprovadas também para seus nacionais.”*

A despeito do caráter inovador desta legislação, verificam-se ainda grandes dificuldades na efetividade e cumprimento dos preceitos neonormatizados, o que sugere a crescente necessidade de conscientização social acerca da questão.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Direito à Saúde no contexto da pessoa autista apresenta sólido processo evolutivo no que se refere à positivação cada vez mais alinhada à efetiva necessidade deste universo da população brasileira. Entretanto, as características do TEA, em especial no que se refere à individualidade de suas manifestações, dificultam sobremaneira a construção de vias de acesso à terapêutica necessária ao tratamento de cada paciente.

Mostra-se, assim, a grande necessidade de prosseguimento na senda de consolidação da estrutura social que possibilite o acesso efetivo dos portadores de TEA e seus familiares às ferramentas médicas e terapêuticas que viabilizem o exercício, no mundo fático, dos direitos assegurados no contexto nacional e internacional.

Conforme verificado no presente artigo, a concepção de saúde abrange o somatório de diversas conceituações, notadamente sociais e individuais. O desafio ao direito à saúde que o TEA apresenta à sociedade consiste flexibilização analítica acerca do entendimento do transtorno, de suas manifestações e processos de

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2022-09-21;14454> Acesso em: 20, Abr. 2023.

cura. Somente desta forma a pessoa autista poderá, efetivamente, gozar da saúde necessária à garantia de sua plenitude de vida em sociedade, sob as melhores condições de físicas e mentais possíveis, conforme assegurado pelo Estado.

## REFERÊNCIAS

AVLUND, S. H., Thomsen, P. H., Schendel, D., Jørgensen, M., Carlsen, A. H., & Clausen, L. *Factors associated with a delayed autism spectrum disorder diagnosis in children previously assessed on suspicion of autism*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(11), 3843-3856. In: Impactos do diagnóstico tardio do transtorno do espectro autista em adultos – Referências na tela printada na bibliografia, 2021.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de Julho de 2015 – Estatuto da pessoa com Deficiência**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 20, Abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19, Abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde; Ministério da saúde. **Carta dos Direitos dos Usuários de Saúde**. Disponível em: [https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/cartas\\_direitos\\_usuarios\\_saude\\_3ed.pdf](https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_direitos_usuarios_saude_3ed.pdf). Acesso em: 20, Abr. 2023.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**. Disponível em: [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao_americana.htm). Acesso em: 19, Abr. 2023

DALLARI, Sueli Gandolfi. **O Direito à Saúde**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/jSj9cfJhsNcjyBfG3xDbyfN/#:~:text=O%20direito%20%C3%A0%20sa%C3%BAde%20deve,justificada%20pelo%20imperativo%20da%20igualdade>. Acesso em: 20, Abr. 2023.

DESCARTES, R. **Discurso sobre o método**. Rio de Janeiro, Simões, 1952

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo, Global Ed., 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

HIPPOCRATES. *The medical works of Hippocrates; a new translation from the original greek made especially for English readers by the collaboration of John Chadwick and W. N. Mann*. Springfield, III. Thomas, 1950. p. 90-111.

INSTITUTO OLKA KLOS INCLUSÃO CULTURAL. **TEA – Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: [https://institutoolkakos.org.br/assets/pdf/publicacao/Cartilha-TEA%20\(1\).pdf](https://institutoolkakos.org.br/assets/pdf/publicacao/Cartilha-TEA%20(1).pdf). Acesso em: 20, Abr. 2023

LEVENSON D. *Autism in sibilings often caused by different faulty genes, study says*. Am J Med Genet A. 2015;167(5):5-14.

DSM - **MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS**. V, 5ª Edição. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 20, Abr. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENEZES, M. Z. M. (2020). **O diagnóstico do transtorno do espectro autista na fase adulta (Monografia)**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2020. In Impactos do diagnóstico tardio do transtorno do espectro autista em adultos – Disponível em: Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2022-09-21;14454> Acesso em: 20, Abr. 2023.

OMS. **Constituição da Organização Mundial Da Saúde (OMS/WHO) – 1946**. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5733496/mod\\_resource/content/0/.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5733496/mod_resource/content/0/.pdf) Acesso em: 19, abr. 2023.

PARACELSUS. *On miner's sickness and other miner's diseases*. In: PARACELSUS. Four teratisses of Theuphrastus von Hohenheim called PARACELSUS. Baltimore, Johns Hopkins Press, 1941. p. 43-126.

PINTO, Raissa Naftaly Muniz e OUTROS. **Autismo Infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares**. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/Qp39NxcyXWj6N6DfdWWDDrR/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 20, Abr. 2023.

VOLKMAR FR, McPartland JC. *From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept*. Annu Rev Clin Psychol. 10:193-212, 2014.

# O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS DISPOSIÇÕES LEGISLATIVAS À CONCRETIZAÇÃO

*Jorge Luís Ribeiro Filho<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O Poder Legislativo brasileiro produz, em fluxo contínuo, uma série de normas voltadas ao aprimoramento dos sistemas educacionais, a fim de viabilizar a devida inclusão social da pessoa com deficiência, destacando-se, mais recentemente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Com efeito, as disposições constitucionais e legislativas voltadas, quanto ao direito à educação, giram em torno da garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, através da obrigatoriedade da oferta de serviços e recursos de acessibilidade capazes de eliminar barreiras que impeçam a inclusão plena.

Ocorre que, sem a devida concretização das intenções legislativas, por meio de ações do Poder Público e da iniciativa privada, o direito à educação, plena e inclusiva, permanecerá, infelizmente, como uma expectativa frustrada.

No presente capítulo, tem-se, como objetivo principal, a apresentação das nuances conferidas ao direito à educação pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destacando-se, ademais, a importância do princípio constitucional do amplo acesso ao Poder Judiciário enquanto instrumental a ser utilizado pelo público-alvo da Educação Especial, caso as disposições legislativas e a atuação do Poder Executivo ou das instituições privadas de ensino não estejam atingindo o almejado escopo inclusivo.

Paralelamente, apresenta-se uma revisão de literatura quanto à superação do paradigma da segregação, nos ambientes escolares, entre alunos com e sem deficiência, visando à efetiva materialização da educação especial na vertente inclusiva.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (UNINTER). Especialista em Direito Penal pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI/SC). Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Coordenador e Professor do Curso de Graduação em Direito do Instituto Florence de Ensino Superior. Professor Convidado da Escola Superior da Advocacia da Ordem dos Advogados do Brasil (ESA - OAB/MA). Advogado. E-mail: ribeirofilhojl@gmail.com.

## 2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA ATENÇÃO MERAMENTE ASSISTENCIALISTA AO FOMENTO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS INTEGRADORAS E INCLUSIVAS

Um longo percurso histórico foi sedimentado até que se pudesse falar, hodiernamente, em Educação Especial na perspectiva inclusiva. Referido movimento global de enfrentamento à exclusão educacional, de acordo com ampla literatura especializada, despontou, de forma mais contundente, nos Estados Unidos da América.<sup>2</sup>

Seja em perspectiva global, nacional ou regional, a conclusão a que se chega perpassa pela certeza de que foi necessária uma forte ruptura de paradigma para que fosse possível superar uma etapa preliminar de atenção estatal meramente assistencialista, traçando-se uma nova rota em direção ao fomento de práticas educacionais integradoras e inclusivas.

Afirma-se isso porque as primeiras experiências educacionais formais destinadas às pessoas com deficiência foram institucionalizadas em ambientes como asilos e manicômios, ou seja, com clara vertente “custodial”, materializando-se, portanto, uma fase educativa inicial marcada por intensa segregação<sup>3</sup>.

Com efeito, deve-se frisar que o Brasil seguiu fielmente tal tendência marcada pela custódia e confinamento, já que as iniciativas educativas precursoras, destinadas às pessoas como deficiência, eram desenvolvidas “em instituições residenciais e hospitais – portanto, fora do sistema de educação geral que aos poucos se iria constituindo no país.” (MENDES, 2006, p. 397).

Não por outro motivo, Chahini (2016, p. 30) aduz que, tradicionalmente, optou-se por destinar às pessoas com deficiência, notadamente intelectual, uma atenção de cunho muito mais assistencialista do que educativo, viabilizada por um modelo segregador, até mesmo porque tais pessoas eram consideradas, em certa medida, um risco para a sociedade.

---

2 Sobre a origem da chamada “inclusão escolar”, bem como acerca da culminância de tal movimento, Mendes (2006, p. 391), pontua que: “Analisando-se a literatura sobre inclusão escolar, constata-se que, em geral, sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social. Entretanto, entendemos que essa é uma versão romantizada dessa história, e a tese apresentada aqui é a de que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990.”

3 Em outras palavras: “[...] apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’.” (MENDES, 2006, p. 387).

Ratificando entendimento acima exposto, Mendes (2006, p. 387) esclarece que o cenário educacional disponibilizado para estes indivíduos, inicialmente considerados “ineducáveis”, começou a ser alterado no século XVI, por iniciativa de pedagogos e médicos:

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.

Apenas no século XIX, reconheceu-se, oficialmente, que o formato de institucionalização da escolaridade obrigatória era insuficiente para lidar com as peculiaridades de aprendizado das pessoas com deficiência, motivo pelo qual houve um movimento inicial de migração da segregação absoluta, marca do momento histórico anterior, para o desenvolvimento de um sistema educacional paralelo ao geral, o qual se consolidou mediante a criação de “classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados.” (MENDES, 2006, p. 387).

Ou seja, inicialmente, projetou-se um esboço integrativo, marcado por uma dinâmica organizacional baseada na criação de turmas próprias, dentro das escolas regulares, para onde o público-alvo da Educação Especial era direcionado, situação que, na prática, já apontava para a necessidade de superação do modelo assistencialista, de feição marcadamente separatista.

No que tange a essa transição do modelo “custodial”, cuja marca registrada era o isolamento pleno, para a implantação de um sistema educacional paralelo, com diminuição relativa do distanciamento entre alunos com deficiência e os outros integrantes do corpo discente, lecionam Mendes, Coelho e Branco (2009, p. 387-388) que:

[...] o acesso à educação para portadores de deficiências vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Entretanto, tanto as classes quanto as escolas especiais somente iriam proliferar como modalidade alternativa às instituições residenciais depois das duas guerras mundiais. Na metade do século XX, aparece uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, em decorrência também da montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra. Até a década de 1970, as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional. A segregação era baseada na crença

de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados. Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação.

Posteriormente, foram amadurecidas as primeiras propostas de integração escolar, em resposta a intensos movimentos sociais voltados à observância de direitos fundamentais extensivos a todos<sup>4</sup>, sem distinção de qualquer natureza, motivo pelo qual passou a ser considerada uma prática intolerável a segregação sistemática de grupos de alunos com deficiência dos demais integrantes da comunidade escolar<sup>5</sup>.

Sobretudo a partir da década de 1970, com o intuito de conferir legitimidade para tais práticas de integração escolar<sup>6</sup>, observou-se, em diversos países, a sedimentação de uma base legislativa apta a compelir, principalmente o Poder Público, a ofertar oportunidades educacionais iguais às dadas aos demais alunos para os estudantes com deficiência.

No Brasil, por outro lado, o acesso à educação para a pessoa com deficiência começou a ser viabilizado, ainda que de forma tímida, a partir do século XIX, acompanhando a tendência observada em âmbito internacional e já

---

4 É importante frisar, entretanto, que também despontaram razões subliminares, vinculadas à economia, para o estabelecimento destas práticas integrativas. Sobre isso, adverte Mendes (2006, p. 388) que: “Um fator também crucial que influenciou a mudança na filosofia de serviços nas décadas de 1960 e 1970 foi o custo elevado dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo. Até então, apenas os países considerados desenvolvidos haviam criado um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiências. A partir da década de 1960, passou a ser também conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que elas representariam para os cofres públicos.”

5 Esclarece-se que outros elementos também motivaram a adoção de práticas integradoras no ambiente escolar, quais sejam: “Além dos argumentos morais, existiram ainda fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios tanto para os portadores de deficiências quanto para os colegas sem deficiências. Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações.” (MENDES, 2006, p. 388).

6 Sobre o uso da terminologia “integração”, que, neste ponto, não se confunde com a palavra “inclusão”, é importante trazer à colação a seguinte advertência: “até meados da década de 1990, na literatura o termo “inclusão” aparece nos países de língua inglesa, e mais especificamente nos Estados Unidos, enquanto os países europeus ainda conservavam tanto a terminologia “integração” quanto a proposta de colocação seletiva no contínuo de serviços. Pesquisadores norte-americanos identificaram que o termo “inclusão” apareceu na literatura por volta de 1990, como substituto do termo “integração” e associado à idéia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns [...]” (MENDES, 2006, p. 391).



retratada nos parágrafos anteriores, uma vez que as práticas educativas precursoras se desenvolveram em instituições hospitalares ou mesmo em residências.

Conforme menciona Chahini (2016, p. 34), em nosso país, o atendimento formal às pessoas com deficiência foi implantado ainda no período imperial, especialmente com o surgimento de duas instituições, ambas fundadas na segunda metade do século XIX, quais sejam: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), concebido em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, inaugurado em 1857.

Apenas no século seguinte, a possibilidade de institucionalização dessas pessoas passou a ser examinada pelo Estado com mais seriedade e responsabilidade, ocorrendo o desenvolvimento de propostas alternativas de atendimento, fato que revela uma verdadeira mudança de paradigma vinculada a numerosos fatores científicos, com destaque ao “desenvolvimento da psicologia da aprendizagem, da linguística, da análise experimental do comportamento e outras ciências afins.” (CHAHINI, 2016, p. 30).

Ainda no curso do século XX, merece ênfase o surgimento das redes de escolas especiais privadas filantrópicas, as quais, no afã de suprir a omissão do Poder Público quanto à educação para a pessoa com deficiência, derivaram do empenho de movimentos comunitários, conforme se percebe a partir da leitura do excerto abaixo:

Durante a década de 1950, a escassez de serviços e o descaso do poder público deram origem a movimentos comunitários que culminaram com a implantação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas para aqueles que sempre estiveram excluídos das escolas comuns (Jannuzzi, 2004). Entretanto, é muito provável que algumas crianças com alguns tipos mais brandos de deficiência tenham sempre tido alguma oportunidade de acesso à escola comum, um fenômeno que a literatura vem apontando como de integração espontânea ou não-planejada, encontrada em países com cobertura deficitária (Odeh, 2000; Krause, 2002). Foi apenas na década de 1970 que surgiu uma resposta mais contundente do poder público a essa questão (Ferreira, 1994; Mazzotta, 1994; Jannuzzi, 2004). Possivelmente esse avanço foi decorrência da ampliação do acesso à escola para a população em geral, da produção do fracasso escolar e da conseqüente implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas, na época predominantemente sob a responsabilidade dos sistemas estaduais (Ferreira, 1994). Assim, o início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da ‘normalização’ no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de ‘integração escolar’, até que emergiu o discurso em defesa da ‘educação inclusiva’, a partir de meados da década de 1990. (MENDES, 2006, p. 397).

Importante registrar, ainda, que, também no século XX, o “direito ao atendimento educacional de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais,

no sistema geral de ensino, apareceu pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) – 4.024/1961” (CHAHINI, 2016. p. 37), diploma legislativo que, posteriormente, foi revogada pela atual LDB (Lei nº 9.394/96).

### **3. DIREITO À EDUCAÇÃO E ACESSO À JUSTIÇA NA PERSPECTIVA DO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (LEI Nº 13.146/2015)**

No ano de 2015, foi publicada a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”<sup>7</sup>, corpo normativo voltado, de maneira geral, ao fornecimento de subsídios jurídicos para a inclusão social destes cidadãos, através da garantia de fruição dos direitos e liberdades fundamentais, em condição de igualdade com os demais membros da sociedade.

Quando se volta aos olhos, especificamente, para o direito à educação resguardado a este público-alvo, o cenário desponta como preocupante, porquanto, ao mesmo tempo em que os processos educativos são fundamentais instrumentos de inclusão social, o ideal legislativo figura em flagrante descompasso com a realidade escolar. Neste ponto, é importante trazer a baila a conclusão de Chahini (2016, p. 43), segundo a qual:

O reconhecimento de que existem diferenças entre as pessoas é o primeiro passo a ser dado no caminho que levará a uma noção mais ampliada de cidadania. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, reconhecesse que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. A Educação Inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Eis o porquê da necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, em diferentes oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

Indubitavelmente, não foi a Lei nº 13.146/2015 a primeira disposição normativa voltada à garantia de direitos para a pessoa com deficiência, conforme demonstrado no capítulo deste trabalho em que foi demarcado o intenso caminho histórico-legislativo conducente ao cenário jurídico atual. O extenso catálogo de documentos jurídicos, nacionais e internacionais, entretanto, contrasta com o ideário ainda excludente que predomina nos espaços educacionais.

Nesse contexto, ao dissertar sobre os primeiros documentos jurídicos voltados para tal tutela especial, ainda que de forma embrionária, Rostelato (2009, p. 65), destaca que:

<sup>7</sup> Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Como exemplo, pode-se verificar nas Cartas de Hammurabi, em que é traduzido o caso de um surdo que havia sido roubado e que então se determinou a convocação do ladrão, para que procedesse à restituição ao surdo. Na Índia, o seu primeiro legislador, na Estância 394, do Livro VIII, veio determinar em suma, a isenção de impostos às pessoas portadoras de certas deficiências.

A Lei das Doze Tábuas, por sua vez, preceituava que, se uma doença ou velhice impedisse o citado em juízo, de andar, aquele que originou a sua citação deveria fornecer-lhe um cavalo e, se não o aceitasse, que lhe fosse fornecido um carro.

Da própria Bíblia extrai-se trecho alusivo à matéria, quando o tema, em Levítico, assevera que não será amaldiçoado o surdo, nem será posto tropeço diante do cego, mas temerá a seu Deus.

No Brasil, observou-se a consolidação de um movimento legislativo mais efetivo, tendo como objeto os direitos fundamentais da pessoa com deficiência, a partir do século XX, motivo pelo qual se entende que a edição da Lei nº 13.146/2015 foi, de fato, um significativo marco legislativo, mas a “novidade” por ela representada se deu em termos relativos, conclusão à qual se chega quando da leitura da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 5º, aponta para a imperiosa necessidade de eliminação dos comportamentos discriminatórios, consagrando a igualdade de todos perante a lei.

Regressando ainda mais neste trajeto constitucional, pode-se perceber que, desde a Emenda Constitucional 01/1969, já havia em território nacional, de forma expressa, ainda que timidamente, preocupação do Poder Constituinte com a promoção e preservação dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência.

Posteriormente, conforme salienta Piovesan (2003, p. 301), a Emenda Constitucional 12/1978 promoveu ampliação da proteção em comento, tendo a Constituição atual, obedecendo ao contexto de transição para o regime democrático, detalhado ainda mais os direitos previstos nesta última Emenda (educação, assistência, reabilitação, acessibilidade, proibição de atos discriminatórios), fixando, inclusive, competências e atribuições para os Poderes da República, notadamente para o Executivo e o Legislativo, de todos os entes federativos, em prol da formação da rede de proteção à pessoa com deficiência.

Ressaltando a importância da sobredita Emenda Constitucional, Rostelato (2009, p. 69) atribui a este documento jurídico o marco inicial de proteção efetiva à pessoa com deficiência no Brasil, muito embora admita que, apesar da “larga abrangência, acabou tendo sua eficácia comprometida, durante o regime ditatorial, que veio limitar direitos e garantias individuais.”

Em verdade, ao que parece, um dos maiores méritos do Estatuto da Pessoa com deficiência (Lei nº 13.146/2015) foi condensar em um único documento jurídico, disposições que, até então, encontravam-se dispersas e fragmentadas, fator

que dificultava, inclusive, o acesso a estes direitos por parte do público em geral.

Ademais, os diversos direitos consagrados historicamente, receberam tratamento jurídico-processual mais moderno e aperfeiçoado a partir da Lei nº 13.146/2015, valendo frisar que, quanto ao direito à educação, bem como ao acesso à justiça para a pessoa com deficiência, foram dedicados espaços específicos, respectivamente, o Capítulo IV (integrante do Título II – “Dos Direitos Fundamentais”, o qual, por sua vez se encontra no âmbito do Livro I – “Parte Geral”) e o Título I (“Do acesso à Justiça”), localizado no âmbito do Livro II – “Parte Especial”.

Quanto ao direito à educação, reafirma o Estatuto da Pessoa com Deficiência que o Poder Público, assim como a iniciativa privada precisam concentrar esforços tendentes à instalação de um sistema educacional inclusivo, possibilitando o alcance do máximo desenvolvimento das habilidades do público-alvo da Educação Especial.

Ressalta, ainda, referido diploma legal, que a família a comunidade escolar e a sociedade também possuem o dever de assegurar um ambiente educacional adequado para as pessoas com deficiência.

É importante mencionar que legislador incumbiu o Poder Público de assegurar, não só da criação e implantação do sistema educacional inclusivo, mas também de fiscalização dos ambientes escolares, o que confirma a hipótese norteadora deste trabalho, ao indicar que o melhor caminho para a efetivação do direito à educação para a pessoa com deficiência pressupõe esforço concentrado de toda estrutura estatal, passando pela distribuição de tarefas distintas, porém complementares, entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

Igualmente, apontou-se para a imperiosa necessidade de constante qualificação do corpo docente e dos recursos humanos em geral, por meio da “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”, tal como registrado no artigo 28, inciso X, do diploma legal em comento (BRASIL, 2015a, não paginado).

No mesmo sentido, não se desonerou a iniciativa privada do cumprimento das referidas disposições legais assecuratórias da Educação Especial, até mesmo porque seria uma anomalia interpretativa supor que os direitos fundamentais só são oponíveis aos poderes públicos, afigurando-se, por óbvio, que eles também geram efeitos no âmbito das relações privadas, “circunstância que autoriza o particular a sacar diretamente da Constituição um direito ou uma garantia fundamental para opô-lo a outro particular” (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 56).

Deve-se frisar, por conseguinte, que as instituições de ensino sob responsabilidade da iniciativa privada não podem “cobrar valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas”, quando da matrícula

de alunos com deficiência, conforme vedação prevista no artigo 28, § 1º, do Estatuto em comento (BRASIL, 2015a, não paginado).

Ademais, urge mencionar que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência foi bastante elucidativa, não só quanto ao direito à educação, mas também no que tange à garantia do “acesso à Justiça” para este público-alvo, postura compatível com o mandamento constitucional presente no artigo 5º, XXV, segundo o qual “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito.” (BRASIL, 1988, não paginado).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, por sua vez, seguiu a orientação constitucional, distribuindo, entre os artigos 79 e 87, relevantes normas jurídicas tendentes a viabilizar o adequado acesso destes cidadãos, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao Poder Judiciário, por meio da utilização de ferramentas tecnológicas adequadas, bem como da capacitação dos membros e servidores das diversas instituições do Sistema de Justiça, na esteira das seguintes disposições legislativas, entre outras:

Art. 79. O poder público deve assegurar o acesso da pessoa com deficiência à justiça, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, garantindo, sempre que requeridos, adaptações e recursos de tecnologia assistiva.

§ 1º A fim de garantir a atuação da pessoa com deficiência em todo o processo judicial, o poder público deve capacitar os membros e os servidores que atuam no Poder Judiciário, no Ministério Público, na Defensoria Pública, nos órgãos de segurança pública e no sistema penitenciário quanto aos direitos da pessoa com deficiência. (BRASIL, 2015a, não paginado).

A tônica identificada na Lei ° 13.146/2015 se encontra, destarte, em consonância com a tradicional doutrina de Cappelletti e Garth (1988, p. 8), os quais defendem que:

A expressão ‘acesso à Justiça’ é reconhecidamente de difícil definição, mas serve para determinar duas finalidades do sistema jurídico – o sistema pelo qual as pessoas podem reivindicar seus direitos e/ou resolver seus litígios sob os auspícios do Estado. Primeiro, o sistema deve ser igualmente acessível a todos, segundo, ele deve produzir resultados que sejam individual e socialmente justos [...].

Vê-se, portanto, que o legislador acabou confiando ao Poder Judiciário a importante função de contribuir, ativamente, para a efetivação das políticas públicas e direitos afetos às pessoas com deficiência, exigindo-se, conseqüentemente, uma maior aproximação entre a magistratura e a sociedade, perspectiva que pode ser visualizada com o auxílio de Moreira (2009, p. 55), quando discorre que:

Observa-se, dessa forma, a gradativa afirmação de uma nova função a ser desempenhada pelo juiz perante a sociedade e o Estado, enquanto sujeito

ativo na efetivação das políticas públicas, onde vê-se somar, à sua tradicional tarefa de composição interindividual de conflitos, o desafio de atuação não apenas como um garantidor do equilíbrio dos poderes estatais, mas igualmente como um dos fatores institucionais de garantia da eficácia dos programas públicos de ação social.

Seguindo esta mesma linha intelectual, Farias, Cunha e Pinto (2016) concluem, com inegável acerto, que o fornecimento das condições de possibilidade para o acesso da pessoa com deficiência ao Poder Judiciário decorre da proclamação da dignidade humana como valor fundamental da República brasileira. Em suas palavras:

Desdobra-se, portanto, da dignidade humana a garantia da inclusão social, jurídica e judicial da pessoa com deficiência. No ponto, releva advertir que incluir não significa, tão somente, evitar a discriminação (permitindo que a pessoa com deficiência alcance, por méritos próprios, os seus fins), mas, por igual, criar mecanismos para que tais seres humanos possam acessar, sem embaraços, o Poder Judiciário. (FARIAS; CUNHA; PINTO, 2016, p. 219).

Sendo assim, é lícita a compreensão segundo a qual um Poder Judiciário bem administrado e cômico de seus deveres institucionais, possui amplo potencial para funcionar como um importante aliado da pessoa com deficiência, diante do quadro deficitário de serviços ofertados para estes sujeitos.

Para tanto, não basta, apenas, prever direitos, mas também manter as portas das instituições do Sistema de Justiça abertas a este público-alvo, por meio da disponibilização das ferramentas tecnológicas devidas, bem como de recursos humanos especializados, conforme determina a Lei nº 13.146/2015.

#### 4. CONCLUSÃO

Sem a devida concretização das intenções legislativas, por meio de ações do Poder Público e da iniciativa privada, o direito à educação, plena e inclusiva, não passará de um sonho distante para a pessoa com deficiência.

Indubitavelmente, não foi a Lei nº 13.146/2015 a primeira disposição normativa voltada à garantia de direitos para a pessoa com deficiência. O extenso catálogo de documentos jurídicos, nacionais e internacionais, entretanto, contrasta com o ideário ainda excludente que predomina nos espaços educacionais.

Vale lembrar, por oportuno, que, no Brasil, observou-se a consolidação de um movimento legislativo mais efetivo, tendo como objeto os direitos fundamentais da pessoa com deficiência, a partir do século XX, motivo pelo qual se entende que a edição da Lei nº 13.146/2015 foi, de fato, um significativo marco legislativo, mas a “novidade” por ela representada se deu em termos relativos, conclusão à qual se chega quando da leitura da Constituição Federal de 1988, que, em seu

artigo 5º, aponta para a imperiosa necessidade de eliminação dos comportamentos discriminatórios, consagrando a igualdade de todos perante a lei.

Destaca-se, ainda, que o legislador incumbiu o Poder Público não só da criação e implantação do sistema educacional inclusivo, mas também da fiscalização dos ambientes escolares, endossando-se, uma vez mais, a hipótese norteadora deste trabalho, ao indicar que o melhor caminho para a efetivação do direito à educação para a pessoa com deficiência pressupõe esforço concentrado de toda estrutura estatal, através de articulação intersetorial, passando por distribuição de tarefas distintas, porém complementares, entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

Sendo assim, é lícita a compreensão segundo a qual um Poder Judiciário bem administrado e cômico de seus deveres institucionais, possui amplo potencial para funcionar como um importante aliado da pessoa com deficiência, diante do quadro de constante negação de direitos para estas pessoas.

## REFERÊNCIAS

- BADIN, Arthur Sanchez. **Controle judicial das políticas públicas**: contribuição ao estudo do tema da judicialização da política pela abordagem da análise institucional compara de Neil K. Komesar. São Paulo: Malheiros Editores, 2013.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Teoria geral do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BOLONHINI JÚNIOR, Roberto. **Portadores de necessidades especiais**: as principais prerrogativas dos portadores de necessidades especiais e a legislação brasileira. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 3 out. 2017.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2015a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso: 20 maio 2016.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da Constituição**. 4. ed. Coimbra: Almedina, 2000.
- CAPPELLETTI, Mauro; GARTJ, Bryant. **Acesso à justiça**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1988.
- CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. Curitiba: Instituto Memória, 2013.

- CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2016.
- CROCHÍK, José Leon. Preconceito e inclusão. In: CROCHÍK, José Leon. **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília, DF: SDH/PR, 2011. p. 63-76.
- CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Curso de direito constitucional**. 7. ed. Salvador: JusPodivm, 2013.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. **A Constituição na vida dos povos: da idade média ao século XXI**. São Paulo: Saraiva, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Elementos de teoria geral do estado**. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. 19. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FARIAS, Cristiano Chaves de; CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista. **Estatuto da pessoa com deficiência comentado**. 2. ed. Salvador: JusPodivm, 2016.
- FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário técnico jurídico**. 15. ed. São Paulo: Rideel, 2012.
- HAMILTON, Alexander; JAY, John; MADISON, James. **O Federalista**. Belo Horizonte: Líder, 2003.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-402, set./dez. 2006.
- MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat, Baron de. **O espírito das leis**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MOREIRA, Helena Delgado Ramos Fialho. **Poder Judiciário no Brasil: crise de eficiência**. Curitiba: Juruá, 2009.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça. Educação especial e inclusiva. In: \_\_\_\_; \_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Educação especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde**. Curitiba: CRV, 2018. cap. 1, p. 13-31.



PIOVESAN, Flávia. Os cinqüenta anos da declaração universal dos direitos humanos. **Pensamento & Realidade**, São Paulo, v. 4, p. 5-7, fev. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/8580/6378>>. Acesso em: 29 set. 2017.

\_\_\_\_. **Temas de direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2003.

RAMOS, Paulo Roberto Barbosa. **O conceito de Constituição em Ferdinand Lassalle**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2012.

\_\_\_\_. **O controle concentrado de constitucionalidade das leis no Brasil**: filosofia e dimensões jurídico-políticas. São Paulo: Celso Bastos Editor, 2000.

RAMOS, Paulo Roberto Barbosa; OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Ferraz de. Características do ativismo judicial nos Estados Unidos e no Brasil: um breve histórico do ativismo judicial na Suprema Corte Norte-Americana e um paralelo com o recente ativismo judicial da Suprema Corte brasileira. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 51, n. 204, p. 25-42, out./dez. 2014.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273/132>>. Acesso em: 19 maio 2018.

ROSTELATO, Telma Aparecida. **Portadores de deficiência e prestação jurisdicional**. Curitiba: Juruá, 2009.

SANDEL, Michael J. **Justiça**: o que é fazer a coisa certa. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Poder Judiciário**: crise, acertos e desacertos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

# A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CENA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ALÉM DE DESAFIOS E CRISES

*Abraão Danziger de Matos<sup>1</sup>*

*Juliana Moreira de Castilho Machado<sup>2</sup>*

*Júlia Itzel Acosta Moreno Vinholes<sup>3</sup>*

*Jonatas Rodrigues Japiassu dos Santos<sup>4</sup>*

*Rangel Silva Oliveira<sup>5</sup>*

*Andréia Maria Silva Duarte<sup>6</sup>*

- 
- 1 Graduado em Gestão de Negócios e Gestão Pública, com especializações na área da Educação, Administração e Informática, bem como Mestre em Educação pela ACU -Absolute Christian University e Doutorando em Ciências Empresariais e Sociais pela UCES-ARG. E-mail: [estudantegc@gmail.com](mailto:estudantegc@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0003-1329-9999>.
  - 2 Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento. Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4705129649468609> E-mail: [julianajd200@gmail.com](mailto:julianajd200@gmail.com).
  - 3 Professora do curso de Odontologia da universidade Luterana do Brasil - campus Canoas, Doutora em Odontologia, Mestre em ciências, Especialização em Tecnologia Digitais aplicada a educação. Coordenadora dos cursos Lato sensu da Universidade Luterana do Brasil, E-mail: [julia.vinholes@ulbra.br](mailto:julia.vinholes@ulbra.br).
  - 4 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Servidor efetivo do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT. \*E-mail: [jonatasjapiassu@hotmail.com](mailto:jonatasjapiassu@hotmail.com), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7207374005347195>, ORCID - <https://orcid.org/0009-0002-7244-7875>.
  - 5 Possui Graduação/Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário de Formiga (2017), Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Santa Cecília (2019), Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário ETEP (2021), Bacharelado em Biblioteconomia pela Universidade Santa Cecília (2022), pós - graduação em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial (2019), Ensino Religioso (2020), Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração (2021) e Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar (2021), Qualificação Profissional em Experiência Somática pela Associação Brasileira do Trauma. Atua principalmente como Especialista em Educação Básica: Supervisor Pedagógico, e professor de educação básica da rede Estadual e Municipal de ensino, com experiência docente nos anos iniciais, finais do ensino fundamental e na educação especial como Psicopedagogo do atendimento educacional especializado - AEE. É Psicopedagogo, atuante na área clínica, educativa e restauradora, que se propõe a realizar o desenvolvimento da consciência sobre o autogerenciamento dos fenômenos existenciais e fenomenológicos do indivíduo, inserido nas suas realidades. Atuante na Educação Somática e Neurociência, aplicando-as no aprendizado, gerenciamento e autorregulação do processo de ensino aprendizagem nos diferentes aspectos, habilidades e campos do saber. Possui vasta experiência na área de Educação, com ênfase em Dificuldades de Aprendizagens, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Terapêutica, Educação Somática e Gestão do Trabalho Pedagógico. E-mail: [pedagogo.rangel@gmail.com](mailto:pedagogo.rangel@gmail.com). Lattes:<https://lattes.cnpq.br/4408408644425467>.
  - 6 Graduação em Enfermagem - Feo- Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia - Hoje é FAI 1996, Pedagogia - Faculdade de Iguazu - UNIG 2014. Educação Física - Centro Universitário de Adamantina - FAI 2018. Email: [deiasduarte@yahoo.com.br](mailto:deiasduarte@yahoo.com.br).

## 1. INTRODUÇÃO

A educação é o meio mais democrático de libertação do homem. Isto porque o entendimento não faz acepção de pessoas, e qualquer um com oportunidades, incentivos e auxílio pode aprender e se tornar um sujeito consciente e ativo na sociedade. Em uma sociedade oriunda de uma estrutura escravagista e altamente preconceituosa, como garantir que negros e outras etnias e minorias possam ter acesso aos meios de elevação social e cultural? Assim, o presente trabalho discute, por meio da revisão bibliográfica, os aspectos étnico-raciais em sala de aula e sua importância para a formação docente e discente. O jovem, alvo de tanta violência e discriminação, é também o agente que pode lutar pela mudança do status quo, operando, sob outro lábaro, mudanças e transformações que ajudem os homens a caminharem melhor sobre a terra. É importante ressaltar que todas as mudanças ocorridas na educação brasileira nos últimos anos foram nas LDB's e, também a criação de Políticas Públicas Educacionais com o intuito de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade e por fim garantir a inclusão e permanência da pessoa com necessidade educacional específica dentro da sala de aula. A inclusão subentende uma ação em prol dos direitos humanos e cívicos, tende a modificar a essência e a estrutura da própria escola. A escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, a variedade humana. Como instituição social não poderá continuar a agir no sentido de esconder ou segregar aqueles que não aprendem como os outros, sob pena de negar a si própria. (Fonseca, 1995, p.202). As Políticas Públicas Educacionais elas não estão apenas ligadas às questões que venham tratar da permanência e garantia ao acesso a educação da criança e do adolescente às escolas públicas, mas atuam diretamente na construção de uma sociedade crítica que devem se originar nestas escolas a partir da educação. Por isso, a educação como instrumento transformador, e o docente como mediador do processo, são necessários ao passo a passo das mudanças, discutindo e viabilizando os rumos necessários para a vida humana progredir.

Ao longo da história, a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas constitui uma das grandes dificuldades educacionais que, em alguns casos, mostram-se mesmo insolúveis, ao menos aparentemente. Isto porque essas questões incluem aspectos estruturais do sistema educacional, além de barreiras inerentes ao processo de ensino.

Embora tais problemas acompanhem o processo educativo há tempos, nem sempre seus traços ficaram muito nítidos para a maioria da população. Contudo, com o isolamento social resultante da pandemia do COVID-19, essas falhas do processo de inclusão foram mais acentuadamente notadas. Assim, pois, embora estejam previstas na Lei da Inclusão, lei nº 13.146/2015, e na Constituição Federal de 1988, os decretos acabam dando margem para interpretações que

objetivam transferir a responsabilidade de ensinar alunos com deficiências das escolas regulares para as escolas especiais.

Adstrita a isso, é notável sublinhar a ausência de formação continuada dos professores, com o intuito de atenderem à demanda desse público e de direcionamentos dos currículos, além da precariedade dos projetos político-pedagógicos das escolas que não logram oferecer propostas arrojadas para suprir esta demanda. Dessa forma, se o processo de inclusão em si já consiste antes num desafio, o ambiente em torno torna ainda mais complicado o ambiente educativo e inclusivo.

Dessa forma, ante o contexto de pandemia, este artigo tem por objetivo sublinhar a imprescindibilidade de haja políticas públicas pertinentes e democráticas que auxiliem no atendimento da educação especial, da mesma forma que minimize os impactos das consequências ocasionadas pelo isolamento oriundo da pandemia do Covid-19. É mister, pois, destacar que as transformações sociais, ocorrem, socialmente, através de lutas quotidianas que objetivam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa maneira, a metodologia será baseada na análise documental (RICHARDSON, 1999) de políticas públicas, com foco nas pessoas com deficiência, além de uma revisão bibliográfica. Para tanto, apresentar-se-á neste artigo uma linha temporal das principais leis nacionais que procuram garantir a educação no país. Assim sendo, configura objetivo deste trabalho que os resultados apresentados contribuam para os educadores e o poder público, para repensarem à educação no âmbito político e metodológico, a fim de alcancem melhores condições para atender demandas variadas e incluir no processo educativo as pessoas que ao longo da história foram injustamente escamoteadas.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### ***2.1 CENÁRIO PANDÊMICO: BREVES CONSIDERAÇÕES***

Desde o final de 2019, o mundo observa um aumento exponencial do que se tornará uma pandemia. O coronavírus pode causar dor de garganta, tosse, febre e, em casos graves, dificuldades respiratórias e pneumonia, que podem levar à morte (CHEN et al., 2020). O vírus deposita-se no trato respiratório e é transmitido de pessoa para pessoa através de gotículas de saliva expelidas da boca de um indivíduo infectado (XINHUA, 2020).

Há indícios de que o vírus começou a se espalhar na China e, devido à sua alta transmissibilidade, propagou-se rapidamente a nível global (HUANG et al., 2020). Infelizmente, o número de mortes em todo o mundo por esta doença ultrapassou milhares. Segundo Who (2020), países como Itália, Espanha e

Estados Unidos estão entre os mais afetados, cujos sistemas de saúde não conseguem mais suportar o número de pacientes que necessitam de unidades de terapia intensiva (UTIs) e respiradouros.

Entre as recomendações da Organização Mundial da Saúde estão: testar a população para o novo coronavírus, distanciamento social e quarentena daqueles que apresentam sintomas da doença a fim de conter o contágio dando assim, às autoridades, sistemas de saúde e cientistas tempo para combater a doença.

Cardoso; Taveira; Stribel (2021) destacam que, apesar das recomendações de entidades nacionais e internacionais de saúde (incluindo o Ministério da Saúde do Brasil), o isolamento social tem sido amplamente criticado por alguns conservadores (empresários e líderes religiosos associados à direita conservadora) na política e na economia brasileira, principalmente o atual presidente, Jair Bolsonaro. Em um discurso na televisão, ele aventou a ideia de “isolamento vertical” em que grupos de risco (idosos, doentes crônicos ou portadores de uma determinada condição médica) permaneceriam isolados enquanto jovens e adultos poderiam voltar para preencher empregos, tornando a economia menos prejudicada.

Os autores pontuam ainda que tal estratégia foi implementada inicialmente em outros países e acabou com problemas gravíssimos e mortes em massa. O prefeito de Milão, na Itália, chegou a lançar o movimento #Milannosiferma (Milão não pode parar). Algumas semanas depois pediu desculpas publicamente à cidade, que já contabilizava um dos maiores índices de óbitos devido à doença. A campanha virou modelo para o governo brasileiro, batizada de #OBrasilNãoPodeParar, custando cerca 4,8 milhões de reais aos cofres públicos. Diante disso, a Justiça Federal impediu que a campanha fosse exibida na TV e no rádio, embora o vídeo tenha viralizado nas redes sociais, sem explicação para os gastos desnecessários da campanha.

Mesmo com conflitos entre as esferas políticas e econômicas, a maioria dos brasileiros permaneceu socialmente isolada. Servidores públicos, assalariados, autônomos, pequenos empresários e professores são exemplos de profissionais que passaram a trabalhar em casa (*home-office*) desde 16 de março de 2020. Como resultado, o debate sobre ensino a distância e educação a distância (EaD) reacendeu.

Muitas escolas e universidades estão adotando (em caráter emergencial) essa abordagem para evitar atrasos no calendário acadêmico e garantir que os alunos aderem ao conteúdo. Como aponta Junqueira (2020), em situações de grave crise, a educação a distância (EaD) não pode ser confundida com atividades remotas na Internet em caráter emergencial.

A EaD é um conceito didático de ensino-aprendizagem que envolve estrutura, conteúdo, treinamento, desde o projeto instrucional inicial adaptado às características de uma determinada área do conhecimento até a avaliação do

aprendizado do aluno, conduzida por equipes multidisciplinares treinadas.

Enquanto isso, as atividades remotas são atividades temporárias realizadas pela Internet em situações instáveis e emergenciais, na tentativa de reduzir os danos à aprendizagem do sistema de ensino presencial original. Com isso, a sugestão de ensino remoto não deve ser considerada sinônimo de educação a distância, pois a ideia da primeira parte é adaptar as atividades ou práticas presenciais a um leque de possibilidades virtuais que não seriam viáveis na modalidade presencial ensino é permitido, enquanto a segunda engloba um modelo de educação com uma estrutura bem definida (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021).

Nessa situação de isolamento social e fechamento temporário de escolas, o ensino remoto está sendo utilizado pela Secretaria Estadual de Educação como uma ação poderosa para orientar professores e alunos a utilizarem ferramentas tecnológicas a fim de continuar o processo de ensino, embora sabe-se que o que pode ser visto da perspectiva de uma instituição escolar inclusiva, esses estilos de ensino não são capazes de atender a maioria dos alunos que são o público-alvo da educação especial. Dadas as suas necessidades, os professores mediam e intervêm diretamente, mas ainda há quem não tenha acesso às ferramentas necessárias para o ensino à distância, pelo que estes grupos são excluídos.

Dessa forma, enfrentamos um trabalho árduo e desafiador em desacordo com os rumos políticos que muitas vezes contrariam o processo de inclusão. Como afirma Damasceno (2006), a educação inclusiva é um ato político. Assim, como desvincular a educação da política? Evidencia-se aqui, o patrono da Educação, Paulo Freire quando disse que “a educação é um ato político”. Portanto, não podemos negar que a inclusão escolar ressalta consigo interesses escondidos em uma teia emaranhada de discursos, políticas de ação afirmativa, textos legais etc.

Considerando os muitos desafios das escolas de todo o país, os diferentes níveis de ensino e a história da educação especial em termos de inclusão, enfrentamos desafios ainda maiores durante a pandemia. Segundo Mendes e Bastos (2016), que enfatizam que a inclusão é um tema que tem suscitado muitos debates, o processo de inclusão de indivíduos com algum tipo de deficiência na educação geral é relativamente recente e tem sido levantado como um grande tema de debate nas discussões sobre educação, tanto no que se refere às políticas voltadas para o atendimento às necessidades, como nos diálogos entre educadores acerca dos atendimentos dentro da sala de aula.

Portanto, quando os alunos com deficiência são novamente excluídos (ainda que forçados pelas circunstâncias), há a necessidade de debater a questão da inclusão. Para Sales; Moreira e Couto (2016), a inclusão não é alcançada apenas por meio do cumprimento de estatutos e leis, mas a academia e a sociedade

em geral devem se esforçar para alcançar a inclusão, se não ideal, pelo menos de forma satisfatória.

## ***2.2 INCLUSÃO ESPECIAL E SUAS POLÍTICAS NO BRASIL***

Vale notar que quando falamos de política nos referimos às ideias que circulam na sociedade e orientam diferentes instâncias da vida humana, isto é, desde ações supra-estatal à vida cotidiana (BALL, 1994). Assim, várias leis e documentos internacionais garantem o acesso e permanência da educação a todos sem discriminação no sistema educativo. Seguindo algumas das leis e documentos mais importantes, iniciamos pela Constituição da República de 1988, que prevê o desenvolvimento integral da cidadãos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação. Garante também, a todos o direito à escola; e fazer da educação e do acesso ao mais alto nível de ensino, pesquisa e produção artística um princípio de acordo com a capacidade de cada pessoa (BRASIL, 1988).

Em 1989, a Lei nº 7.853/89 passou a dispor sobre a integração social de indivíduos com deficiência. Por exemplo, no campo da educação, exige a inserção das escolas especiais privadas e públicas no sistema de ensino e a oferta de educação especial obrigatória e gratuita nas instituições públicas de ensino. Também estipula que o governo deve ser responsável pela inscrição obrigatória em instituições públicas e privadas para pessoas com deficiência que estejam aptas a integrar o sistema formal de educação (BRASIL, 1989). Em outras palavras, isso implica que a maioria das crianças é socialmente incapaz e, portanto, incapaz de aprender, excluindo assim a maioria das crianças. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas também é garantido pelo texto.

A Lei nº 8.069, conhecida também como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, garante, entre outras afirmações, o atendimento especializado no âmbito escolar para educandos com deficiência, sobretudo no sistema formal de ensino; e ações e políticas de proteção que priorizem o atendimento às famílias de crianças e adolescentes com esta condição (BRASIL, 1990).

Quando se trata de inclusão escolar, também teve destaque a publicação da Política Nacional de Educação Especial de 1994, cujo texto foi visto como um atraso, pois propunha o que se convencionou chamar de “integração instrucional”, o processo de permitir a entrada de crianças com deficiência que fossem capazes de supervisionar e desenvolver atividades curriculares programadas no ensino geral na mesma proporção que os chamados alunos “normais” (termo atualmente incompatível com os direitos fundamentais dos indivíduos com deficiência). Em outras palavras, a lei excluía a maioria dos educandos portadores

de deficiência do sistema de ensino regular, “empurrando-os” para a educação especial.

A Lei 9.394 de 1996 ou a atual Diretrizes e Fundamentos da Educação (LDB) tem um capítulo dedicado à educação especial. Afirma que, quando necessário, as escolas regulares oferecerão serviços de apoio especializado para atender às particularidades dos discentes da educação especial. Também prevê que a assistência educacional será prestada em sala de aula, escola ou serviços profissionais sempre que os alunos não puderem ser incluídos nas aulas regulares devido às suas circunstâncias específicas. Além disso, o texto aborda a formação de professores e currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades de crianças com deficiências, transtorno global de desenvolvimento e crianças superdotadas ou de alta habilidade.

Em 1999, entra vigor o Decreto nº 3.298 regulamentando a Lei nº 7.853/89, na qual é estabelecido a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência consolidando assim, as normas de proteção, entre outras medidas. O principal objetivo era garantir a integração plena das pessoas com deficiência no cenário cultural e socioeconômico do país. No que diz respeito ao acesso à educação, o texto estabelece que a educação especial é um modelo transversal de educação em todos as modalidades e níveis do sistema de ensino (BRASIL, 1999).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação, cujo objetivo era melhorar a educação básica do país, agregou 30 metas para crianças e adolescentes portadores de deficiência. O plano previa a ampliação do quantitativo de salas bem como de equipamentos necessários à educação especial e a capacitação docente a fim de fornecer o atendimento adequado ao público-alvo.

No mesmo ano, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 2, texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) na qual estabelecia as diretrizes nacionais para a educação especial no ensino básico. A essência é que o sistema de ensino deveria matricular todos os alunos, e as escolas devem se organizar para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. No entanto, o documento levanta a possibilidade de substituir a educação regular pela especializada.

Em 2008, entra em vigor a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traçando o histórico do longo processo de inclusão no âmbito escolar brasileiro a fim de embasar as políticas públicas que visem promover a educação de qualidade e adequada para todos os educandos. No mesmo ano, foi disposto o atendimento educacional especializado (AEE) no ensino básico, tendo como característica o conjunto de ações e recursos pedagógicos de acessibilidade, prestado de modo complementar à formação regular dos



discentes. O documento também obriga a União a apoiar de maneira técnica e financeira os sistemas de ensino que oferecem a modalidade.

No ano de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, passou a estabelecer os direitos fundamentais de pessoas portadoras de deficiência, tais como: educação, saúde e transporte. Além disso, garante o acesso às informações e comunicações bem como o uso de tecnologia assistiva.

Em 2019, foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação composta por três setores: diretoria de acessibilidade, mobilidade, inclusão e apoio às pessoas com deficiência; diretoria de políticas de educação bilíngue de surdos; e, diretoria de políticas para modalidades especializadas de educação e tradições culturais brasileiras.

No ano posterior, isto é, 2020, instituiu-se a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Para organizações da sociedade civil comprometidas com a diversidade inclusiva, a política traz um risco significativo de retrocessos na inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, e a atual iniciativa substituiria a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada anteriormente no ano de 2008), incentiva a matrícula em escolas especiais e segrega os alunos com deficiência.

### ***2.3 ANÁLISE GERAL DAS LEIS VOLTADAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA MEDIANTE PANDEMIA***

Entre progressos e regressos na formação de pessoal, instalações, recursos, etc., é importante reconhecer que, nos últimos anos, o país desenvolveu políticas públicas de educação especial a partir de uma perspectiva inclusiva.

Contudo, a grande maioria dos alunos com necessidades educativas especiais estão ausentes da escola. É verdade que existem muitas leis que garantem os direitos das pessoas com deficiência (MENDES, 2010). Porém, percebe-se que não evoluíram para políticas públicas de educação com abrangência e eficiência suficientes para garantir verdadeiramente a inclusão nas escolas, por exemplo, não há planos de contingência educacional para situações como o coronavírus que vivenciamos.

A contribuição de Bonetti (2017) é que a política pública é uma ação que emerge de um contexto social permeando a esfera nacional como uma decisão de intervenção pública na realidade social, seja ela de investimento ou de regulação administrativa, resultando na relação entre política e economia.

Considerando os muitos desafios das escolas de todo o país, os diferentes níveis de ensino e a história da educação especial em termos de inclusão, enfrenta desafios ainda maiores durante a pandemia. Mendes (2017) enfatiza

que a inclusão é um tema de muito debate, argumentando que entender a especificidade ou diferença na escolarização de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e crianças e adolescentes com alta capacidade/superdotação, fazendo com que eles se destaquem dos demais alunos, faz sentido tentar limitar e definir um conceito para abranger o debate e a pesquisa nesse campo específico.

Nesse sentido, Cabral (2017) dialoga com Mendes (2017), afirmando que a inclusão não se faz apenas por meio do cumprimento de estatutos e leis, mas exige o esforço da academia e da sociedade como um todo para alcançar a inclusão, senão ideal, pelo menos satisfatório.

E mediante isso, as instituições de ensino tornam-se inclusiva quando reconhecem as diferenças dos alunos e buscam sua participação e avanço a partir de novas práticas de ensino. Cabe, portanto, notar que as regulamentações que terão impacto nas práticas pedagógicas escolares são fruto da evolução do processo de inclusão. Esse processo é político, social e histórico e refletirá as diferentes formas como a sociedade percebe e entende a deficiência (MONTEIRO; RIBEIRO, 2019).

Portanto, fica claro que nessa luta constante por espaço e pela implementação de novas políticas educacionais, a realidade de enfrentar os desafios da pandemia de Covid-19 pode ser um momento de oportunidade para uma mudança política na educação, além de econômica e social.

Em Oliveira et al. (2021), constatamos que políticas emergenciais foram implementadas nas redes estaduais e municipais para regular a forma como os alunos são ensinados no contexto da pandemia. Nesse viés, visto do ponto de vista das regulamentações nacionais, as diretrizes para a condução da prática educativa nas escolas optam pela padronização das atividades presenciais mediadas pela tecnologia.

Assim, Mascarenhas e Franco (2020) alertam para o caráter pedagógico e passivo do ensino no contexto da padronização curricular, sem levar em conta as próprias dificuldades do sujeito nesse percurso de aprendizagem. Segundo as autoras, essa realidade pode desencadear o risco de passar por uma fase de improvisação educacional. Portanto, a educação deve ser defendida como um direito humano, um direito fundamental, mesmo em emergências como a pandemia de Covid-19. Portanto, o Estado deve adotar políticas públicas para evitar a exclusão e, nesse sentido, as instituições de ensino não devem se tornar espaços que reproduzam práticas discriminatórias e aprofundem as desigualdades.

### 3. CONCLUSÃO

A pandemia de Covid-19 desencadeou um esforço urgente para a continuidade educacional global. No Brasil, após a interrupção das aulas presenciais devido às medidas de distanciamento social, algumas regulamentações foram sistematizadas para garantir a oferta de ensino. Para tanto, muitas instituições de ensino buscam alternativas urgentes a fim de garantir a manutenção da prática educativa por meio do ensino a distância.

No entanto, essa situação acaba por trazer uma perspectiva de implementação das particularidades dos alunos, principalmente os alunos com necessidades especiais em suas limitações e potencialidades que não são abordadas previamente no planejamento educacional.

Nessa perspectiva, o atual estado de emergência devido à disseminação global do coronavírus destaca a necessidade de (re)pensar o papel dos responsáveis/coletivos na política pública de educação para fortalecer o direito social fundamental à educação a partir de diferentes contextos, como cursos de qualificação de professores; material didático; ônibus escolares; suplementos nutricionais; e, sobretudo, igualdade de acesso à tecnologia da informação. Seja presencial ou online durante a pandemia, pais/responsáveis, governos, escolas e professores devem levar em conta que a educação universal e igualitária precisa garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Assim, na educação inclusiva, o foco da adaptação não deve ser a deficiência, mas sim o espaço, os recursos que devem estar disponíveis, as potencialidades dos alunos e as práticas pedagógicas adaptadas às particularidades de cada aluno, ou seja, desenhadas com vistas a atender a todos os alunos, independentemente de suas condições ou particularidades.

Em suma, entendemos que as aulas remotas de emergência não equivalem às características do ensino presencial, sendo necessários maiores desafios para garantir a particularidade e singularidade dos alunos. Portanto, é importante destacar que a promoção da inclusão não deve se limitar ao acesso dos alunos com deficiência às oportunidades educacionais, mas principalmente garantir condições efetivas de aprendizagem. Nesse sentido, a situação pandêmica desencadeou inclusive a necessidade de políticas públicas de educação que coloquem a diversidade e a diferença na pauta das agendas sociais, assim como a produção de conhecimento no âmbito da pesquisa científica na área.

### REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. Education reform. McGraw-Hill Education (UK), 1994.  
BONETI, Lindomar Wessler. Políticas públicas por dentro. 2017.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília; Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Legislação Brasileira sobre pessoa com Deficiência: Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em 26 abril de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Acesso em 26 abril de 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em 26 abril de 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 26 abril de 2022.

BRASIL. Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em 26 abril de 2022.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 26 abril de 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 26 abril de 2022.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5720/572063482004/572063482004.pdf>. Acesso em 26 abril de 2022.

CARDOSO, A. A.; TAVEIRA, G. D.; STRIBEL, G. P. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. Revista Teias, v. 22, n. 65, p. 510-518, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50005>. Acesso em 26 abril de 2022.

CHEN W., PETER H. W.; HAYDEN F. G.; GAO G. F. A novel coronavirus outbreak of global health concern. The Lancet. 395(10223):470–473. 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30185-9/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30185-9/fulltext). Acesso em 26 abril de 2022.

DAMASCENO, A. R. et al. A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto. 2006. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/17604>. Acesso em 26 abril de 2022.

FONSECA, V. Educação Especial: programa de estimulação precoce, uma introdução as idéias de Feurstein. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

HUANG, C. et al. Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The lancet*, v. 395, n. 10223, p. 497-506, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673620301835>. Acesso em 26 abril de 2022.

JUNQUEIRA, E. Não se pode confundir educação [...]. *O Povo*, 27 mar. 2020. Disponível em <https://mais.opovo.com.br/jornal/opiniao/2020/03/27/eduardo-junqueira-atividade-escolarremota-nao-e-ead.html>. Acesso em 26 abril de 2022.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, A. R. S. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do Parecer 05/2020. *Olhar de professor*, v. 23, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68464195020/68464195020.pdf>. Acesso em 26 abril de 2022.

MENDES, E. G. Breve historia de la educación especial en Brasil. *Revista Educación y pedagogia*, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. Acesso em 26 abril de 2022.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*, p. 60-83, 2017. Disponível em: [https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/educacao\\_especial\\_inclusiva.pdf#page=58](https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/educacao_especial_inclusiva.pdf#page=58). Acesso em 26 abril de 2022.

MONTEIRO, S. A; RIBEIRO, P. R. M. O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 730-745, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12203>. Acesso em 26 abril de 2022.

OLIVEIRA, B. R. et al. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. 1, p. 84-106, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8082910>. Acesso em 26 abril de 2022.

ORGANIZATION. W. H. (2020). Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novelcoronavirus-2019>. Acesso em 26 abril de 2022.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SALES, Z. N; MOREIRA, R. M; COUTO, E. S. O convívio acadêmico: representações sociais de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 55, p. 295-307, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313146769004.pdf>. Acesso em 26 abril de 2022.

# ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E A PARTICIPAÇÃO DA MULHER DO SÉCULO XXI NOS CENÁRIOS SOCIAIS: EVOLUÇÕES E PERSPECTIVAS

*Cláudia Mota<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A história, ao contar dos movimentos sociais feministas, confirma que os direitos sociais da mulher foram somente reconhecidos após a Revolução Francesa, somando-se inúmeras lutas, desconstruções culturais e concepção de novos paradigmas.

Os direitos conquistados cooperaram para que a participação feminina se iniciasse nos múltiplos cenários sociais, em que antes só os homens transitavam. No entanto, apesar dos aplausos aos direitos conquistados, ainda há muito a lutar para que a atuação feminina pareie à masculina.

Ao exemplificar a contínua luta feminina, ressalte-se que, apenas em 2022, por meio da Lei n.º 14.443, permitiu-se a laqueadura em mulheres sem a necessidade do consentimento do cônjuge, ou seja, antes este consentimento era indispensável para que a mulher pudesse operar.

Dentre os direitos alcançados pós Revolução, destacam-se o direito ao divórcio, ao reconhecimento de garantias fundamentais, à exclusão da supremacia do homem em relação à mulher, ao reconhecimento de sua cidadania e ao direito de sufrágio – direito de votar e ser votada.

Os primeiros movimentos feministas no Brasil, liderados por Bertha Luz reivindicavam o direito ao sufrágio e, o primeiro Código Eleitoral, em 1932, estampou em seu texto normativo a ausência de distinção de sexo para se tornar eleitor.

A instituição do Estado Democrático de Direito possibilitou a inserção do direito de sufrágio no ordenamento jurídico pátrio e, ainda que pouco expressiva, a participação política da mulher foi avançando pela obrigatoriedade de percentual em cada eleição. Entre os fatores que dificultam a participação feminina mais ativa, verifica-se o desinteresse mútuo e a limitação de atuação nos

---

1 Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania, pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF. TJDF. E-mail: claudiamartins.mota@tjdf.jus.br.

partidos, selada pela posição determinante e, quase insubstituível, que a mulher ocupa na vida familiar.

Nesse cenário, ressalta-se que a educação feminina foi tardia, em relação a dos homens, e influenciada pela desigualdade de gênero, radicada no patriarcado e no sexismo. Hoje, no século XXI, a educação é consagrada como um direito social essencial à manutenção e garantia do Estado Democrático de Direito, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição Federal de 1988, sendo, portanto, um direito resguardado à mulher, fundamental ao exercício da sua cidadania.

Assim, surge a pergunta que orienta este artigo: a participação da mulher do século XXI reflete o ideário do atual Estado Democrático de Direito? Se a mulher do século XXI participa ativamente nos cenários sociais, então o ideal do Estado Democrático de Direito tem efetivado as garantias e os direitos femininos. Já se a mulher do século XXI ainda não tem participado efetivamente nos cenários políticos, sociais e culturais, então o Estado Democrático de Direito continua sendo um projeto que não saiu do papel.

De fato, a mulher, até a Revolução Francesa, não era possuidora de direitos e as obrigações domésticas recaíam exclusivamente sobre ela: cuidados do lar, dos filhos e do marido; não podendo expressar seus pensamentos políticos. Apesar de exercer funções operacionais, as mulheres não tinham voz ativa nos espaços dos cidadãos. Efetivamente, cabia ao homem administrar o lar e os bens, restando à mulher a figura de consorte e ajudadora das tarefas domésticas. Somente após a Revolução Industrial, com a modernização dos processos de fabricação, as mulheres passaram a compor as linhas de frente de produção, principalmente, em razão da guerra e da escassez da mão-de-obra masculina.

O objetivo geral deste trabalho é fomentar o debate sobre o Estado Democrático de Direito e o espaço da mulher do século XXI nos cenários socio-políticos. Os objetivos específicos são: avaliar o papel da mulher na sociedade, estudar as mudanças do século XXI e analisar a liberdade feminina frente aos institutos democráticos.

Desta forma, este trabalho assinala a participação feminina na democracia a partir do século XXI, demonstrando, para tanto, o breve histórico no avanço dos direitos da mulher; as mudanças relevantes ocorridas a partir do século XIX; bem como a democracia e a liberdade feminina.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

Em um passado não tão distante, a mulher desempenhava apenas o papel doméstico na sociedade, onde suas funções restringiam-se ao lar: educação dos filhos, tarefas rotineiras (lavar, passar, cozinhar, costurar), bem como preparar

as filhas para as atividades relacionadas à família. Para ela, o direito ao voto era proibido, assim como a prática esportiva, a vida social e a voz em ambientes sociopolíticos.

De fato, a mulher era excluída socialmente, principalmente, em razão da visão da igreja católica sobre Adão e Eva, porquanto exteriorizava de maneira negativa a imagem e o influxo do pecado (MATOS, *et. al.*, 2007, p. 75).

A acepção hostil da mulher se confirma pelo pensamento iluminista, a qual tratava a figura feminina como “*uma besta imperfeita, sem fé, sem lei, sem temor e sem constância*”, reforçado pelas diferenças fisiológicas, bem como pela visão de que a mulher era figura complementar, ocupante de posição de inferioridade em relação aos homens (SOUZA, 2003, p. 112).

Para Jean-Jacques Rousseau a mulher era idealizada sob a representação da submissão, visto que era passiva e fraca, devendo apenas agradar o homem sem provoca-lo, seguir a religião do marido, mesmo que ilegítima, uma vez que a “*docilidade*” que a prende “*à ordem da natureza elimina, junto a Deus, o pecado do erro*” (SOUZA, 2003, p. 113).

No século XVIII, a partir da Revolução Industrial, a mulher das classes mais baixas se insere no mercado de trabalho para operar as máquinas nas fábricas e também para ocupar outras funções, como empregada doméstica, bordadeira, lavadeira, ao passo que as mulheres da burguesia reivindicavam a liberdade sexual (MATOS, *et. al.*, 2007, p. 76).

Com efeito, o ideário da Revolução Francesa entusiasmou muitos cidadãos, que buscavam a igualdade das classes e a “*crise de abastecimento, da inflação, e da desordem fiscal*” impulsionou as mulheres de níveis mais baixos a aderirem aos protestos, chegando a lutar ao lado dos homens. Nesse cenário, a falta de mão-de-obra masculina foi outro fator determinante para a inserção das mulheres no mercado de trabalho. A falta da figura masculina causou escassez no desempenho de funções exercidas somente pelos homens, acarretando prejuízos econômicos, obrigando a substituição da mão-de-obra e a inserção de novos bens e serviços pelas mãos femininas (SÁ, 2017).

A luta das mulheres partiu do desejo de participar ativamente dos movimentos e também para alcançar direitos. Muitas mulheres que discordavam dos pensamentos revolucionários foram castigadas, sofreram espancamentos públicos, e outras foram presas e mortas por decapitação na guilhotina (SOUZA, 2003, p.115).

Após a Revolução Francesa, as mulheres passaram a questionar a supremacia masculina, refutando o papel exclusivamente doméstico, e, além disso, opuseram-se à opressão e à exploração da cultura machista (MATOS, *et. al.*, 2007, p.77). Em 1791, Marie Olympe de Gouges, militante do movimento



feminista, publicou a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, do qual expressou que a ignorância, menosprezo e esquecimento constituem as causas dos males públicos e da corrupção do governo:

Considerando que a ignorância, o esquecimento ou o menosprezo dos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção do governo, resolvemos expor, numa declaração solene, os direitos naturais, inalteráveis e sagrados da mulher, a fim de que esta declaração apresentada constantemente a todos o membros do corpo social lhes lembre, incessantemente, seus direitos e deveres, para que os atos do poder das mulheres e estes do poder dos homens possam ser, a cada instante, comparados com a finalidade de toda instituição política e que sejam mais respeitados, a fim de que as reclamações das cidadãs, baseadas, daqui em diante, em princípios simples e incontestáveis se voltem para apoiar a Constituição, para os bons costumes e a felicidade de todos. Em consequência, o sexo superior em beleza, como em coragem nos sofrimentos maternais, reconhece e declara, em presença e sob os auspícios do Ser Supremo, os seguintes direitos da mulher e da cidadã (GOUGES, 1791).

Essa militante tentou, com a Declaração dos Direitos da Mulher, a igualdade de direitos entre ambos, a partir da preservação dos direitos naturais e imprescritíveis das mulheres e dos homens, fundamentados na prosperidade, segurança e resistência à opressão. As oposições nos moldes da sociedade empregado à época originaram diversos movimentos que colaboraram para a emancipação das mulheres e sedimentação dos direitos atuais, que apesar de não atingirem o ideal, deve-se reconhecer a mudança evolutiva do *status* feminino.

No tocante às mudanças assistidas nos séculos XIX, XX e XXI, cumpre enfatizar que foi uma época de significativas mudanças, principalmente no que diz respeito ao direito das mulheres. Os primeiros movimentos das mulheres buscavam o direito ao voto e à instrução, até então, direitos pertencentes apenas à classe masculina. Deolinda Dalto liderou no Rio de Janeiro, em 1917, o movimento de luta em prol do direito de sufrágio feminino (MATOS, *et. al.*, 2007, p.79).

Bertha Luz criou a Liga para Emancipação Intelectual da Mulher, em 1919, na Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF). Em 1922, participou como representante das mulheres na Assembleia-Geral da liga das Mulheres Eleitoras, nos Estados Unidos, que resultou no direito ao voto das mulheres brasileiras, em 1932. Em 1933, candidatou-se a uma vaga na Assembleia Nacional Constituinte de 1934, porém, não se elegeu, no entanto, alcançou a primeira vaga como suplente, vindo a assumir o cargo de Deputada na Câmara Federal em 1936 (BRASIL, 2015).

Destaca-se que o primeiro Código Civil Brasileiro, instituído pela Lei n.º 3.071, de 1º de janeiro de 1916 imprimiu a visão patriarcal, visto que alguns

atos da vida civil, como exercício da profissão, só poderiam ser praticados com a autorização do marido, a exemplo do artigo 233, Inciso IV, onde aduz que compete ao marido “*O direito de autorizar a profissão da mulher e a sua residência fora do tecto conjugal*”.

O referido Código ainda previu o direito aos apelidos de família, ou seja, ao sobrenome, direito até então dos filhos do sexo masculino, pois eram deles a prerrogativa de manter e transmitir o sobrenome. O legislador determinou no mesmo artigo que trata do direito ao apelido de família, o dever de auxiliar o marido nos deveres domésticos, expressando em seu art. 240 que: “*a mulher assume, pelo casamento, com os apelidos do marido, a condição de sua companheira, consorte e auxiliar nos encargos da família*”.

De fato, a legislação no Brasil sempre refletiu a condição de submissão da mulher e a superioridade do homem, uma vez que as mulheres só podiam administrar a casa e os bens na ausência do marido e perdiam o pátrio-poder sobre os filhos, se contraísse novas núpcias.

Sobre as constituições brasileiras, é importante destacar que a de 1934 não avançou muito em relação aos direitos das mulheres, pois a proibição do direito de trabalhar ficou expresso no bojo da alínea “d”, § 1º do artigo 121 e o único progresso inserido pelo legislador em relação à mulher foi apenas sobre serviços de amparo à maternidade. A de 1937 manteve praticamente inalterados os artigos que tratavam dos interesses das mulheres, permitindo o direito ao voto, após a pressão dos movimentos feministas. Em 1946, o constituinte ampliou o rol de direitos das mulheres, passando a prever a garantia à aposentadoria, a proibição sobre diferenciação de salários por gênero, idade, nacionalidade e estado civil, e ainda, a prisão civil do devedor de alimentos.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, ratificada pelo Brasil em 1952, já validava a igualdade do homem e da mulher em relação ao casamento, garantindo, assim, os direitos e garantias fundamentais a viver com dignidade.

Em 1962 foi promulgado o Estatuto da Mulher Casada, por intermédio da Lei n.º 4.121, de 27 de agosto de 1962 onde, mais uma vez, a supremacia masculina ficou expressa em um texto legal, determinando, para tanto, que o “*marido é o chefe da sociedade conjugal*”, sendo sua competência à administração legal da família; dos bens comuns e particulares da mulher, não sendo permitido às mulheres casadas, nem a administração dos próprios bens. Outra modificação significativa apresentada a partir de 1962, foi o direito ao trabalho da mulher casada sem o consentimento do marido.

O citado Estatuto alterou o Código Civil de 1916 e apesar de não ter constituído alterações expressivas, o diploma normativo ampliou o poder familiar

da mulher, excluindo sua capacidade relativa, concedendo-lhes o direito de permanecer com a guarda dos filhos menores ao contrair matrimônio por viuvez (MATOS, *et. al.*, 2007, p.80)

A Constituição de 1967, sob as ordens do Governo Militar, consagrou a redução do tempo de serviço para aposentadoria da mulher de 35 para 30 anos de contribuição, permanecendo inalterada a idade para aposentadoria compulsória. A Carta de 1969 não foi expressiva, permanecendo inalterada em relação ao direito das mulheres.

A legislação brasileira só apresentou uma evolução significativa, em 1977 com a Lei do Divórcio, instituída pela Lei n.º 6.515, de 26 de dezembro de 1977. O termo desquite foi alterado por separação judicial, e o casamento entre pessoas divorciadas passou a ser permitido. Outra alteração substancial, diz respeito a adoção do regime de comunhão parcial de bens como legal, uma vez que, anterior a vigência da Lei do Divórcio, o regime adotado era o universal de bens.

A década de 80 foi um marco nas questões de gênero, sendo o Estado de São Paulo o percussor na defesa dos direitos das mulheres, criando a primeira Delegacia da Mulher em 1985 e do primeiro Conselho Estadual da Condição Feminina, instituído pela Lei n.º 5.447, de 19 de dezembro de 1986.

No entanto, a grande mudança em relação aos direitos das mulheres ficou à cargo da Constituição Federal de 1988, que consagrou o Princípio da Igualdade nos direitos e garantias fundamentais de todos os cidadãos brasileiros, manifestando-se, no Inciso I do artigo 5º que “*homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição*”.

O constituinte também manifestou seu cuidado em relação à proteção da mulher, prevendo no bojo do Inciso XIX do art. 7º “*proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei*”. O tempo de contribuição para aposentadoria foi alterado para cinquenta e cinco anos de idade e trinta de contribuição e o direito à pensão por morte do marido.

O direito à propriedade refletiu o direito de igualdade, passando a expressar que a titularidade sobre o domínio e a concessão de imóvel será conferido ao homem, à mulher ou a ambos, independente do estado civil. Os direitos e deveres a serem exercidos na constância do casamento ou da união estável passaram a ser iguais, retirando a supremacia do homem na relação familiar (COELHO, *et. al.*, 2009, p. 87).

A Constituição de 1988 constituiu um marco nos direitos protecionistas e na igualdade da mulher, retirando, sobretudo, a poder do homem sobre a mulher e a decisão familiar, não cabendo, portanto, no ordenamento jurídico pátrio, qualquer legislação restritiva ou ainda, que intente a exclusão de tais direitos.

Ao tratar do tema democracia e liberdade feminina, destaca-se que à

mulher só foi garantido o direito ao sufrágio em 1932. Não obstante, a participação política da mulher, mesmo que discretamente, já podia ser notada na defesa dos ideais abolicionistas, dedicando-se, principalmente, em angariar recursos, a partir de apresentação de concertos de pianos e da venda de doces e flores na porta de igrejas e cemitérios, uma vez que os debates políticos ficavam a cargo dos homens (COELHO, *et. al.*, 2009, p. 87).

A primeira Constituição brasileira foi promulgada em 1891 e, após intensos debates, excluiu-se o direito ao voto da mulher, sob o argumento da inferioridade feminina. O direito ao voto foi conseguido por agudas discussões de grupos feministas oriundos da Europa. A entrada no ordenamento jurídico da Constituição de 1988, com a abertura para a democracia, permitiu às mulheres maior participação na política brasileira.

O primeiro partido formado por mulheres no Brasil foi fundado em 1910 pelas Feministas Gilka Machado e Leolinda Daltro, denominado de Partido Republicano Feminino e seu objetivo não era eleger mulheres, mais sim, mobilizar a sociedade sobre os direitos políticos das mulheres, a partir de marchas (COELHO *et. al.*, 2009, p. 89).

O primeiro Código Eleitoral passou a vigorar no ordenamento jurídico sob o comando do governo militar, a partir do Decreto n.º 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, do qual expressou no artigo 2º, que “*é eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na forma deste Código*”. O alistamento eleitoral era facultativo, não sendo, ainda, necessária a autorização do cônjuge para exercer o direito ao voto.

O direito a ser votada surgiu com a inauguração do Estado Democrático de Direito, em 1934, não obstante, a obrigatoriedade era estendida somente às mulheres que exerciam função pública remunerada. A obrigatoriedade de votar pelas mulheres passou a constar somente no Código Eleitoral, instituído pela Lei n.º 4.737, de 15 de julho e 1965, ainda em vigência, sendo convocadas pela Resolução n.º 7.700, de 2 de dezembro de 1965, do tribunal Superior Eleitoral (TSE), conferindo-lhes o prazo de um ano para o efetivo alistamento, sob pena de multa.

Em 1995, passou a valer a Lei n.º 9.100, de 29 de setembro de 1995, que cuidou de estabelecer normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996 e que cuidou de determinar que no mínimo 20% das vagas de cada partido ou coligação deveriam ser preenchidos por candidaturas de mulheres, modificada no pleito seguinte, para 30%.

Desde então, a mulher vem conquistando seu espaço na política brasileira, não obstante, o cenário político é constituído, em sua maioria, por homens. Céli Regina Jardim Pinto se manifestou sobre a atuação da mulher na política

brasileira, da seguinte forma:

Daí advém um dos mais claros limites da participação política expressa em cargos conquistados em disputas eleitorais: a falta de recursos (capital político) dos grupos dominados e/ou mais frágeis para disputar com reais oportunidades os cargos eletivos.

Não se trata evidentemente de advogar uma representação estatística da população, isto seria um absurdo por várias razões, entre outras porque esta representação é impossível de se conseguir, na medida em que não há forma de acordar quais clivagens devem ser representadas, quais não. E mais, mesmo que admitíssemos a possibilidade de uma amostra perfeita esta não garantiria representação de interesses organizados. Isto posto, deve-se, entretanto, pensar no outro extremo, onde temos parlamentos dominados por setores muito exclusivos da população: o número de trabalhadores, negros e mulheres, só para tomar três exemplos, é irrisório no parlamento brasileiro, contrastando por exemplo com o avantajado número de proprietários de terra (PINTO, 2001, p. 102).

A pequena participação feminina na política se deve a diversos fatores, sendo o principal a própria resistência feminina em se tornarem mais ativas politicamente. A falta de incentivo dos partidos também constitui um dos aspectos desmotivadores da participação da mulher. De certo, que os partidos buscam a filiação feminina, até para cumprir a determinação expressa em lei.

Céli Regina Jardim Pinto (2001, p. 102-103), atribui a ausência de participação direta da mulher na política ao preconceito mútuo, onde o partido não enxerga a mulher em sua potencialidade, e a mulher idealiza no partido a condição limitante para sua atuação; a arregimentação de mulheres que não participam de movimentos feministas; e o principal: a posição que a mulher ocupa na vida familiar.

A mulher, mesmo com sua emancipação e conquista pelos direitos, ainda exerce múltiplas funções. A ela ainda é facultada as obrigações do lar, sendo sua responsabilidade as tarefas de casa, mesmo as que trabalham fora. A divisão das obrigações da casa, em muitos casos, não é feita de maneira igualitária, acarretando na sobrecarga dessa mulher (COELHO, *et. al.*, 2009, p. 87).

Entende-se, que a partir da superação dos obstáculos que impedem a participação mais ativa e ainda, a pelo incentivo direto dos partidos seja a partir da superação do preconceito, seja pelo investimento dessas candidaturas.

Por fim, vale enfatizar que a mulher não se exime da luta. Exemplo disso foi Alfonsina Strada, apaixonada por ciclismo se passou por “Alfonsin”, em 1924, e disputou a competição de ciclistas do Giro d’Italia. E apesar de ter sido desclassificada, Alfonsina deu exemplo de força e garra (MENEZES, 2021).

Indubitável que a mulher vem ganhando espaço na política, no esporte, dentre outros espaços e exerce cargos de grande relevância como de deputadas,

senadoras, ministras, procuradora-geral e até presidente da república. Contudo, essa atuação, para ser considerada ideal e ainda, capaz de influenciar a liberdade feminina, deverá ser ainda maior (COELHO, *et. al.*, 2009, p. 87).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresenta algumas conquistas femininas, como o direito ao sufrágio, ao divórcio, dentre outros. Com efeito, a história conta das lutas das mulheres e evidencia o quanto elas batalharam para a retirada de parte da supremacia masculina em relação à administração dos bens e da família.

Entretanto, isso não promoveu a igualdade de fato, já que o pensamento machista insculpido na sociedade brasileira é estrutural. Os séculos XIX, XX e XXI constituíram marcos na promoção dos direitos da mulher a partir de intensos movimentos feministas. Dentre as conquistas, destaca-se o direito de votar e ser votada; a igualdade de gênero e condições para o exercício dos direitos familiares; direito ao trabalho e igualdade salarial; direito à propriedade, entre tantos outros direitos.

A pretensão do trabalho é tão somente instigar o debate sobre os direitos das mulheres no século XXI em face das transformações sociais do Estado Democrático de Direito.

A abertura política não proporcionou condições de igualdade na concorrência de cargos eletivos, devido ao preconceito mútuo vivenciado entre partido e candidatas. As funções, ainda desempenhadas pela mulher em relação aos cuidados familiares, constituem um dos principais fatores de sua não inclusão no processo político. A dupla jornada e a divisão desigual entre as funções do lar prejudicam a participação ativa da mulher na vida pública.

Observam-se os níveis da participação efetiva da mulher em relação a vida política, ou seja, vivenciando a democracia, ainda é pouco expressiva, necessitando de ações que provoquem o interesse da mulher pela política e investimentos para o financiamento de seu ingresso no universo político.

A evolução social abrange particularidades em face da história da humanidade e das mulheres. Diante disso, o presente estudo se apresentou com a finalidade de discutir e prospectar o avanço dos direitos das mulheres. Antigamente, as mulheres não tinham voz e a educação era baseada tão somente nos ensinamentos relativos ao lar, já que a perspectiva feminina seria dedicação à família.

Em razão de tantas transformações sociais, depreende-se que a evolução sociopolítica das mulheres e a ampliação de direitos é imprescindível à implementação de mecanismos que assegurem o pleno exercício de sua cidadania e à conscientização necessária para que mulheres alcancem independência, bem como possam circular nos espaços políticos, fazendo a voz reverberar nos mais

diversos cenários sociais.

De fato, a mulher do século XXI, em comparação ao homem, ainda não participa efetivamente nos cenários políticos, sociais e culturais, de modo que, conclui-se que o Estado Democrático de Direito não tem seus ideais efetivados na prática. Contudo, ao fazer uma análise comparativa da época da Revolução Francesa até os dias atuais, depreende-se que houve avanço no espaço feminino, já que a desigualdade de gênero tem sido debatida, a história das lutas femininas reconhecida e, sobretudo, oportunidades vem surgindo, ainda que paulatinamente, para elas.

Portanto, a igualdade é o ponto de partida para a estabilidade da democracia e a manutenção do Estado Democrático de Direito, a qual possibilita que a participação política da mulher se consolide. Entretanto, diversas questões ainda devem ser debatidas e enfrentadas para que a participação feminina seja efetiva e ativa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Bertha Luz**. Senado Notícias. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/bertha-lutz>>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (16 de julho de 1934)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Leis Constitucionais. Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 21.076, de 24 de fevereiro de 1932**. Decreta o Código Eleitoral. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc\\_anterior1988/em\\_c01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/em_c01-69.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 3.071, de 1 de janeiro de 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L3071impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071impressao.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 4.121, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/14121.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14121.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 4.737, de 15 de julho de 1965**. Institui o Código Eleitoral. Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14737.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14737.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.447, de 19 de dezembro de 1986**. Dispõe sobre o Conselho Estadual da Condição Feminina. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1986/lei-5447-19.12.1986.html>>. Acesso em: 18 mar. 2023.

COELHO, Leila machado; BAPTISTA, Marisa. **A história da inserção política da mulher no Brasil: uma trajetória do espaço privado ao público**. Psicologia Política. vol. 9. nº 17, pp. 85-99. jan. - jun. 2009.

GOUGES, Marie Olympe. **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã**. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html/>>. Acesso em: 18 mar. 2023.

MATOS, Maureen Lessa; GITAHY, Raquel Rosan Christino. **A evolução dos direitos da mulher**. Colloquium Humanarum, v. 4, n. 1, Jun. 2007, p. 74-90. DOI: 10.5747/ch. 2007.v04.n1/h037.

MENEZES, Flávio. **Alfonsina Strada: o diabo de saias**. Disponível em: <<http://pedaldigital.com.br>> Março, 2021. Acesso em: 14 abr. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Ministério Público Federal. Disponível em: <[http://pfdc.pgr.mpf.mpf.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar\\_dir\\_homem.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.mpf.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Paradoxos da participação política da mulher no Brasil**. REVISTA USP, São Paulo, n.49, p. 98-112, março/maio 2001.

SÁ, Ana Paula Suitsu. **A questão da igualdade de gênero nas constituições brasileiras**. Novembro, 2017. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=19775&revis](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=19775&revis)



ta\_cade rno=9>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SOUZA, Itamar. **A mulher e a Revolução Francesa**: participação e frustração. Revista da FARN, Natal, v.2, n.2, p. 111-124, jan./jul. 2003.

# MATRIZ DE ANÁLISE DE VULNERABILIDADE SOCIAL (MAVS): UM INSTRUMENTO PARA O COTIDIANO DOS (AS) PROFISSIONAIS DE SAÚDE, ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCAÇÃO

*Diego Mendonça Viana<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

O debate teórico, científico, técnico, ético e político sobre a temática da Vulnerabilidade Social é de caráter multifacetado, polissêmico e bastante amplo dentro da história das políticas públicas que versam sobre a cidadania e sobre o acesso aos direitos civis. Neste sentido, este texto busca traçar um panorama geral sobre esta complexa discussão e, ao mesmo tempo, apresentar uma proposta de Matriz de Análise de Vulnerabilidade Social (MAVS) que articula dimensões e sub-dimensões consolidadas pela literatura em um único instrumento qualitativo e quantitativo para que os (as) profissionais das políticas públicas de Saúde, de Assistência Social e de Educação tenham uma ferramenta de avaliação de vulnerabilidades sociais mais comuns.

No prisma teórico, a Vulnerabilidade Social possui diversas perspectivas de fundamentação que oscilam em espectros bastante diferentes em sua epistemologia. Em uma abordagem de caráter neoliberal há a concepção do Banco Mundial que está embasada nas seguintes premissas:

Outra aplicação da categoria vulnerabilidade é a que se encontra nos textos produzidos no âmbito do Banco Mundial a partir do final dos anos 1990. Um dos trabalhos que se tornou referência para o posterior desenvolvimento do conceito, pelos pesquisadores ligados ao banco, foi o de Moser (1998), que buscou compreender as dinâmicas da pobreza em sociedades periféricas. Com base nos resultados de sua pesquisa, a autora sugere que as situações de mal-estar social de indivíduos e famílias derivam

---

1 Psicólogo (CRP 11/06632). Doutorando em Saúde da Família pela UFC/FIOCRUZ. Psicólogo Clínico, Psicoterapeuta e Supervisor Técnico em Psicologia. Servidor Público, Psicólogo da Estratégia Saúde da Família de Umirim-CE. Técnico de Referência do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Sede de Umirim-CE. Docente e pesquisador de graduação e pós-graduação nos seguintes temas: Formação em Psicologia, Regulamentação do Exercício Profissional e Psicologia, Psicologia Comunitária, Psicologia Social, Ética e Cuidado em Saúde, Saúde Pública, Saúde Coletiva, Saúde da Família, Saúde Mental, Assistência Social, Previdência Social e Saúde Mental, Mídia, Educação Popular e Clínica em Psicologia (Abordagem Centrada na Pessoa). E-mail: diegomendoncaviana@gmail.com.

da privação de “ativos” materiais e simbólicos (emprego, moradia, capital humano, capital social, entre outros), ou de incapacidade para manejar adequadamente os ativos que possuem, diante de situações de risco (Moser, 1998). (IPEA, 2018. p. 13).

Em outro campo teórico, há a perspectiva de base Materialista Histórico Dialética na avaliação do conceito de Vulnerabilidade Social postulado por Castel como se percebe a seguir:

Segundo o modelo teórico desenvolvido por Castel (1994;1998), a inscrição dos indivíduos na estrutura social se faz por meio de sua inserção em dois campos, simultaneamente: o mundo do trabalho, com seus riscos e proteções; e o das relações de proximidade, representadas pelas relações familiares, de vizinhança e demais relações sociais e comunitárias, que proporcionariam ao indivíduo proteção e segurança. (IPEA, 2018. p. 11).

Cada uma das propostas teóricas busca explicar os processos vulnerabilização (perca de proteção social) de indivíduos e coletividades a partir de uma leitura do sistema produtivo, bem como suas contradições na formulação e no acesso aos direitos civis fundamentais. Há concordância nas diversas perspectivas teóricas de que a Vulnerabilidade Social é uma produção do Sistema Capitalista (CARMO e GUIZARDI, 2018). As diversas formas de enfrentamento das Vulnerabilidades Sociais vão variar de acordo com a perspectiva teórica da análise deste fenômeno e cada aporte teórico possui um conjunto de propostas éticas, políticas e técnicas.

Do ponto de vista científico, realizou-se um breve levantamento<sup>2</sup> do tipo estado da arte de produções a respeito da temática da Vulnerabilidade Social. Nas bases de dados científicos vinculadas ao Portal Regional da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), foram encontradas 4.106 produções completas. As temáticas investigadas em maior número foram: vulnerabilidade social (renda, relações familiares, risco de saúde, moradia, exposição à violência e segurança alimentar e nutricional), política pública (acesso à saúde, trabalho e renda, redução da evasão escolar), fatores socioeconômicos e pobreza.

Os tipos de estudos mais frequentes sobre a temática da Vulnerabilidade Social foram: estudos de prognóstico, fatores de risco, pesquisas qualitativas, estudo observacional, estudos de prevalência, estudos de etiologia, estudos de rastreamento e estudos de diagnóstico. Há estudos nos idiomas Inglês, Espanhol e Português. Nota-se, pelos resultados amostrais desta busca elementar nas bases de dados, que há um volume significativo de iniciativas de compreensão e sistematização dos aspectos relativos ao campo da Vulnerabilidade Social.

Em desdobramento do mérito acima discutido, este texto busca estabelecer

---

<sup>2</sup> Levantamento realizado em abril de 2023.

uma abordagem técnico-científica sobre a Vulnerabilidade Social, compreendendo que este conceito possui múltiplos componentes que precisam ser analisados com metodologias, instrumentos e orientações que possuam uma coerência de racionalidade baseada nas evidências mais seguras possíveis na tomada de decisão para enfrentamento das vulnerabilidades no cotidiano de trabalho. Portanto, faz-se salutar o entendimento de que:

A vulnerabilidade, numa definição lata, é o potencial para a perda. A vulnerabilidade inclui quer elementos de exposição ao risco (as circunstâncias que colocam as pessoas e as localidades em risco perante um determinado perigo), quer de propensão (as circunstâncias que aumentam ou reduzem a capacidade da população, da infraestrutura ou dos sistemas físicos para responder a e recuperar de ameaças ambientais). Embora estes conceitos tenham sido já muito discutidos na literatura, estas definições tão simples e genéricas apreendem a essência da vulnerabilidade (Cutter, 1996; Turner *et al.*, 2003; Wisner *et al.*, 2004; Adger, 2006; Birkmann, 2006). A ciência da vulnerabilidade fornece a base empírica para a elaboração de políticas de redução de riscos através do desenvolvimento de métodos e métricas para analisar a vulnerabilidade societal aos riscos ambientais e aos acontecimentos extremos (Cutter, 2003). (CUTTER, 2011. p 2).

Com base nos pressupostos da Ciência da Vulnerabilidade, bem como inspirado por outros instrumentos exitosos de análise de risco, tais como a Escala de Risco Familiar (COELHO e SAVASSI, 2004) e o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2015, surgiu a proposta de elaboração de uma matriz de análise e medição do grau de vulnerabilidade social de uma pessoa, de uma família e até de grupos populacionais.

A composição da matriz é caracterizada por dimensões principais consolidadas pela literatura técnica, científica e do consolidado do arcabouço jurídico de estruturação de política pública. Ou seja, as dimensões principais são estruturadas com base dos direitos básicos de cidadania derivados dos consensos do campo dos Direitos Humanos. Neste sentido, os indicadores previstos como dimensões principais são: acesso à infraestrutura básica, acesso à renda, acesso à moradia, acesso à segurança alimentar e nutricional, acesso ao trabalho e emprego, acesso à saúde, acesso à educação, bem como acesso ao lazer e cultura. Cada uma das dimensões possui suas sub-dimensões correlatas.

## **METODOLOGIA**

O percurso metodológico utilizado para realização deste trabalho se situa no campo da pesquisa qualitativa em políticas públicas, baseado nos princípios do campo da saúde coletiva, com especial vinculação aos estudos de Bosi (2012). Este estudo possui caráter de pesquisa documental e bibliográfica quanto

à sua natureza, exploratório quanto aos objetivos e de caráter transversal quanto ao tempo. Destaca-se, ainda, que o estudo possui características de pesquisa com foco em obtenção de informações com dados secundários e documentos públicos quanto aos seus procedimentos de acordo com os entendimentos consolidados nos estudos metodológicos de Silveira e Cordova (2009).

As buscas por trabalhos científicos de fundamentação a respeito de Vulnerabilidade Social foram realizadas no Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) que integra em seu método de busca as seguintes bases de dados científicas: MEDLINE/Pubmed - US National Library of Medicine – NLM; LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde; IBECs - Índice Bibliográfico Español en Ciencias de la Salud; Index Psicologia – Periódicos; Base de dados de DESASTRES; BINACIS - Bibliografía Nacional en Ciencias de la Salud Argentina e COLECCIONASUS.

A respeito da metodologia de construção da Matriz de Análise de Vulnerabilidade Social (MAVS), trata-se de articulação qualitativa dos diversos indicadores de dimensão principal e os subindicadores de dimensão secundária. Além de marcadores qualitativos de enquadre ou de não-enquadre na condição de vulnerabilidade, é atribuído a cada dimensão um escore proporcional ao nível de proteção. Para cada dimensão foi atribuído um peso que varia de acordo com a capacidade de proteção do tipo de condição avaliada. Após a verificação de todas as dimensões, os escores devem ser somados e aplicados em um cálculo de média aritmética ponderada cuja fórmula base se encontra na figura abaixo:

Figura 01 – Fórmula de cálculo da média ponderada.

$$M_P = \frac{(x_1 \times p_1) + (x_2 \times p_2) + (x_3 \times p_3) + \dots + (x_n \times p_n)}{p_1 + p_2 + p_3 + \dots + p_n}$$

Fonte: (NOVAES, 2023)

A utilização de média ponderada na metodologia de cálculo se deve ao fato de que esta modalidade de média atende aos requisitos básicos de fornecimento de um resultado de tendência central em uma série de indicadores que não possui números extremos que possam distorcer os resultados. Ou seja, pode-se utilizar a MAVS para calcular as Vulnerabilidades Sociais Médias e compará-las em uma população para medir o grau de proteção social.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A respeito da fundamentação das dimensões, sub-dimensões e seus indicadores, a Matriz base está estruturada na seguinte lógica:

Quadro 01 – Fundamentação Teórica e Técnica das Dimensões da Matriz de Análise de Vulnerabilidade Social

<b>Dimensão de Análise</b>	<b>Definição Sintética</b>	<b>Fundamentação</b>
Acesso à Infraestrutura Básica	Acesso à bens e serviços básicos tais como água tratada e encanada, esgoto sanitário e energia elétrica.	Lacerda (2022), Massa e Filho (2020)
Acesso à Renda	Acesso a renda básica com regularidade, oriunda de benefícios sociais, salários, aposentadorias.	Van Parijs (2000), Sousa (2016)
Acesso à Moradia	Acesso à moradia segura e que atenda às condições básicas de salubridade e habitabilidade.	Spink (2020), Denaldi (2003)
Acesso à Segurança Alimentar e Nutricional	Acesso à alimentação de qualidade com regularidade.	Vasconcelos e Moura (2018), Aliaga (2020).
Acesso ao Trabalho e Emprego	Acesso ao trabalho renumerado com direitos trabalhistas e previdenciários.	Neves <i>et al</i> (2018), Araújo <i>et al</i> (2017)
Acesso à Saúde	Acesso a cuidados de saúde (prevenção, atenção e reabilitação).	Assis e Jesus (2012), Hora e Cavalcanti (2021)
Acesso à Educação	Acesso à escolarização regular em todos os níveis	Trezzi (2022), Reis (2022)
Acesso ao Lazer e Cultura	Acesso a bens e serviços de Lazer e Cultura	Peres <i>et al</i> (2005), Siva <i>et al</i> (2021)

Elaboração Própria

A respeito da estruturação e pontuação das dimensões, sub-dimensões e seus indicadores, a Matriz base está estruturada na seguinte lógica:

Quadro 02 – Estruturação e Quantificação das Dimensões da Matriz de Análise de Vulnerabilidade Social

<b>Dimensão de Análise</b>	<b>Sub-Dimensão de Análise</b>	<b>Escore de Pontuação</b>	<b>Peso da Dimensão</b>
1. Acesso à Infraestrutura Básica	1.1 Acesso à água potável 1.2 Acesso à água encanada 1.3 Acesso a esgotamento sanitário 1.4 Acesso à energia elétrica	1.1 – 0,5 pontos 1.2 - 0,5 pontos 1.3 – 0,5 pontos 1.4 – 0,5 pontos	Peso 3
2. Acesso à Renda	2.1 Acesso à renda oriunda de salário 2.2 Acesso à renda oriunda de aposentadoria 2.3 Acesso à renda oriunda de benefícios sociais.	2.1 – 1 ponto 2.2 – 1 ponto 2.3 - 0,5 pontos	Peso 3

3. Acesso à Moradia	3.1 Acesso à moradia própria e de alvenaria 3.2 Acesso à moradia locada e de alvenaria 3.3 Acesso à moradia protegida de enchentes, alagamentos e deslizamentos.	3.1 – 1 ponto 3.2– 0,5 pontos 3.3- 0,2 pontos	Peso 2
4. Acesso à Segurança Alimentar e Nutricional	4.1 Acesso ao Gás de Cozinha (GLP). 4.2 Acesso a refeição no ambiente escolar/trabalho. 4.3 Acesso a, pelos menos, 3 refeições diárias no mês.	4.1 – 0,5 pontos 4.2– 1 ponto 4.3 - 1 ponto	Peso 3
5. Acesso ao Trabalho e Emprego	5.1 Acesso ao trabalho/emprego fixo formal com direitos trabalhistas e previdenciários 5.2 Acesso ao trabalho/emprego temporário com direitos trabalhistas e previdenciários 5.3 Acesso ao trabalho/emprego/pequeno negócio por conta própria com direitos trabalhistas e previdenciários.	5.1 – 1 ponto 5.2 – 0,5 pontos 5.3 – 0,2 pontos	Peso 3
6. Acesso à Saúde	6.1 Acesso a cobertura vacinal completa 6.2 Acesso ao atendimento de profissionais de saúde (pelo menos 1 vez por ano) na Estratégia Saúde da Família (ESF). 6.3 Acesso a exames e medicamentos necessários no ano.	6.1 – 1 ponto 6.2 – 1 ponto 6.3 – 1 ponto	Peso 3
7. Acesso à Educação	7.1 – Acesso à escolarização do ensino básico (completa) 7.2 – Acesso à escolarização do ensino médio (completa) 7.3 – Acesso à escolarização do ensino superior (completa)	7.1 – 1 ponto 7.2 – 1 ponto 7.3 – 1 ponto	Peso 2
8. Acesso ao Lazer e Cultura	8.1 – Acesso às bibliotecas 8.2 – Acesso a cinemas, teatros, shows, museus e equipamentos culturais. 8.3 – Acesso às praças, parques, bosques e equipamentos esportivos.	8.1 – 0,5 pontos 8.2 – 1 ponto 8.3 – 0,5 pontos	Peso 1
<b>Total de pontos a serem incluídos na Média Ponderada</b>			

Elaboração própria

Importante salientar que esta matriz pode ser utilizada para analisar a vulnerabilidade de uma pessoa, de uma família ou de um conjunto de pessoas das

quais se tenha como ter segurança das informações que se referem as dimensões e sub-dimensões acima citadas. Em tese, é possível utilizar este instrumento para dados de grandes populações desde que o banco de dados tenha coerência com as métricas qualitativas e quantitativas da matriz.

Caso a pessoa, família ou grupo de pessoas analisadas com os critérios da matriz não disponha de informações a respeito da dimensão ou sub-dimensão analisada, deve-se atribuir o valor ZERO (0) no local correspondente na fórmula de cálculo. Para realizar o cálculo, a orientação da matriz segue a lógica de que quanto mais sub-dimensões a pessoa, família ou conjunto de pessoas pontuar, menor será sua Vulnerabilidade Social. Quanto menos sub-dimensões forem pontuadas, maior será a Vulnerabilidade Social.

Esta matriz pode ser usada articulando todas as dimensões ou parte das dimensões que se apliquem ao caso concreto analisado. É altamente recomendado que se utilizem todas as sub-dimensões ou o máximo possível delas para que se tenha uma análise mais complexa e mais coerente da Vulnerabilidade Social. Quando menos dimensões forem utilizadas, mais frágil será a análise de contexto.

A matriz possui uma gradação de pesos para cada dimensão e seu respectivo conjunto de sub-dimensões. São os pesos 1, 2 e 3 que devem ser utilizados na formula de cálculo da média ponderada. A gradação de pesos não significa que uma dimensão é mais importante ou relevante do que a outra de peso diferente. Isso vai depender do contexto analisado. No entanto, as dimensões de maior peso foram desenhadas com base no entendimento de que as possíveis vulnerabilidades, pertencentes a este grupo de dimensões, podem trazer maior proteção social de curto prazo caso haja acesso a tais direitos.

Por fim, seguem as Matrizes de enquadramento de resultados da média ponderada de sub-dimensões parciais e de dimensões totais:

Quadro 03 – Matriz de enquadramento de resultados da média ponderada de sub-dimensões

<b>Análise de Sub-dimensões Parciais (por cada sub-dimensão)</b>	
Se apenas 1 sub-dimensão dentre todas as sub- dimensões daquela dimensão for pontuada na análise do caso	Considera-se <i>Elevada Vulnerabilidade Social Média</i>
Se 2 sub-dimensoes dentre todas as sub-dimensões daquela dimensão forem pontuadas na análise do caso	Considera-se <i>Moderada Vulnerabilidade Social Média</i>
Se todas as sub-dimensoes daquela dimensão forem pontuadas na análise do caso	Considera-se <i>Baixa Vulnerabilidade Social Média</i>

Elaboração Própria



Quadro 04 – Matriz de enquadramento de resultados da média ponderada de dimensões totais

<b>Análise de Dimensões Totais (considerando todas as subdimensões)</b> 8 Dimensões totais 25 Sub-dimensões totais	
Se houve pontuação entre 0 e 30% de todas as sub-dimensões (0 a +/- 8 sub-dimensões)	Considera-se <i>Elevada Vulnerabilidade Social Média</i>
Se houve pontuação entre 31% e 60% de todas as sub-dimensões (9 a +/- 15 sub-dimensões)	Considera-se <i>Moderada Vulnerabilidade Social Média</i>
Se houve pontuação entre 61% e 100% de todas as sub-dimensões (16 a +/- 25 sub-dimensões)	Considera-se <i>Baixa Vulnerabilidade Social Média</i>

Elaboração Própria

## CONCLUSÃO

Espera-se que a proposição da Matriz de Análise de Vulnerabilidade Social (MAVS) contribua para o debate técnico, científico, ético e político no campo das políticas públicas de proteção social. Este instrumento foi elaborado com vistas a organizar uma racionalidade objetiva que considera as nuances dos aspectos contextuais do campo das Vulnerabilidades Sociais.

Uma das intencionalidades da MAVS é auxiliar os (as) profissionais das políticas públicas de Saúde, de Assistência Social, Educação, de Direitos Humanos e outras políticas públicas afins a elaborarem avaliações comparativas com coerência na realidade das pessoas, famílias e grupos de pessoas para tomada de decisão e para acompanhamento da eventual superação das vulnerabilidades tipificadas.

Evidentemente que esta ferramenta não poderá abranger todas as situações existentes no campo das Vulnerabilidades Sociais, mas se configura como um passo relevante para que este debate não fique restrito ao indicador renda. Existe uma complexa relação de fatores que produzem e perpetuam as vulnerabilidades. Se a MAVS contribuir para demonstrar esta complexidade e os (as) profissionais, bem como os (as) cientistas poderem tomar a melhor decisão de intervenção possível, o instrumento terá cumprido seu mais importante papel.

## REFERÊNCIAS

ALIAGA, M. A, SANTOS, S. M. C dos e Trad, Leny Alves Bomfim Segurança alimentar e nutricional: significados construídos por líderes comunitários e moradores de um bairro popular de Salvador, Bahia, Brasil. Cadernos de Saúde Pública [online]. v. 36, n. 1, e00169218. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00169218>>. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/>

0102-311X00169218. Acesso em 20/04/2023.

ARAÚJO, M. R. M de e MORAIS, K. R S de. Precarização do trabalho e o processo de derrocada do trabalhador. *Cad. psicol. soc. trab.* [online]. 2017, vol.20, n.1, pp. 1-13. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172017000100001&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172017000100001&lng=pt&nrm=iso) . ISSN 1516-3717. Acesso em 19/04/2023.

ASSIS, M.M.A et al. Acesso aos serviços de saúde: abordagens, conceitos, políticas e modelo de análise. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(11):2865-2875, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/QLYL8v4VLzqP6s5fpR8mL-gP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 19/04/2023.

BOSI, M.L.M. Pesquisa qualitativa em saúde coletiva: panorama e desafios. ***Ciência & Saúde Coletiva***, 17(3):575-586, 2012.

CARMO, M.E do; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. *Cad. Saúde Pública* 2018; 34(3):e00101417. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/ywYD8gCqRGg6RrNmsYn8WHv/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 18/04/2023.

COELHO, F. L. G.; SAVASSI, L. C. M.. Aplicação de escala de risco familiar como instrumento de priorização das visitas domiciliares. *Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade.*, v. 1, n. 2, p.19-26, 2004.

DENALDI, R. Políticas de urbanização de favelas: evolução e impasses. 2003. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, University of São Paulo, São Paulo, 2003. doi:10.11606/T.16.2003.tde-24102022-113354. Acesso em: 2023-04-20.

HORA, T. D da; CAVALCANTI, L. F. ACESSO À SAÚDE: conceito e questões para o debate. X Jornada de Políticas Públicas. 2021. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho\\_submissaoId\\_559\\_559612d75cc90bc0.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_559_559612d75cc90bc0.pdf) Acesso em 18/04/2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – ipea. Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros / editores: Marco Aurélio Costa, Bárbara Oliveira Marguti. – Brasília: IPEA, 2015. 77 p.: gráfs., mapas color. Disponível em: [http://ivs.ipea.gov.br/images/publicacoes/Ivs/publicacao\\_atlas\\_ivs.pdf](http://ivs.ipea.gov.br/images/publicacoes/Ivs/publicacao_atlas_ivs.pdf) Acesso em 19/04/2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – ipea. Vulnerabilidade social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras. COSTA, M.A et al. IPEA: 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8257> Acesso em 20/04/2023.

LACERDA, L. A. O DIREITO À CIDADE E O ACESSO À INFRAESTRUTURA EM MUNICÍPIOS METROPOLITANOS DO G100. Os casos do Novo Gama (GO) e de São Gonçalo (RJ). Dissertação de Mestrado em

Arquitetura e Urbanismo. UNB, 2022. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/44782/1/2022\\_LarissaAlvesLacerda.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/44782/1/2022_LarissaAlvesLacerda.pdf) Acesso em 19/04/2023.

MASSA, K. H. C e CHIAVEGATTO, A. D. P. Saneamento básico e saúde autoavaliada nas capitais brasileiras: uma análise multinível. *Revista Brasileira de Epidemiologia* [online]. v. 23, e200050. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-549720200050> . ISSN 1980-5497. <https://doi.org/10.1590/1980-549720200050>. Acesso em 18/04/2023.

NEVES DR, NASCIMENTO RP, FELIX Jr MS, SILVA FA da, ANDRADE ROB de. Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos associados à Scientific Periodicals Electronic Library. *Cad EBAPEBR* [Internet]. 2018Apr;16(2):318–30. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395159388> Acesso em 18/04/2023.

NOVAES, J.C. Média Ponderada: Entenda Como Fazer! 2023. Disponível em: <https://matematicabasica.net/media-ponderada/> Acesso em 20/04/2023.

REIS, G.H.B. O direito à educação e a desigualdade social: acesso, qualidade e permanência em um ensino universalizado. *Boletim Científico ESMPU*, Brasília, ano 21 – n. 59, jul./dez. 2022. Disponível em: [https://escola.mpu.mp.br/publicacoes/boletim-cientifico/edicoes-do-boletim/boletim-cientifico-n-59-julho-dezembro-2022/o-direito-a-educacao-e-a-desigualdade-social-acesso-qualidade-e-permanencia-em-um-ensino-universalizado/at\\_download/file](https://escola.mpu.mp.br/publicacoes/boletim-cientifico/edicoes-do-boletim/boletim-cientifico-n-59-julho-dezembro-2022/o-direito-a-educacao-e-a-desigualdade-social-acesso-qualidade-e-permanencia-em-um-ensino-universalizado/at_download/file) Acesso em 20/04/2023.

SILVA, C. L. da; RIGONI, A. C. C.; SILVA, L. F. da. O LAZER COMO FENÔMENO CULTURAL E SUAS RELAÇÕES COM ALGUNS MARCADORES SOCIAIS. *Corpoconsciência*, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 90-104, 2021. DOI: 10.51283/rc.v25i1.11995. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/11995>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SILVEIRA, D.T; CORDOVA, F.P. Unidade 2 – A pesquisa científica. IN: GERHARDT, E; SILVEIRA, D.T (Org). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em 12/04/2020.

SOUZA, P. B. de. Benefícios de renda mínima como um direito fundamental: acesso à justiça e inclusão social. *Rev. Bras. Polít. Públicas (Online)*, Brasília, v. 6, nº 1, 2016 p. 166-183. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/viewFile/3802/pdf> Acesso em 19/04/2023.

SPINK MJP, Martins MH da M, Silva SLA, Silva SB da. O Direito à Moradia: Reflexões sobre Habitabilidade e Dignidade. *Psicol cienc prof* [Internet]. 2020;40:e207501. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003207501>Acesso em 20/04/2023.

SUSAN L. Cutter, «A ciência da vulnerabilidade: modelos, métodos e indicadores», *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 93 | 2011, publicado a 01

outubro 2012, consultado a 30 novembro 2021. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/165> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.165> Acesso em 20/04/2023.

TREZZI C. O acesso universal à Educação no Brasil: uma questão de justiça social. Ensaio: av al pol públ Educ [Internet]. 2022 Oct;30(117):942–59. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003552> Acesso em 18/04/2023.

VAN PARIJS P. Renda básica: renda mínima garantida para o século XXI?. Estud av [Internet]. 2000 Sep;14(40):179–210. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142000000300017> Acesso em 18/04/2023.

VASCONCELOS, A.B.P de A et al. Segurança alimentar e nutricional: uma análise da situação da descentralização de sua política pública nacional. Cad. Saúde Pública 2018; 34(2):e00206816. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/zBLgffqmvXSJKJhcLz8Gf4c/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18/04/2023.

# EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: ANÁLISE DO DISCURSO DAS DIRETRIZES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

*Ana Patrícia Cavalcanti Queiroz<sup>1</sup>*

*Manuela Medeiros Aguiar<sup>2</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo da história da Educação Pública brasileira, observa-se diversos pontos de ruptura e de transformações e, nos últimos anos, o Brasil tem se visto frente a um novo cenário: a militarização de escolas públicas, a qual encontrou maior fortalecimento a partir do *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares*, instituído por meio do Decreto nº 10.004, DE 5 DE SETEMBRO DE 2019.

De acordo com o Decreto, essas escolas não se destinam a alunos que pretendem seguir carreiras militares, mas a alunos da rede pública estadual, sendo essa uma das principais diferenças entre as escolas militares e as escolas militarizadas, sobre as quais trataremos nesta pesquisa. A implementação de escolas militarizadas atinge discentes que estudam em áreas de vulnerabilidade social e tem como propósito a melhoria da segurança nas escolas, uma vez que a polícia militar faria parte do ambiente escolar, bem como a melhoria dos índices escolares através da disciplina, que é o grande marco utilizado por quem defende tal modelo.

Este artigo tem como objetivo evidenciar o sentido de educação constituído nas Diretrizes do Programa das escolas cívico militares, proposto pelo MEC, e instituído por meio do Decreto-supramencionado. Para isso adotamos como subsídio teórico a Análise de Discurso de Linha Francesa (AD) em contínuo batimento com estudos Foucaultianos.

Conforme Orlandi (2015), a Análise de Discurso observa o homem falando, a língua produzindo sentido, considerando as condições de produção que

---

1 Mestre em Letras – Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM). Graduada em Letras – Língua Inglesa (UFAM). Técnica em Assuntos Educacionais pelo Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM). E-mail: anapatyqueiroz@gmail.com.

2 Mestranda em Letras- Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM). Graduada em Letras- Língua Portuguesa/Inglesa (UNIP). Docente de Língua Inglesa pela Secretaria de Estado e Educação e Desporto (SEDUC). E-mail: manumedeiros12@gmail.com.

são sócio-históricas. A AD foi fundada por Michel Pêcheux e constituiu-se da relação entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. A terceira fase da AD é marcada pela adoção, por Pêcheux, da releitura que Louis Althusser realizou de Marx, da que Lacan realizou de Freud, bem como da adoção das noções foucaultianas de discurso e de Formação Discursiva (FD).

Sobre a releitura de Marx por Althusser, Pêcheux adotou a proposta de que o Aparelho de Estado compõe-se tanto do Aparelho Repressivo de Estado (ARE) quanto dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). O primeiro funciona predominantemente pela violência/repressão, e o segundo, predominantemente pela ideologia. Como exemplificação do ARE, conforme Althusser (1976), podemos citar a polícia, a justiça, os presídios e adicionamos os quartéis militares. Dos AIE, citamos as escolas, a família, a religião, os AIE sindicais, jurídicos, políticos, de informação e o cultural. Por conseguinte, a atuação da classe dominante e a reprodução das relações de produção são asseguradas em ambos Aparelhos.

Ainda de acordo com Althusser (1976), a escola, sendo um aparelho ideológico do Estado, funciona como uma espécie de detentora das classes dominadas em função da burguesia, tendo como principal função a preparação da mão de obra trabalhadora, bem como o controle da massa. E se observarmos o curso da educação brasileira, perceberemos que ela acompanha o momento político em que o país se encontra e que por vezes forma cidadãos pelas moldas das ideias e princípios do poder público.

A escola pública militarizada seria, portanto, um exemplo de Aparelho Ideológico de Estado gerido por um Aparelho Repressivo de Estado. A predominância da violência/repressão é, portanto, mais alta nessa modalidade de escola? Seria a escola militarizada capaz de dar continuidade às evoluções da educação brasileira, que busca romper com a educação bancária e desenvolver, mesmo que a passos curtos, uma educação crítica e libertadora, progressista, pautada na liberdade de criação, no respeito aos alunos como seres humanos individuais e na criticidade como forma de transformar a sociedade assim como defendia Paulo Freire? Ou a gestão por parte de um Aparelho Repressivo de Estado pode, ao contrário, fortalecer uma educação opressora?

## **O CORPUS**

O corpus da nossa análise serão as Diretrizes do DECRETO Nº 10.004, DE 5 DE SETEMBRO DE 2019 do Ministério da Educação, que instituem e legitimam a instauração das escolas cívico militares no Brasil.

Em uma primeira leitura flutuante, percebemos que há neste documento oficial alta recorrência de marcas discursivas relacionadas ao conceito-análise Educação, o que sinaliza a suficiência do Decreto para o objetivo desta pesquisa

devido à saturação do discurso.

As Diretrizes que constituem as leis internas das escolas cívico militares trazem como objetivos principais a melhoria dos índices educacionais, a redução da violência e a inserção dos alunos no mundo do trabalho. Segundo o Ministério da Educação, este processo se dará através de um desempenho democrático em que serão respeitados os direitos dos alunos e da comunidade em geral, a fim de alcançar um benefício maior comum e social.

Porém nos questionamos quanto a essa mudança no processo educacional. Será a militarização das escolas o caminho para se chegar a esses objetivos? Quem são os sujeitos responsáveis por esse modelo de educação? A que ideologia se filia? E por fim, qual o sentido de educação presente nos documentos oficiais do Ministério da Educação que instituem as escolas cívico militares?

Para isso utilizaremos as perguntas heurísticas proposta por Souza (2014):

I. Qual é o conceito análise presente no texto?

II. Como o texto constrói o conceito-análise?

III. A que discurso pertence o conceito-análise construído da forma que o texto constrói?

O conceito-análise já foi decidido a priori e será “educação”. Portanto, pretendemos evidenciar o sentido de educação constituído no documento oficial do MEC e a que discurso o sentido de educação constuído se filia.

## ANÁLISE

As diretrizes do Ministério da Educação pauta a educação com princípios cívicos e disciplinares como base para a melhoria da segurança nas escolas e dos índices educacionais. Tais princípios são grandes pautas não só dos estudiosos e intelectuais da área da educação, mas também da sociedade em geral que sofre com grandes problemas estruturais e de ordem política ao enviar seus filhos as escolas. Foi partindo desse pressuposto, que o Presidente Jair Messias Bolsonaro juntamente com o Ministério da Educação propuseram um “novo” modelo de educação escolar que pretendemos analisar a seguir com a intenção de evidenciar o sentido de educação proposto nos documentos.

Após a primeira leitura flutuante e a definição do conceito análise, nos foi possível encontrar as primeiras marcas textuais na superfície linguística e, a partir disso, prosseguiremos para os próximos passos da nossa análise.

O termo **gestão democrática** foi mencionado por cerca de vinte e cinco vezes nas diretrizes, bem como a criação de Associação de Pais e Mestres e Conselhos escolares. É importante ressaltar que o princípio de gestão democrática no ensino básico é lei no Brasil e está contemplado na Lei n. 9.394/96 da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A Gestão democrática está associada a uma prática libertadora no ambiente escolar, onde os alunos e comunidade tem mais liberdade, criticidade e grandes participações nas tomadas de decisões da instituição. A priori, a repetição de tal termo nos causou estranhamento, uma vez que democracia e militarização caminham em sentidos opostos, portanto entendemos então que os autores têm intenção em defender a democracia e a liberdade pedagógica nas escolas cívico-militares, bem como manda a LDB.

Partimos do pressuposto que a escola parte de uma proposta pedagógica, mas também política, logo, por ser política, precisa ser também democrática, uma vez que o nosso país é institucionalmente democrático e, como vimos anteriormente, a escola tende a sempre acompanhar os valores e princípios de uma determinada nação. Portanto a ausência de democracia na escola, em uma sociedade legitimamente democrática como a nossa e governada por quem a defende, causaria estranhamento ao leitor deste “novo” modelo de educação escolar. Logo, por mais que a democracia seja um conceito contrário a militarização, ela está sendo amplamente defendida no documento norteador.

Notamos nesse processo uma formação imaginária que Orlandi chama de Antecipação, segundo Orlandi (2001, p39) a Antecipação é quando o sujeito se imagina “[...] no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras [...]”. Ou seja, por mais que militarização e democracia andem em caminhos opostos, o autor se colocou no lugar do leitor, que muito provavelmente é brasileiro, portanto vive em um país democrático, e se preocupou não só em manter o princípio de gestão democrática na escola, como em enfatizar a democracia citando o termo em várias páginas do documento.

Todavia observamos que não há menção alguma, nas diretrizes das Escolas Cívico-Militares, sobre eleição direta para gestor, por exemplo, que seria o modelo democrático historicamente mais defendido pelos movimentos sociais e pelos intelectuais da área educacional, por ser um modelo de escolha de gestão mais democrático possível.

Percebemos, portanto, uma exclusão deste tema. Segundo Souza (2006), “A exclusão é, paradoxalmente, um dos mais importantes meios pelos quais os discursos são produzidos.”

O silenciamento de uma pauta tão importante, evidencia um sentido vinculado a discursos que podem funcionar, na verdade, em oposição ao discurso de gestão democrática, dessa forma se distanciando do discurso aparentemente pretendido pelo Ministério da Educação no que tange a temática. Segundo Souza (2014), tudo o que dizemos poderia ter sido dito de outra forma, esse papel cabe as formações discursivas que determinam o que pode ou não ser falado



em determinado contexto, porém não temos noção de que esse processo ocorre na hora da produção do discurso

Outro fator defendido pelo princípio da gestão democrática é a criação de grêmios escolares, clubes e núcleos, tais criações também estão contempladas nas diretrizes, todavia, na descrição de seu funcionamento, encontramos marcas textuais de discursos opostos a intenção de criação destas instituições, como consta no artigo 92 das diretrizes das Escolas Cívico- Militares.

“As Escolas Cívico Militares poderão congregiar os alunos em grêmios, clubes, núcleos e grupos que reflitam interesses comuns de seus integrantes, desde que estejam autorizados pelo Diretor Escolar, alinhados às orientações didático-pedagógicas das escolas e sob a supervisão de um orientador designado pelo Diretor Escolar.”

A lei 7.398, de 1985 diz que nenhuma escola poderá negar a criação de um grêmio estudantil, uma vez que tal projeto parte da intenção de democratizar o ambiente escolar, porém nas diretrizes encontramos a marca textual “poderão” que nos leva a entender que a instauração fica a critério do gestor escolar, sendo assim, para eles, o grêmio poderá existir, excluindo o fato de que a instituição escolar é obrigada por lei, somente se for autorizada pelo gestor escolar.

Outras marcas textuais importantes sobre a criação do grêmio são: desde que estejam autorizados pelo Diretor Escolar, alinhados às orientações didático-pedagógicas da escola e sob supervisão de um orientador designado pelo Diretor Escolar.”

Tais marcas textuais denotam sentido de relação de poder e de controle, inclusive sobre os mecanismos democráticos da instituição escolar, uma vez que o grêmio só poderá ser criado se autorizado pelo gestor escolar. Percebemos, portanto, que há a preocupação em permitir a criação de grêmios escolares no documento, porém também há a intenção de cerceá-lo, controlá-lo. Ao mesmo tempo que as diretrizes permitem a criação de uma instituição democrática na escola, se filiando assim a uma formação discursiva libertária, elas também evidenciam que o grêmio escolar não terá a autonomia comum aos demais grêmios das outras escolas não militarizadas, o que nos leva a uma permanente necessidade de controle dos corpos não só dos alunos em geral, mas também das tomadas de decisões das instituições democráticas que outrora poderão ser implantadas, se autorizadas pelo Diretor, como afirma as diretrizes.

Também encontramos no texto outras marcas textuais que caminham na contramão de uma escola democrática e libertadora e que nos remete a uma necessidade controle de corpos, tais como: exigir o correto uso de uniformes e a boa apresentação pessoal; produzir uma identidade nacional; padronizar os uniformes; Tais marcas nos remete a um discurso autoritário e de relações de

poder, principalmente porque junto a elas estão conceitos militares que também andam na contramão do conceito de gestão democrática e educação libertária como: ações destinadas ao desenvolvimento de comportamentos; correta utilização dos uniformes; patriotismo; civismo; regras; cumprimento de horários; bem coletivo acima dos interesses individuais, etc.

A reflexão de Foucault sobre as relações de poder é discutida no curso do Collège de France, em Defesa da Sociedade (2005), na qual Foucault aborda a relação de poder nas sociedades orientais. Para ele todos têm direito ao poder por natureza, mas para construir uma soberania política, o indivíduo cederia seu direito para um soberano. Sobre o exercício de poder, Foucault diz:

Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade. Isso é verdadeiro em toda sociedade, mas acho que na nossa essa relação entre poder, direito e verdade se organiza de um modo muito particular (FOUCAULT, 2005, p. 28).

Nesse caso, o poder soberano é a escola e a verdade é constituída pelos discursos legitimados por esta instituição. A militarização de escolas públicas e a relação de poder também ficam claras quando estudamos a reflexão de Foucault sobre a racionalidade do Estado em seu surgimento. A frase “**bem coletivo acima dos interesses individuais**” nos leva a reflexão de Foucault quando ele descreve o projeto político social mostrando sua característica de controle ao mesmo tempo da individualidade e da totalidade da vida das pessoas.

[...] É extremamente significativo que a crítica política tenha censurado ao Estado ser ao mesmo tempo um fator de individualização e um princípio totalitário. Basta-se observar a racionalidade do Estado nascente e ver qual era seu primeiro projeto político para perceber que, desde o início, o Estado é ao mesmo tempo individualizante e totalitário. Opor-lhe o indivíduo e seus interesses é tão incerto quanto opor-lhe a comunidade e suas exigências (FOUCAULT, 1990, p. 98- 99).

Dessa forma a Instituição teria controle da individualidade dos alunos quando propõe que ela não é importante frente ao bem coletivo, e do coletivo quando propõe que todos o tenham como “bem maior”.

Sobre poder e corpo, o autor percebeu, principalmente a partir de Vigiar e Punir (2013), que o corpo é o instrumento do poder. É sobre ele que as forças agem e é a partir dele que elas se empreendem.

Ações cotidianas citadas nas diretrizes como bom comportamento aparece trinta e uma vezes no documento, como também outras ações já citadas anteriormente como utilização adequada de uniformes, civismo, patriotismo, etc. Sobre isso, Foucault, ao inserir os corpos dos indivíduos como objeto de análise,

percebe que existem mecanismos e tecnologias sendo exercidos sobre eles. Há em curso em nossa sociedade um investimento político sobre o corpo. O corpo do indivíduo é um instrumento político no qual se exerce a força, e ela também é exercida por ele. Em nossa sociedade, as instituições escolares, assim como os asilos e manicômios, os hospitais, as indústrias, as empresas exercem uma “economia política” sobre os corpos. Conforme Foucault (2013, p. 28), “É sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão”.

Outra marca textual que encontramos após a leitura flutuante foi a repetição da marca textual “disciplina” que foi mencionada no documento cinquenta e seis vezes. A disciplina é uma das principais ideias trabalhadas por Foucault na década de 1970. Foucault identificou a disciplina como uma forma de poder que redescobre o corpo como objetivo principal. Seu funcionamento não se dá exclusivamente pela violência física, mas se exerce pela forma de vigilância; não é submetido à força, mas por vontade própria dos indivíduos em formação e dos pais que transferem tal formação às escolas. Podemos falar com Sugizaki (2008, p. 192) que:

A disciplina é anátomo-política porque se trata de analisar não mais apenas o saber, mas o saber-poder. Anátomo-política é o nome dado por Foucault às tecnologias de poder que, desde o século XVII, distribuem e separam os corpos individuais, seus movimentos, seus alinhamentos em séries para discipliná-los, vigiá-los, governá-los e, eventualmente, puni-los. Sugizaki (2008, p. 192)

Nas disposições gerais das diretrizes encontramos o seguinte enunciado “A apresentação pessoal e o uso de uniformes são aspectos considerados de grande importância dentro das Escolas Cívico Militares, pois trazem consigo ensinamentos que tentamos transmitir aos nossos alunos, como o cuidado com a higiene, a boa aparência, a sociabilidade e a postura”. Segundo Souza (1998, p. 143) ( apud relações de poder no cotidiano escolar) : “ordem, limpeza e disciplina[...], fazem parte de um conjunto de dispositivos de contenção de gestos, dos instintos e das emoções”. A marca textual “**boa aparência**” nos remete novamente a uma grande intenção de controle de corpos, sendo o Estado detentor até de como o sujeito deve se vestir ou se parecer. Segundo Tomazi (1997, p.44). ( apud. Artigo relações de poder no ambiente escolar)

[...] “normalmente o bom aluno é aquele que é aseado, estudioso, atencioso e, principalmente, obediente, o que quase sempre significa ser submisso. Ora, com isso pode-se estar criando um indivíduo automatizado, sem iniciativa, que será quase sempre dominado. Se ele não pode ter iniciativas, por mais sensatas que possam ser, no ambiente da escola, possivelmente se sentirá tolhido em fazer isso em outras situações, em outros lugares, e

a escola torna-se, portanto, um local de reforço de tal comportamento. (TOMAZI, 1997, p. 44)

Outras marcas textuais de discursos outros também foram encontradas no documento. A palavra **esforço** foi descrita dezessete vezes, tal marca nos leva a uma ideologia capitalista vinculada a uma formação discursiva meritocrática. Será a meritocracia eficiente em um país com tanta desigualdade social como o nosso? Ou melhor, seria o mérito por esforços a melhor forma de estimular alunos que vem de uma sociedade desigual? Qual a intenção dos documentos norteadores em trabalhar meritocracia no ambiente escolar? Qual o interesse na necessidade de controle dos corpos dos alunos de áreas periféricas? Conforme Orlandi (2001, p. 82), “[...] há sempre no dizer um não-dizer necessário. [...]”.

Na obra *A Arqueologia do Saber de Foucault* (2008), Foucault explica que ao analisar o discurso, precisamos compreender e determinar as condições de existência do enunciado, seus limites, suas (co)relações com outros enunciados, evidenciando os enunciados excluídos pelo discurso, por sua formação discursiva. Em adição, ele explica que a relação entre os discursos pode ser de analogia, de oposição ou de complementaridade. Portanto, para a análise do discurso, pode haver outro dentro do mesmo e isso é inerente ao discurso e os sujeitos assujeitados ao inconsciente e a ideologia, que são sujeitos contraditórios e heterogêneos.

Por mais que as diretrizes falem constantemente de gestão democrática e de respeito a liberdade, observamos marcas discursivas meritocráticas, de relações de poder entre sujeito e Estado, de controle de corpos e de necessidade de cerceamento. Tais marcas nos levam a um discurso outro, discurso esse que vai totalmente contra os mais atuais estudos pautados na educação pública brasileira e até mesmo contra a intenção dos enunciadores ao utilizar repetidamente as marcas textuais democracia e liberdade no documento.

Acreditamos que utilizar AD, como subsídio teórico de análise, é de extrema importância para estudos focados na educação, principalmente neste momento em que o nosso país se encontra em constante mudança no processo educacional. Entendemos que o futuro dos cidadãos do nosso país começa com a educação que recebem. Portanto acreditamos ser de extrema importância estudos pautados nessa temática. Entendemos que as marcas textuais evidenciadas neste discurso possam servir de base para estudos posteriores relacionados às escolas cívico militares e de grande relevância para os estudos de AD.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo nesse artigo foi compreender e evidenciar o sentido de educação constituído nas diretrizes que viabilizam a instauração das escolas cívico militares no Brasil.

Nas diretrizes da lei número 10.004, educação tem sentido de controle de corpos, de disciplina, de cerceamento, vinculado a um discurso meritocrático de ideologia neoliberalista. Embora a palavra democracia e liberdade estejam constantemente em destaque no texto, observamos marcas textuais de discursos outros como: exigir, produzir, padronizar, esforço, boa aparência, se autorizada pelo gestor, poderão, supervisão, alinhados, etc

Dessarte, as diretrizes aparentam resistir a uma educação libertadora, democrática e crítica. Embora a educação pública brasileira ainda seja, em sua maioria tradicional e bancária, podemos encontrar em documentos educacionais oficiais como a Base Curricular Nacional e o Plano Nacional de Educação, tendências progressistas, humanistas e libertárias. Percebe-se então que há um interesse, entre os estudiosos educacionais brasileiros, em vencer o ensino tradicional e bancário no Brasil, mesmo que esse processo ainda esteja acontecendo a passos curtos. As escolas cívico-militares apresentam lei e diretrizes novas e diferenciadas das demais instituições educacionais e aparenta estar na contramão dos demais documentos norteadores que surgem cada vez mais com propostas de ensino crítico, democrático e libertador.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). Paris: Editions Sociales, 1976. In: ZIZEK, Slavoj (org.). **Uma Mapa da Ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 105 – 142.

BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm). Acesso em: 10 dez. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **“Omnis e Singulatim”**: Uma Crítica da Razão em Política. In: Novos Estudos Cebrap, nº 26, Março, 1990. p. 77-99.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização: a implantação da escola primária gra-**

**duada no Estado de São Paulo: (1890-1910).** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SUGIZAKI, Eduardo. Da Anátomo-política à Biopolítica. In: **Fenomenologia Hoje III: bioética, biotecnologia, biopolítica.** Organizado por Ricardo de Souza e Nythamar Fernandes de Oliveira. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

TOMAZI, N. D. **Sociologia da Educação.** São Paulo: Atual, 1997.

# EDUCAÇÃO EM CONTEXTO: ANÁLISE DAS REFORMAS E TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO NO BRASIL

*Abraão Danziger de Matos<sup>1</sup>*

*Ivonete Fernandes Francisco<sup>2</sup>*

*Juliana Moreira de Castilho Matos<sup>3</sup>*

*Laismayra da Silva Costa<sup>4</sup>*

*Celma Maria Nunes<sup>5</sup>*

*Jonatas Rodrigues Japiassu dos Santos<sup>6</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A realidade histórica da nossa educação, que analisamos durante a pesquisa de mestrado em educação, quando da construção de um projeto político

- 
- 1 Graduado em Gestão de Negócios e Gestão Pública, com especializações na área da Educação, Administração e Informática, bem como Mestre em Educação pela ACU -Absolute Christian University e Doutorado em Ciências Empresariais e Sociais pela UCES-ARG. E-mail: [estudantegc@gmail.com](mailto:estudantegc@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0003-1329-9999>.
  - 2 Graduação em Enfermagem - UNINOVE, como também, Licenciatura em Enfermagem - Centro Paula Souza. Especialização - em Saúde Coletiva com ênfase na estratégia da Saúde da Família - UNINOVE. Email: [iferfran00@gmail.com](mailto:iferfran00@gmail.com).
  - 3 Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento. Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4705129649468609> E-mail: [julianajd200@gmail.com](mailto:julianajd200@gmail.com).
  - 4 Mestranda em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza-CEETESP. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Terapia Intensiva Adulto e como docente em cursos de nível médio. Graduada em Enfermagem pela Fundação Municipal de Educação e Cultura de Santa Fé do Sul - Unifunec. Especialista em Enfermagem Clínica Cirúrgica pela Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Especialista em Terapia Intensiva pela Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein e MBA em Gestão de Saúde pelo Centro Universitário São Camilo. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras e Licenciatura Plena através do Programa Especial de Formação Pedagógica de Professores para Educação Profissional pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza-CEETESP. Email: [laismayra.costa@gmail.com](mailto:laismayra.costa@gmail.com).
  - 5 Universidade de Uberaba - UNIUBE, Minas Gerais, Brasil, E-mail: [celma.nunes@educacao.mg.gov.br](mailto:celma.nunes@educacao.mg.gov.br);
  - 6 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Servidor efetivo do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT. \*E-mail: [jonatasjapiassu@hotmail.com](mailto:jonatasjapiassu@hotmail.com), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7207374005347195>, ORCID - <https://orcid.org/0009-0002-7244-7875>.

pedagógico para o curso normal em nível médio, de uma Escola Municipal Profissionalizante, na cidade de Paulínia, nos revelou um contexto de grandes mudanças articuladas pelas políticas e reformas educacionais, concomitantes à necessidade abordada pela nova LDB 9394/96, que no parágrafo primeiro do artigo 12o. Do título IV, diz que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.(BRASIL, 1996).

Este parágrafo da lei nos revelou, de um lado, uma necessidade urgente ditada pelas regras dos interesses exteriores, e de outro a dificuldade do corpo docente do curso normal e de toda a escola (CEMEP) em organizar a sua participação para a construção, elaboração de uma proposta pedagógica. No entanto, considerávamos aquele momento propício para a elaboração de um projeto político-pedagógico que construído, estudado e discutido por todos poderia modificar o trabalho tradicional, desarticulado da realidade vivida e desenvolvido pela maioria dos professores do curso. Portanto, foi fundamental permitir o crescimento, a transformação e a participação do corpo docente pela compreensão de que o movimento histórico do ensino revela uma grande ausência de projetos políticos que articulem a educação, seu papel pedagógico e a situação econômica, social, política do país.

Percebemos, entretanto, que diante do atual contexto sócio-político-econômico, a educação precisa responder aos desafios “[...] do neoliberalismo, um complexo processo de construção hegemônica”.(GENTILI, 1996, p.9). Este é um grande desafio, porque a inércia é própria da lógica do neoliberalismo (verbete3), que ao produzi-la gera a ausência da ação. Desta forma, os professores que não conseguiram naquele momento perceber isto sozinhos, se ausentavam da participação no processo de construção do projeto político pedagógico do curso normal.

Há falta de espaço no universo de trabalho e formação para a realização de leituras e estudos sobre as leis, projetos educacionais e pressupostos que os orientam, o que torna o trabalho de interpretação anulado e mal entendido pelos docentes. Assim, para tentar diminuir esta exclusão e falta de entendimento, os professores adaptam a sua realidade à realidade do sistema educacional e da nova lei de diretrizes e bases, estratégia esta que cumpre as exigências do capital externo, que possui como representantes o F.M.I (Fundo Monetário Internacional) e o BIRD (Banco internacional de Reconstrução e Desenvolvimento).

As dificuldades encontradas para o desenvolvimento da pesquisa mostraram que o projeto governamental favorece a desarticulação de qualquer proposta, plano, projeto de mudança ou transformação da educação presente. Dada a subordinação ao capital estrangeiro, seus objetivos não estão voltados para um horizonte de preservação da nossa cultura, de mudanças possíveis em nossa realidade educacional,



que precisa com urgência de transformações construídas e não impostas.

Em contrapartida esta pesquisa contribuiu para o processo coletivo de construção de um projeto político pedagógico do curso normal. Ao buscar entender o contexto, a realidade que os professores estavam inseridos, foi possível resistir às políticas educacionais, e, portanto, construir um projeto com propostas que possibilitaram um trabalho diferenciado no curso.

Historicamente o Brasil teve poucos momentos de reflexão e preocupação com a educação, como vem tendo nos momentos atuais. Tentando correr atrás do que deixou de ser feito, podemos perceber os motivos, os problemas, as políticas, os interesses que estão sempre alicerçando as Leis de diretrizes e Bases da Educação Nacional e as políticas educacionais, para podermos compreender a conjuntura atual da nossa educação.

No período que compreendeu a Colônia e o Império, pouco se discutiu e pensou sobre a educação, uma vez que estas reflexões sempre estiveram limitadas ao modelo econômico do país, na época agrário-exportador de monocultura, essencialmente de cana de açúcar e mais tarde de café, o que dispensava mão de obra especializada. Assim, era desnecessário dar educação aos índios, aos negros, aos colonos, fazendeiros, mulheres; apenas era dada educação ao futuro de toda aquela sociedade, isto é, os filhos dos colonos. Estes, em geral iam realizar os seus estudos na Europa, ou nas escolas jesuítas.

A sociedade brasileira, até a década de 20, estava estruturada em um sistema econômico, político e sócio-cultural que não fugia aos moldes europeus, aqui instalados desde o descobrimento do país. Assim, estes fatores atuantes na organização do ensino mostram que a educação seguia esta ordem estrutural atendendo às exigências mínimas da sociedade.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

A nova LDB, segundo estudos feitos por Cury (1992), Pino (1995), Demo (1997) e Saviani (1997), torna-se omissa em muitos dispositivos, começando a ser regulamentada antes mesmo de ser aprovada. Por exemplo, através de dispositivos legais aprovados antes desta, como é o caso da lei 9.131 de 24.11.95 e da emenda constitucional n.º. 14, aprovada em 1996, que regulamenta a lei 9.424/96 e que tramitou junto à nova LDB; além destes, temos outros dispositivos que nem sempre vêm para regulamentar as leis, mas para alterá-las, como é o caso da lei 9.475 de 22.07.97, referente ao ensino religioso, que modifica o dispositivo sobre este na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ainda segundo este estudo, a principal medida política educacional decorrente da LDB é o plano Nacional de Educação, de caráter global, operacional e que implica na definição de ações no prazo de dez anos.

Contudo, a análise dos resultados do exame da proposta do Plano Nacional, organizada pelo Ministério da Educação (MEC), deixa clara a estrutura social que abrange a política educacional. Esta, enquanto uma modalidade da política social, é tratada separadamente da política econômica, mas está subordinada à mesma. E assim, isto representa um paradoxo na conjuntura das políticas do país.

As políticas sociais são concebidas na relação “custo-benefício”, ou seja, tudo o que foi conquistado com duras lutas na história das políticas sociais brasileiras, é entendido através da lógica mercadológica como algo que impede o desenvolvimento econômico; aquilo que o Estado deveria investir para o desenvolvimento, está sendo obrigado a direcionar para suprir as falhas sociais, dentre elas a saúde e a educação, mesmo que para isso atrofie estas políticas, subordinando a área social à dependência total da econômica e aos interesses e princípios do mercado internacional e do processo neoliberal de globalização em desenvolvimento.

Segundo Gentili, para compreendermos teórica e politicamente o neoliberalismo é necessário percebê-lo como:

Um complexo processo de construção hegemônica, [...] como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional etc. e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. (1996, p.9).

Historicamente, desde a segunda metade do século XX, este complexo de estratégias neoliberais passa a orientar os governos e a direcionar políticas, nos variados setores, dentre os quais destacaremos o educacional. Em nosso país estas estratégias vêm se enraizando a partir de uma crise instaurada no sistema escolar, crescente na segunda metade do século, sem contudo garantir a eficiência do sistema.

A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares (GENTILI, 1996, p.28).

Segundo a retórica do neoliberalismo, a crise se instaura porque os sistemas educacionais dependem da esfera do Estado e este não atende às suas exigências nem concebe a educação num caráter mercadológico, de acordo com a própria perspectiva neoliberalista.

O Estado, que segue as regras para atingir a competitividade, tem os seus governos em comum acordo com o Banco Mundial, incentivador desta

ideologia, e sua concretização tem como direção uma receita técnica, que se apresenta através da desregulamentação da economia; redução máxima dos direitos; saneamento das finanças públicas (privatizando para racionalizar); descentralização do estado nacional; investimentos numa infra-estrutura produtiva de apoio ao setor moderno-exportador; incentivo ao prosseguimento de uma política macroeconômica de estabilidade monetária, garantindo assim o pagamento das dívidas externas e o movimento do capital e do lucro.

Desta forma, tais estratégias e técnicas consistem em transferir a educação da esfera político-social para a esfera do mercado ou da política econômica, conduzindo também idéias como as de cidadania, até então vinculada à de propriedade daquele que vivia na cidade e participava desta ativamente, para a idéia de cidadania de um homem neoliberal, aquele que agora é o cidadão consumidor, livre para opinar, exigir e reivindicar seus direitos de consumidor. O cidadão é aquele que consome, e a educação aquela que está à mercê das exigências econômicas.

As estratégias para superação desta crise são facilitadas pela coerência das reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais, que estabelecem suas práticas receitas através de mecanismos como os de controle e avaliação dos serviços educacionais, e subordinam a produção educacional às necessidades do mercado de trabalho. Ainda assim, destacam em seus discursos, que agora é o momento ideal para que a educação forme os cidadãos do futuro, competentes e preparados por suas habilidades para atuarem no mercado de trabalho.

A educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. (GENTILI, 1996, p.32).

Desta forma, a educação passou pela descentralização, no entanto, continuou centrada em propostas do Banco Mundial, como a municipalização do ensino, em que houve o repasse do fundo público para a responsabilidade dos municípios. Isso ocorreu também com as negociações dos trabalhadores da educação, em que as contratações e retribuições salariais foram também descentralizadas, ficando nas mãos dos representantes de cada região e município. Por outro lado, os governos neoliberais centralizaram certas funções, como os sistemas nacionais de avaliação das instituições educacionais, as reforma curriculares, a avaliação do aluno de Ensino Médio e as estratégias de formação de professores, segundo os planos curriculares.

O complexo processo hegemônico neoliberal e as suas políticas e estratégias estão ainda presentes no cenário atual e nas raízes da nova LDB, ora permitindo que os educadores encontrem as contradições e o espaço vazio que estas deixam para articularem seus planos pedagógicos, ora amarrando-os ao cumprimento dos parâmetros, das avaliações, sob pena de as conseqüências prejudicarem a todos.

Desarticular a aparentemente inquestionável racionalidade natural do discurso neoliberal constitui apenas um dos desafios que temos pela frente. No entanto, trata-se de um desafio do qual depende a possibilidade de construir uma hegemonia que dê sustentação material e cultural a uma sociedade plenamente democrática e igualitária. (GENTILI, 1996, p.42).

Como podemos perceber, toda esta hegemonia do neoliberalismo desarticula, enfraquece e conduz à conformidade toda uma sociedade que, atualmente, pouco reage contra esta situação.

Percebemos que a utopia neoliberal estabelece o livre mercado, que possui mecanismos de auto-regulamentação, mediante os quais a procura competitiva do benefício privado leva a um estado social perfeito. Contudo, no caso do Brasil, a realidade está afastada desta conjuntura, pois não temos livre mercado, dependemos economicamente de grupos hegemônicos na produção de bens materiais e riquezas (como as matérias primas para o setor industrial), e para a implementação de novas tecnologias; além disso, não possuímos mecanismos de auto-regulamentação, uma vez que estes são impostos pelo F.M.I, grande condutor de ações de desenvolvimento, com o propósito de manutenção de uma dependência de pagamento de dívidas externas, nunca pagáveis. Assim nunca poderemos, segundo a lógica neoliberal, chegar a um estado social perfeito, pois sempre estaremos amarrados a esta superestrutura, que visa a nossa dependência econômica, política e social.

O poder dos organismos multilaterais sobre os governos dos países em desenvolvimento é exercido menos por seu aporte financeiro (salvo possíveis lucros espúrios dos intermediários); o fator decisivo é a sua capacidade de interferir nas relações econômicas internacionais (por exemplo, vinculando o acesso ao mercado de capitais com a assinatura de acordo prévios com o F.M.I ou o Banco Mundial, que impõem sua política econômica e os parâmetros da relação Estado/Sociedade: equilíbrio fiscal, desregulamentação, privatização, descentralização). Os governos que controlam esses organismos obtêm um grande poder (leverage) com custo muito baixos, a tal ponto que, nos Estados Unidos, por exemplo, se discute a conveniência de repassar recursos da ajuda externa (mais diretamente sujeitos ao manejo político) para os organismos multilaterais que esse país controla. Emprestando (cada vez mais sob a forma de créditos reembolsáveis com taxas de juros flutuantes)[...] Desvelar o jogo destas pressões políticas não é tarefa simples, já que aqui intervêm desde conglomerados econômicos até ONGs ecologistas e movimentos de defesa dos direitos humanos. (CORAGGIO, 1994 a).

No sistema educacional desestruturado historicamente pela ausência de políticas educacionais voltadas para a real situação do país, e atualmente pela crise decorrente das políticas manipuladas pelos interesses econômicos internacionais ainda presentes na evolução da nossa educação, percebemos que a

situação parece ainda mais desoladora e leva a todos desta área social, em certos momentos, a acreditar que existem poucas possibilidades de mudança.

Contudo, os profissionais da área da educação, a partir da percepção deste processo de pequenas transformações do ensino e do entendimento das relações ideológicas que o regem, podem possivelmente verificar que a história nunca é a mesma, ela é dialética, conjuntural, e desta forma o cenário pode passar por mudanças, se houver um processo de construção da conscientização e da participação social, que atinja os grupos populares. Este processo é vivido também pelos professores, mas principalmente por toda a sociedade.

Assim como seria pouco esclarecedor pensar que tudo é produto de uma conspiração, também seria ingênuo ignorar a existência de forças organizadas e projetos de dominação, reforçados na medida em que são aceitos passivamente como algo natural. (CORAGGIO, 1996, p. 83).

Frente a este quadro, a pesquisa no mestrado em educação tem por objeto a formação do docente que atua diretamente com estes grupos, recuperando as reflexões, as práticas, as dificuldades e as mudanças presentes desde o início da proposta de construção da participação dos professores formadores, através dos estudos, leituras e processo de construção de um projeto político pedagógico para o curso normal de uma escola municipal de ensino profissionalizante. Tal perspectiva permitiu a criação de uma estrutura eficiente e capaz de estabelecer a relação dialética entre a prática e a teoria, muito presente nas reuniões do curso; a organização de pequenos projetos de trabalho em equipe, na elaboração de calendário de atividades para o curso e outros que, analisados aqui, mostraram como é possível desencadear desafiadoramente algumas mudanças significativas na postura política e pedagógica dos docentes, com os quais atuamos.

Mais do que nunca é essencial constituir uma genuína alternativa ao neoliberalismo dominante. Essa tarefa só poderá ser realizada por um conjunto plural de forças de inspiração socialista que seja capaz de reconciliar os ideais fundamentais de justiça, de liberdade, de democracia e de igualdade com as necessidades práticas de reconstrução econômica e social que haverá que empreender nem bem chegue a seu termo o dilúvio neoliberal. Essa hora não está muito longe e se chegarmos tarde ao encontro, ou acudirmos a ela sem propostas concretas viáveis, o resultado bem poderá ser a inauguração de uma época marcada por uma barbárie de novo tipo. Dependerá em grande parte de nós que isto ocorra. (BORÓN, 1996, p.57).

Nossa pesquisa partiu da necessidade de buscarmos uma nova alternativa de trabalho coletivo, de enfrentamento às políticas neoliberais que são despejadas sobre os formadores de professores. Estes, apesar de abertos para o trabalho, não haviam conseguido, até então, a participação esperada, mas vêm se motivando diante de novas inspirações e motivações, ou seja, vêm buscando resistir

por meio de grupos de estudo e palestras.

Como percebemos, todos estes aspectos são intrínsecos às novas mudanças econômico-sociais e educacionais das últimas décadas, pois decorrem do processo de globalização que vem desencadeando efeitos diretos nos países latinos. E estes efeitos atuam de forma direta na vida social e, com grande frequência, na organização da educação, que segundo muitos estudiosos, passa a ser o mecanismo de absorção dos valores economicistas: aceitação da supremacia dos mercados sobre o cidadão para o imediato benefício do bem estar social. Portanto, segundo tal visão, há a prevalência dos interesses privados sobre os públicos, já que este último conduz a desvios de verbas (arrecadas pelos impostos de todos os cidadãos) para iniciativas escusas, longe dos interesses sociais. A base de todo esse mecanismo, conhecida como neoliberalismo, é o conjunto de idéias que permeia atualmente todas as políticas nacionais.

Há que romper o círculo vicioso por algum ponto. E o ponto básico é o dos investimentos. É necessário, pois, tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número um, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação. [...] os indicadores apontam na direção de que o atual governo carece da vontade política para tomar essa decisão histórica, em vista da sua subordinação assumida à lógica hoje hegemônica comandada pelos mecanismos de mercado. Reside aí não apenas a debilidade, mas a insuperável impotência da política educacional que vem sendo implantada, o que fica evidente na proposta de Plano Nacional de Educação apresentada pelo MEC. (SAVIANI, 1998, p.5).

Estes investimentos vêm sendo realizados junto aos bancos estaduais e até particulares, uma vez que esta questão é de prioridade política. Os investimentos junto à educação apenas foram possíveis na medida em que os bancos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário de Investimentos (F.M.I), perceberem que o governo nacional colocou a educação como prioridade, deixando esta à disposição da lógica e racionalidade política e social destes dois investidores, ou seja, deixam as políticas sociais subordinadas às políticas econômicas, segundo a cartilha capitalista e descentralizadoras em que não mais as decisões são nacionais, mas internacionais. Os interesses políticos estão subordinados aos econômicos, portanto, a educação que pertence ao âmbito das políticas sociais, vem sofrendo uma série de mudanças que estão vinculadas aos interesses do capital externo e as políticas de ajustes internacionais da economia mundial.

Desta maneira, para desenvolvermos qualquer tentativa de construção de projetos educacionais, foi preciso mapear quais são estes mecanismos de controle político e econômico e quais são as complexas ideologias que embasam todos estes processos, aos quais a educação necessita responder com resultados quantitativos e qualitativos. Mas, antes disto, precisa desvelar, entender e refletir para poder,

diante destes, atuar não de forma submissa, mas com a perspectiva de transformar o contexto miserável em que se encontra o quadro educacional do país.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de projeto político-pedagógico que norteou nossa pesquisa-ação tem como importante referencial Veiga (1995), que relata que o projeto começa a acontecer quando planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar, pois só assim nos lançamos para diante, com base no que temos, buscando o possível.

Mas também ao olharmos para trás temos uma visão mais clara do que já conquistamos. Através desta pesquisa pudemos redimensionar as conquistas que nos impulsionam a continuar.

O projeto de pesquisa inicial foi ambicioso em sua proposta, uma vez que acreditou na participação dos formadores do curso normal; ou seja, tinha como idéia inicial o trabalho coletivo dos professores na construção do projeto do curso normal. Contudo, com o desenvolvimento da pesquisa e o aprofundamento em referenciais teóricos, esta premissa foi sendo reconstruída, ao longo do caminho percorrido.

Até o final do ano de 1999 surgiram mais perspectivas de mudanças do que de sua prática efetiva. As transformações que ocorreram permanecem vivas no curso normal e no modular normal no ano que o sucedeu. Entre as mais vivas e importantes, foram os encontros para estudos e a tentativa de integração de projetos de trabalho.

### REFERÊNCIAS

BORÓN, Atílio, SADER, Emir, GENTILI, Pablo (org.) Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BRASIL, Constituição de 1988.

BRASIL, LEI 9394, de 20/12/96 IN Diário Oficial de 23/12/96.

BRASIL, LEI 5692, de 11/08/71 IN Comparativo da Lei N° 9394 de 20/12/96 (LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) com as LEIS 4024 de 20/12/61 e 5692 de 11/08/71. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo.

CARVALHO, Rita de C. G. Formação de formadores na construção do Projeto Político Pedagógico do curso normal: CEMEP – Paulínia. Dissertação de Mestrado em Educação do programa de pós-graduação. PUC – Campinas, SP, 2000.

CORRAGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMAZI, L de; WARDE, M. J.,

HADDAD, S. (org.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez Puc-SP: ação educativa, 1996.

CURY, C. R. Jamil. A Nova L.D.B. e suas implicações nos Estados e Municípios: o Sistema Nacional de Educação, In Educação e Sociedade, N° 41, pp. 186-201, abril 1992.

DEMO, Pedro A Nova L.D.B: ranços e avanços, 3a. ed, Campinas, SP: Papi-  
rus, 1997.

GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário. In: , SILVA, Tomaz T. (org.) Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996.

\_\_\_\_\_.(1995) SADER, Emir (org.) Pós-neoliberalismo: as políticas e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GHON, Maria da G. A Pesquisa das Ciências Sociais considerações metodológicas. Cadernos CEDES, n. 12. São Paulo: Cortez, 1984.

MAGALHÃES, Justino P. de Breve Apontamento para a História das Instituições Educativas. In, SANFELICE, José L. ; SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José C. (org) História da Educação: Perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas SP: Autores Associados, 1999.

MAZIERO, Maria D.; SOARES, Meire T. M. Paulínia: dos trilhos da Carril às chamadas do progresso: 1770-1970. Paulínia - SP: Unigráfica, 1999.

MELLO, Guiomar N. de. A Pesquisa educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (46): 67-72, ago., 1983.

PINO, Angel. R. Os Novos Rumos da Nova L.D.B.: dos processos e conteúdos In, Educação e Sociedade, N° 51, pp. 356-378, ago/1995.

ROMANELLI, Otaíza O. História da Educação no Brasil (1930-1973). Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Boaventura S. Para uma Pedagogia do Conflito. In: , SILVA Azevedo (org.) Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais Porto Alegre: Ed. Sulina, 1996.

SAVIANI, Demerval. A Nova Lei da Educação: Trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_.(1998) Da Nova L.D.B. ao novo Plano Nacional da Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. SP: Cortez: Autores Associados, 1985 (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VEIGA, Ilma Passos A (org). Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP., Papi-  
rus ed, 1998.



EIXO TEMÁTICO III

**EDUCAÇÃO, SOCIEDADE,  
DESENVOLVIMENTO  
& TECNOLOGIA**

# PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO: INOVAÇÕES EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICAS PARA SOCIEDADE DO HOJE E DO FUTURO

*Simone Helen Drummond Ischkanian<sup>1</sup>*

*Rafael Jacson da Silva Carneiro<sup>2</sup>*

*Juliana Balta Ferreira<sup>3</sup>*

*Dayane Veiga dos Santos<sup>4</sup>*

*Francisco Cleison Gomes Araújo<sup>5</sup>*

*Natalina Vieira Nojosa<sup>6</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos assistido a uma revolução na forma como a educação é concebida e implementada. Novas tecnologias têm sido desenvolvidas e aplicadas no ensino, e novos métodos pedagógicos têm sido criados para

- 
- 1 Doutoranda em Educação. Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Inclusão e Autismo. Professora e Pedagoga SEMED. Professora Tutora UEA e IFAM. Autora do Método de Portfólios Educacionais. E-mail: simone\_drumond@hotmail.com.
  - 2 Autor de artigos pela Editora Schreiben e outras editoras renomadas do país. Licenciado em Pedagogia - Faculdade São Marcos (Fasamar), Licenciado em Educação Especial pela Etep Centro Universitário Etep. Pós - graduado em Educação, Gêneros e Sexualidade pela Faculdade de Minas Facuminas. Mestre em Teologia pelo Instituto de Teologia Logos - ITL Coordenador da Zao Atendimento Neuropsicopedagógico. E-mail. rafaeljacsonsc@gmail.com.
  - 3 Professora de língua espanhola e língua portuguesa, adepta a metodologia ativa. Graduada em Comércio Exterior, Letras (português, inglês e espanhol) e Pedagogia. Especialista em Educação Especial. Neuropsicopedagogia e em Transtorno do espectro autista. Curso mestrado internacional em língua espanhola nas áreas de psicologia e inteligência emocional. Atualmente, está cursando mestrado em Ciencias de la Educación - UNISAL (Paraguay) e especialização em Psicopedagogia clínica e institucional. Possui experiência na rede pública e privada. Foi professora particular de dois alunos autistas de 2016 até 2022. Trabalha como voluntária, no movimento escoteiro. E-mail: jubalta.jb@gmail.com.
  - 4 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Doctum de Vitória - Rede Doctum. Pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Faculdade Regional Serrana -FRS. Professora de Educação Especial na Prefeitura de Serra, ES. E-mail: dayane-veiga@hotmail.com.
  - 5 Formação: Ciências Naturais pela Universidade Federal Rural da Amazônia UFRA. Professor da Semed de Garrafão do Norte, PA. E-mail: cleison.ufra2018@gmail.com.
  - 6 Graduada em letras Português/ Inglês –UNAMA. Especialista em Docência no Superior Faculdade de Patrocínio. FAP - Mestre pela Universidade de Évora UE/Lisboa-Portugal. E-mail: nojosanatalina@gmail.com.

acompanhar essas mudanças. Essas inovações têm o objetivo de preparar as pessoas para a sociedade do futuro, na qual a tecnologia e a informação são cada vez mais importantes. Neste artigo, vamos discutir alguns dos principais pilares que estão em (re)construção no campo da educação, destacando as inovações educacionais e tecnológicas que estão moldando a sociedade de hoje e do futuro.

**Aprendizado personalizado:** uma das principais inovações educacionais dos últimos anos tem sido o aprendizado personalizado. Em vez de ensinar a todos os alunos da mesma forma, o aprendizado personalizado leva em consideração as necessidades individuais de cada aluno e adapta o ensino de acordo com essas necessidades. Isso é possível graças às novas tecnologias, que permitem a criação de plataformas de ensino on-line e sistemas de inteligência artificial que podem analisar o desempenho dos alunos e fornecer feedback personalizado.

O aprendizado personalizado é importante porque reconhece que cada aluno é único e aprende de forma diferente. Alunos com diferentes habilidades e interesses podem ser direcionados para diferentes caminhos de aprendizado, o que aumenta suas chances de sucesso. Além disso, o aprendizado personalizado permite que os alunos aprendam em seu próprio ritmo, o que pode ser mais eficaz do que tentar ensinar todos os alunos no mesmo ritmo.

**Colaboração e trabalho em equipe:** a educação do futuro é a colaboração e o trabalho em equipe. As habilidades de colaboração são cada vez mais importantes no mundo de hoje, no qual muitos trabalhos são realizados em equipe e a comunicação e coordenação são essenciais. Por essa razão, é importante que os alunos aprendam a colaborar desde cedo.

As novas tecnologias têm ajudado a promover a colaboração na educação, permitindo que os alunos trabalhem em projetos em grupo em plataformas on-line e compartilhem informações e ideias de forma mais fácil. Além disso, os métodos pedagógicos que promovem a colaboração, como o aprendizado baseado em projetos, têm se tornado cada vez mais populares.

**Habilidades digitais:** as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em nossas vidas e, por essa razão, é importante que os alunos aprendam a utilizá-las de forma eficaz. Isso inclui não apenas o uso de ferramentas digitais específicas, mas também a compreensão de conceitos como programação, segurança cibernética e privacidade de dados.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### ***2.1 EDUCAÇÃO E SEUS PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO***

Inovações educacionais e tecnológicas para sociedade do hoje e do futuro depende de seis pilares, que devem ser monitorados por governos e pela sociedade

para garantir melhorias significativas no processo de ensino e aprendizagem:

#### *2.1.1 Recursos humanos:*

Um ecossistema de inovação na educação depende das habilidades de professores, gestores e demais representantes do meio educacional.

#### *2.1.2 Organizações educacionais:*

A inovação está diretamente ligada à forma como o trabalho é organizado e à capacidade de escolas e profissionais absorverem e criarem novas práticas e conhecimentos.

#### *2.1.3 Novas tecnologias:*

A transformação digital também deve ser aceita no meio escolar. O uso do Big Data promete uma grande inovação na educação.

#### *2.1.4 Regulação e sistemas de ensino:*

Novas ideias devem ser implementadas nos currículos e na organização escolar. Para isso, é necessário que os atores envolvidos tenham espírito empreendedor e recebam financiamento da iniciativa privada e de governos.

#### *2.1.5 Pesquisa:*

A inovação na educação também depende de investimentos em pesquisa científica.

#### *2.1.6 Desenvolvimento educacional:*

Assim como em outros segmentos, o meio educacional deve investir no desenvolvimento de ferramentas e processos que tragam melhorias para a vida de estudantes e professores.

## **2.2 INOVAÇÕES EDUCACIONAIS**

Inovar na educação é fundamental para promover o ensino e a aprendizagem, há diversas maneiras de fazer isso, desde o uso de tecnologias emergentes até a adoção de novas abordagens pedagógicas. Sandro Garabed Ischkanian destaca que “é importante estar sempre atento às tendências e inovações na área da educação e avaliar como elas podem ser aplicadas em sua prática pedagógica para melhorar o aprendizado dos alunos”. Algumas delas são:

#### *2.2.1 Aprendizado personalizado:*

Como mencionado anteriormente, o aprendizado personalizado é uma das principais inovações educacionais dos últimos anos. Essa abordagem permite que cada aluno aprenda de acordo com suas necessidades individuais e em seu próprio ritmo. Isso pode ser feito por meio de plataformas de ensino on-line,

inteligência artificial e outros recursos tecnológicos.

### *2.2.2 Gamificação:*

A gamificação é uma técnica que utiliza elementos de jogos em atividades educacionais para torná-las mais envolventes e motivadoras. Os alunos podem ganhar pontos, avançar de níveis e desbloquear novos desafios à medida que aprendem. Isso pode tornar o aprendizado mais divertido e estimulante.

### *2.2.3 Aprendizado baseado em projetos:*

O aprendizado baseado em projetos é uma abordagem pedagógica em que os alunos trabalham em projetos que têm aplicação prática no mundo real. Essa abordagem ajuda a desenvolver habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração.

### *2.2.4 Uso de tecnologias emergentes:*

A tecnologia está em constante evolução, e novas tecnologias surgem a todo momento. É importante estar atento a essas tecnologias e avaliar como elas podem ser aplicadas na educação. Por exemplo, a realidade virtual e a inteligência artificial podem ser usadas para criar experiências de aprendizado imersivas e personalizadas.

### *2.2.5 Ensino híbrido:*

O ensino híbrido combina o ensino presencial com o ensino on-line. Essa abordagem permite que os alunos tenham acesso ao conteúdo de forma flexível e possam aprender em seu próprio ritmo. Além disso, o ensino híbrido pode ser útil para maximizar o tempo em sala de aula, permitindo que os professores se concentrem em atividades mais práticas e interativas.

### *2.2.6 Avaliação formativa:*

A avaliação formativa é uma abordagem em que os alunos recebem feedback constante sobre seu desempenho ao longo do processo de aprendizado. Isso pode ser feito por meio de atividades práticas, exercícios online e outros recursos. Francisco Cleison Gomes Araújo realça que a “avaliação formativa ajuda os alunos a identificar suas áreas de melhoria e a corrigir seus erros ao longo do caminho”.

## **2.3 O PRESENTE E O FUTURO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

As tecnologias educacionais invadiram as escolas: mudaram a realidade das salas de aula e, com isso, nos pedem:

ANÁLISE

COMPREENSÃO

INTERPRETAÇÃO

APLICAÇÃO

REFLEXÃO

Fonte: Autores, (2023)

Quanto ao seu uso no presente e futuro em educação, os especialistas destacam que é preciso, inicialmente, começar a conversa com clareza quanto à própria definição de Tecnologia Educacional (TE) e, até mesmo, da ordem das palavras nesta expressão no que se refere ao que são prioridades, prerrogativas e demandas maiores a serem atendidas. Por exemplo, há pessoas que pensam a tecnologia educacional como sendo uma área específica do trabalho educacional em que o foco está no estudo ou exame de ferramentas com objetivos relacionados à aplicação prática e ética visando a melhoria do aprendizado e do rendimento dos alunos e dos agentes educacionais (notadamente os professores e gestores) por meio do desenvolvimento, criação e organização de processos, metodologias e recursos tecnológicos.

A afirmação procede, mas é incompleta. É preciso, realmente que exista uma compreensão das ferramentas por meio de estudos e ações práticas através das quais os educadores possam compreender as ferramentas e metodologias da tecnologia educacional (MACHADO, 2018).

Neste sentido tornam-se urgentes modificações nos currículos de formação de professores nas universidades, que ainda não contemplam de forma adequada estes saberes em construção.

Para Eliana Drumond o “aspecto ético destacado é relevante e faz também muito sentido tendo em vista que as escolhas feitas devem, necessariamente, atender a demanda das escolas, do processo de ensino e aprendizagem”, da gestão escolar e, por outro lado, há os interesses das empresas e startups que criam tais recursos sem real inserção no mundo educacional com a finalidade de vendê-los no mercado.

As redes de ensino, as escolas e os gestores, apoiados por seus docentes, precisam separar o joio do trigo, ou seja, escolher com conhecimento de causa o que realmente é necessário para seus afazeres e projetos educativos. Por conta disso as escolhas devem ser lícitas, éticas e, tal sentido, deve estar também presente na aplicação e uso dos recursos de tecnologia educacional. Quanto ao desenvolvimento, criação e organização de processos, metodologias e recursos tecnológicos, conforme mencionado, as ações são conduzidas por profissionais vários, de diferentes formações, isso é uma riqueza, a diversidade contribui para a construção de recursos valiosos, no entanto, como são destinados à educação, é preciso que mais educadores participem de forma efetiva nestes desenvolvimentos, trazendo os

conhecimentos específicos que possuem quanto a realidade educacional e auxiliando na proposição de novas metodologias de ensino associadas ao uso das tecnologias educacionais (MACHADO, 2018).

As tecnologias são meios e não fins, são recursos, ferramentas, poderosos instrumentais que têm lugar cativo nas salas de aula e em todas as atividades humanas não devendo ser encaradas, no entanto, como arsenal que se estabelece em detrimento do que existia antes.

Natalina Vieira Nojosa destaca que “é preciso fundir, acomodar, relacionar, aprender, incorporar e crescer com tecnologias e outros meios e processos de ensino e aprendizagem”.

Para Sonaia Barroso “as escolas e redes de ensino buscam diferenciais tecnológicos para destacar seus trabalhos relativamente a competidores do mercado local ou regional”. Isso é, também, algo que está acontecendo e que, por conta disso, merece atenção. Como atender esta demanda, mantendo-se atualizado e preparado para selecionar as melhores soluções tecnológicas para sua escola ou rede?

Há uma busca constante de novas soluções por parte de redes de ensino e escolas em todo o mundo, visando produtos e serviços em relação aos quais podem ser realizadas parcerias. Para tanto, é preciso acompanhamento por parte de especialistas, que sejam parte destas instituições ou que prestem serviços de consultoria, que participem de feiras, seminários e palestras, indo a empresas e startups, conversando com especialistas das universidades, para entender e acompanhar as tendências do mercado.

Atualmente há lacunas importantes no mercado, em especial em relação à Educação Infantil e Ensino Fundamental I, mas a prospecção de novas tecnologias de qualidade aplicáveis a estes segmentos deve ser mantida, com vistas a perceber o que há de novo no mercado global e não apenas local, regional ou brasileiro. Hoje, quanto ao feedback, as ferramentas construídas ou contratadas são elaboradas para que ofereçam mecanismos de leitura de dados que permitam aos gestores e professores organizar as informações coletadas em relatórios e oferecer para as escolas parceiras.

Os dados são, inclusive, oferecidos para pais ou responsáveis pelos alunos e também aos próprios estudantes, para que, com eles, medidas de orientação ou reorientação de estudos os auxiliem a melhorar seu rendimento, ter melhor comportamento, estudar com mais foco. Mesmo com todos estes avanços há, ainda, focos de resistência ao uso de tecnologias nas escolas. Entre os vetores que de algum modo ainda dificultam a inserção de recursos de tal natureza nas escolas o principal destaque é dado, muitas vezes, aos professores.

Há, evidentemente, uma evolução da resposta dos docentes em relação ao uso de tecnologias em suas aulas, mas o problema ainda persiste, em especial

entre os profissionais que atuam no Ensino Médio, tendo em vista que preferem manter práticas e ações relacionadas aos processos usados regularmente por eles dentro de outro contexto, cultura e, mesmo, público-alvo.

Não se pode analisar estas ações dos docentes como resistência, porém, como dificuldades e problemas nesta transição. Estamos em meio a uma mudança de cultura, que exige não apenas adaptação, mas estudo e prática, teorias novas, erros ao longo do processo, acertos e pequenas vitórias cotidianas.

O mais importante, além de oferecer infraestrutura de boa qualidade, programas e aplicativos efetivos para o uso em sala de aula, é que a escola tenha projetos claros na área, especificados em seus princípios e no PPP (Projeto Político-Pedagógico) e, também formação constante para os professores (MACHADO, 2018).

E o que nos espera em termos de Tecnologia Educacional para o futuro próximo? Esta pergunta está na cabeça de educadores, responsáveis por políticas públicas na área, estudiosos, pesquisadores e de toda a sociedade, interessada em verificar os avanços e os caminhos futuros da educação no Brasil e no Mundo.

Oferecer formações presenciais e também por meio de AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), com cursos em EAD e acesso a diferentes materiais pode ser um bom caminho para efetivar mudanças significativas no comportamento e na cultura dos docentes, em especial daqueles que são migrantes digitais, ou seja, que atuam profissionalmente desde antes do surgimento de todos estes recursos e da internet (MACHADO, 2018).

Em termos técnicos, o professor Rafael Jacson da Silva Carneiro pontua “no que tange à educação quanto a outros setores da vida humana, o advento de recursos nos quais a Inteligência Artificial (IA) esteja agregada, isso em se pensando as inovações que devem estar presentes no cotidiano nos próximos 5 a 10 anos”.

O uso de realidade aumentada, fab labs, makers, programação, holografia e a substituição progressiva de recursos como lousas convencionais ou livros em papel por projetores ou por material digitalizado enriquecido com muitos recursos, animações e conexões é algo mais próximo e imediato.

A educação tende a fazer uma leitura cada vez maior dos dados dos alunos, personalizar ao máximo as experiências com recursos digitais e, incorporar as estruturas gamificadas em seu cotidiano nos próximos 2 ou 3 anos.

Penso que o maior desafio seja efetivar políticas públicas que contemplem uma educação conectada não apenas por meio do fornecimento de equipamentos, programas, aplicativos e ações isoladas, mas com formação plena para gestores e docentes para que entendam as ferramentas, aprendam a trabalhar com as metodologias ativas e apliquem estes novos saberes em suas escolas e salas de aula (MACHADO, 2018).



Tereza Cristina Cardoso Alves destaca que “as faculdades de educação precisam atualizar seus currículos e promover formações que permitam aos futuros educadores conhecer e aplicar as tecnologias” e, ainda, optar por novas possibilidades profissionais na área da educação.

#### 2.4 O MODELO DA SCHOOL 21 – ESCOLA 21

Uma das principais características da School 21 é o seu foco em habilidades socioemocionais, tais como:



Fonte: Autores, (2023)

A escola utiliza um modelo de aprendizado baseado em projetos, que permite que os alunos trabalhem em equipes para resolver problemas reais e desenvolver habilidades práticas.

A abordagem pedagógica da School 21 também envolve a utilização de tecnologias educacionais inovadoras, como plataformas de ensino on-line e ferramentas de inteligência artificial.

A escola valoriza a criatividade e a experimentação, permitindo que os alunos explorem suas próprias ideias e soluções.

<b>Competências para o século XXI:</b> Conhecimentos, habilidades e atitudes que preparam os estudantes para os reptos da vida contemporânea
<b>Personalização:</b> Estratégias educativas adaptadas aos interesses, ritmo e formas de aprender de cada estudante.
<b>Experimentação:</b> Aprendizado a partir de experiências práticas, por meio da elaboração de projetos ou produtos concretos.
<b>Resultados:</b> Os estudantes se engajam nos estudos e abraçam os projetos propostos, desenvolvendo ideias próprias e transformando-as em realidade, como: discursos, peças de teatro, livros, entre outros.

Fonte: Autores, (2023)

A School 21 foi fundada em 2013 para projetar uma revolução no currículo escolar e na pedagogia, e ajudar a formar estudantes mais flexíveis, capazes de prosperar no século XXI, a escola é financiada pelo Estado, e está localizada em uma região periférica de Londres, onde parte dos alunos é de filhos de imigrantes, seu fundador é Peter Hyman.

A escola vê como essenciais características como falar, explicar, analisar, persuadir e saber escolher o comportamento ou conduta adequados para

cada situação – seja ela formal, informal, séria, divertida, emocional ou analítica.

A autora Gladys Cabral, evidencia em seu artigo que a School 21 destaca:

As metodologias educacionais passaram por mudanças significativas devido ao avanço da tecnologia. Experiências inovadoras no campo acadêmico têm demonstrado a importância de colocar o aluno como protagonista do processo educacional e como construtor de novos conhecimentos. (...) objetivo conhecer o modelo de escola “School 21” iniciado em Londres, na Inglaterra, a fim de observar a necessidade de mudar a forma de ensinar e de como as crianças aprendem no século XXI. Também procura conhecer alguns dos desafios enfrentados pela gestão educacional na hora de implementar um modelo metodológico diferente fazendo uso da tecnologia. (...) Sobre os desafios da gestão educacional na implantação da tecnologia nas escolas, aponta como principais problemas a dificuldade de adaptação, capacitação e gestão da mudança. A proposta da “Escola 21” surge como modelo para promover o protagonismo estudantil na aprendizagem e no desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, e posiciona o educador como um tutor. As novas tecnologias, são ferramentas de apoio à pesquisa e à autonomia dos alunos na resolução de problemas dentro da sociedade (CABRAL, 2022).

Para desenvolver essas capacidades, a escola oferece aulas de apresentação oral, em que os alunos aprendem a se expressar e a se comunicar de forma clara. Com isso, são capazes de explicar ideias e emoções aos outros na escola e fora dela, sabendo a hora de parar de falar para ouvir. Estudam ainda o ritmo da declamação de poesias, realizam atividades de contação de histórias, piadas, retórica e debates.

## ***2.5 AS TECNOLOGIAS NA SOCIEDADE***

As tecnologias têm tido um papel fundamental na (re)construção da sociedade nas últimas décadas. Desde o surgimento da internet, passando pela popularização dos smartphones e tablets, até a evolução de tecnologias como inteligência artificial, realidade virtual e blockchain, a tecnologia tem transformado profundamente a maneira como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos.

Uma das principais áreas em que a tecnologia tem tido impacto é na comunicação. Com a popularização da internet e das redes sociais, as pessoas podem se conectar e se comunicar com outras pessoas de todo o mundo em tempo real. Isso tem gerado novas formas de interação social e novas oportunidades de colaboração em níveis global.

A tecnologia tem transformado a maneira como produzimos e consumimos conteúdo. O autor Diogo Rafael da Silva evidencia que “as plataformas de streaming, por exemplo, permitiram que as pessoas assistam a filmes, séries e programas de TV em seus próprios termos e em qualquer lugar”. Isso mudou a forma como as pessoas consomem entretenimento e transformou a indústria do

entretenimento como um todo.

Na educação, a tecnologia também tem tido um papel importante. Plataformas de ensino on-line, como a Khan Academy, permitem que as pessoas aprendam novas habilidades em seu próprio ritmo e de acordo com suas próprias necessidades.

O professor Jayme Salz Odilon projeta que as “tecnologias emergentes como a realidade virtual e a inteligência artificial estão sendo usadas para criar novas experiências de aprendizado mais envolventes e personalizadas”.

No mundo do trabalho, a tecnologia tem tido um impacto significativo na automação de processos, o que tem levado à criação de novas profissões e à transformação de outras. As pessoas estão cada vez mais trabalhando remotamente, o que tem mudado a forma como pensamos sobre o trabalho e o equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

A professora Alcione Santos de Souza enfatiza que “é importante lembrar que a tecnologia também apresenta desafios e riscos”. Por exemplo, a tecnologia pode criar novas formas de exclusão e desigualdade social. Além disso, a privacidade e a segurança dos dados estão se tornando cada vez mais importantes em um mundo cada vez mais digital.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação traz a necessidade de um olhar diferente sobre a sala de aula e, em especial, sobre a relação entre docente e aluno. Cada vez mais, há uma (re) construção coletiva e dinâmica da aprendizagem, com estudantes compartilhando experiências e buscando métodos de ensino ativos.

O aluno no século XXI faz parte da geração Z e Alpha. E por estar em grupos movidos pela tecnologia e que naturalmente já são mais independentes, o comportamento dessas crianças também está mudando.

Pilares em (re) construção: inovações educacionais e tecnológicas para sociedade do hoje e do futuro, deve formar cidadãos livres, capazes de exercer suas escolhas individuais, sem nunca perder de vista o coletivo, o foco é formar pessoas autônomas, criativas, competentes para compreender criticamente os contextos em que estão inseridas, conscientes de que não há conhecimentos dissociados de valores humanos.

A tecnologia está ocupando mais espaço na educação e o papel do professor no século XXI aos poucos mudando. Educadores são a base da educação e agora compartilham esse posto ao lado dos seus alunos que também querem fazer parte do aprendizado. Como educador que acredita em uma escola transformadora, não deixe para trás o aluno que também há em você. Sempre há novas formas de inovarmos dentro da sala de aula!.

## REFERÊNCIAS

CABRAL, Gladys Nogueira. School 21: uma proposta pedagógica diferente. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, 2022.

MACHADO, João Luís de Almeida. O presente e o futuro das Tecnologias Educacionais nas escolas. E o que nos espera para o futuro próximo? (2018). Disponível em: <https://www.plannetaeducacao.com.br>. Acesso em 13/04/2023.

OECD. Manual de Frascati. **Medición de las actividades científicas y tecnológicas.**, Cuarta Edición, 1993, Paris.

OECD. Oslo Manual. **Guide for data collection on technological innovation.** Second edition, 1996, Paris.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção Tópicos).

VYGOTSKY, L. **S Formação Social da Mente.** 6º Edição. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAISELFISZ, J. Mapa das desigualdades digitais no Brasil. Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, RITLA, 2007.

# ATLAS DE INSPIRAÇÃO ERGOLÓGICA DO CANAL “ENGENHEIRO AJUDA!” HOSPEDADO NO YOUTUBE, COMO MÉTODO DE PESQUISA

*Junio César Florentino<sup>1</sup>*

*Admardo Bonifácio Gomes Júnior<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, a humanidade produz, veicula e consome diariamente informações em plataformas sociodigitais<sup>3</sup>. As informações circulantes nos meios digitais são primordiais nas atividades desenvolvidas pelos internautas no seu cotidiano educacional ou profissional. Sob a égide do capitalismo financeirizado do século XXI, os indivíduos precisam ser competentes na formulação, produção, difusão, localização, apreensão e utilização dos conhecimentos em atividades solicitadas pelo meio. A informação assertiva mobiliza desejos, interesses, saberes e valores dos usuários logados em uma plataforma sociodigital – YouTube.

A plataforma sociodigital – YouTube – se tornou o epicentro da veiculação e do consumo de conteúdos audiovisuais. Relatório<sup>4</sup> da consultoria Sandvine destaca o YouTube como responsável por 11.4% do tráfego global da internet. Dados<sup>5</sup> circulados em 2019 pela executiva-chefe do YouTube, Susan Wojcicki, apontam que 2 bilhões de cidadãos-usuários ativos mensalmente na plataforma sociodigital assistem 250 milhões de horas diariamente.

Informações difundidas em uma pesquisa<sup>6</sup> da Oxford Economics (2020) encomendada pela Google que analisou os benefícios culturais, econômicos e sociais do YouTube no Brasil, destacam um crescimento exponencial da

---

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Contato: junioce-sarflorentino@gmail.com.

2 Doutor em Educação pela UFMG e em Filosofia pela Aix-Marseille Université (2013). Professor do PPGET/PPGA/DCSA/CEFET-MG. Contato: admardo.jr@gmail.com.

3 Ambientes *online* que combinam elementos de redes sociais e tecnologia digital.

4 Relatório de fenômenos globais da internet – 2023. Disponível em: <<https://cutt.ly/I47e-A3d>>.

5 Inscritos e tempo de exibição dos conteúdos aumentam no YouTube. Disponível em: <<https://cutt.ly/oN9JaMO>>.

6 Relatório de Impacto – YouTube Brasil 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/XVJ1tBE>>.

plataforma sociodigital no cotidiano dos brasileiros – 99% dos cidadãos-usuários entrevistados relatam usar o YouTube para acessar novos conhecimentos e obter informações que resolvam problemas de ordem prática; 94% concordam que a plataforma sociodigital é um lugar com conteúdo diversificado; e outros 78% apontam a possibilidade de visualizar conteúdos audiovisuais não acessíveis nas mídias tradicionais. No que tange aos YouTubers, 75% dos produtores de conteúdos entrevistados revelam que a comunidade do YouTube os encoraja a produzir conteúdos diversificados/inovadores e 77% contam que a plataforma sociodigital oferece oportunidades para a criação de conteúdo, redução de custos e geração de renda que não obteriam nas mídias convencionais.

As evidências indicam que a produção e a circulação de conteúdos audiovisuais em plataformas sociodigitais têm sido estimuladas não só pela possibilidade de monetização, que depende do expressivo engajamento dos cidadãos-usuários no consumo e compartilhamento de tais conteúdos, mas também como um espaço público de dar visibilidade ao que se sabe fazer. O que nos parece certo é que produzir e fazer circular tais conteúdos, a princípio, significa um trabalho realizado gratuitamente, por uma infinidade de pessoas e que geram enorme valor financeiro para tais plataformas.

No mundo globalizado e interconectado que habitamos, os dados produzidos e circulados na internet, desempenham papel estruturante no estágio atual do capitalismo, permitindo acesso e geração de conteúdos, fazendo circular saberes e valores nas mais variadas plataformas sociodigitais. De acordo com Shoshana Zuboff (2021), vivemos hoje sob o domínio e a influência de um capitalismo de vigilância, isto é, uma nova ordem econômica que se apropria da experiência humana nos ambientes digitais como matéria-prima para obtenção de ganhos financeiros, monitoramento social e alteração comportamental dos cidadãos-usuários nos processos de extração, predição e comercialização de dados.

Neste contexto, desenvolvemos um atlas de inspiração ergológica do canal “Engenheiro Ajuda!” hospedado no YouTube. Tal atlas de inspiração ergológica se justifica pela necessidade de um estudo sistematizado das linhas de forças que suportam e veiculam conhecimentos no ambiente plataformizado. A cartografia das linhas de forças que dão suporte tecnológico e suscitam a circulação de saberes e valores gera perspectivas de reflexão e produção de novos conhecimentos desse território sociodigital – mobilizando e incorporando patrimônios epistêmicos e axiológicos.

O trabalho está desenvolvido em dois platôs. O platô inicial apresenta o atlas de inspiração ergológica – bases epistêmicas e ergológicas – que nortearam o percurso metodológico e a cartografia das linhas de forças que integram a circulação de saberes e valores em dois eixos. No eixo vertical temos: a plataforma

sociodigital – YouTube; e a Engenharia Civil (saberes e valores deste território). No eixo horizontal temos: o produtor de conteúdo – YouTuber; os cidadãos-usuários (audiências fixas e flutuantes). Na interseção entre os dois eixos, no centro, nosso objeto de estudo: o canal “Engenheiro Ajuda!”. No segundo platô, à guisa de conclusão, apresentaremos nossas reflexões sobre o processo construtivo do atlas, articulando os patrimônios epistêmicos e axiológicos na produção de novos conhecimentos.

## **ATLAS DE INSPIRAÇÃO ERGOLÓGICA COMO MÉTODO DE PESQUISA**

Mapear a circulação de saberes e valores da engenharia civil no canal “Engenheiro Ajuda!” implica não só compreender a veiculação da informação técnica em uma plataforma sociodigital, mas também as linhas de forças que tensionam tal difusão de saberes e valores. Realizar um atlas de inspiração ergológica do referido canal hospedado no YouTube exigirá o emprego de conceitos ergológicos – normas antecedentes e renormalização; saberes constituídos e investidos; os valores dimensionados e não dimensionados; corpo-si e usos de si; processos socráticos de duplo sentido; desconforto intelectual; dispositivo dinâmico a três polos; e o espaço tripolar – associados às pistas cartográficas do “Atlas of AI” de Kate Crawford (2021). É o que será desenvolvido neste platô.

### **A DÉMARCHE ERGOLÓGICA**

A ergologia tem suas bases na relação do ser humano com o meio (CANGUILHEM, 2009); no diálogo entre os saberes formalizados e produzidos no trabalho (ODDONE et al., 2020); e na análise da relação ser humano-labor (WISNER, 1994). Ela entende que o agir humano reflete uma conduta rebelde frente a previsão e ao cálculo. Isso porque os seres humanos não tomam como autênticas normas exógenas, mas sim as condições de trabalho que eles mesmos dispõem referenciadas em valores próprios e não emulados. É que o seu meio de labor, classificado como normal, seria aquele realizado por eles, “a eles mesmos, para eles mesmos” (CANGUILHEM, 2001:120). Os indivíduos querem ser produtores de normas, circuladores de saberes e difundidores de valores nos coletivos – engendrando e acumulando patrimônios indispensáveis no seu labor. Hoje em dia, as normas produzidas e veiculadas pelo capitalismo financeirizado buscam instrumentalizar o agir humano, omitindo as inconsistências do meio e as reservas de alternativas criadas pelos trabalhadores nas suas atividades laboriosas (SCHWARTZ, 2004).

O agir humano na atividade laboriosa está regulado por normas exógenas e endógenas. Tais normas tanto podem ser exteriores aos seres humanos

– impostas ou assumidas – quanto ser originadas no próprio indivíduo – geradas na atividade laboral. A humanidade produz e circula normas objetivando suplantar as vicissitudes nas atividades laborais. Laborar “coloca em tensão o uso de si requerido pelos outros e o uso de si consentido e comprometido por si mesmo” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2018:28). A valorização social do sujeito, reescrevendo normas socialmente construídas, permite projetar na sociedade suas ambiguidades – o que se tem de mais intrínseco e divergente dentro de si. O ser humano ao circular necessidades e desejos, “busca um equilíbrio precário em sua vida psíquica através de objetos como o trabalho, suscetíveis de apaziguar suas contradições.” (REVUZ, NOËL; DURRIVE, 2010c:225).

Assim, de um ponto de vista ergológico podemos afirmar que os seres humanos tomam suas decisões – orientados por normas e valores. E são os valores que norteiam a atualização das normas, ou seja, as renormalizações. As renormalizações, ocorrem quando surge uma incompatibilidade entre os valores que atravessam as normas que antecedem o trabalho e os valores dos seres humanos, sucedendo, então, o debate de normas na atividade laboriosa. O conhecimento das normas e a capacidade de renormalizá-las são expressos em forma de saberes, que a ergologia, classifica-os como: saberes constituídos (científicos ou não, previamente codificados em desaderência às situações de trabalho) e os saberes investidos (em aderência às situações de trabalho). Ao agir, nenhum ser humano escapa de um debate privado com os saberes e os valores (SCHWARTZ, 2009).

Para se aceder à complexidade das atividades laboriosas faz-se uso, na ergologia, de um dispositivo dinâmico a três polos. Tal dispositivo é entendido como uma prática dos processos socráticos em duplo sentido que busca por em debate os polos dos saberes constituídos e dos saberes investidos na atividade mediados pelo polo das exigências – éticas, epistêmicas e ergológicas – visando apreender a realidade laboral. “Colocando em dialética os vários saberes, descobrem-se novos achados, novos conceitos, que abrem novas perspectivas e horizontes ao conhecimento” (TRINQUET, 2010:95). A produção de novos conhecimentos é a essência da ergologia, suscitando o refinamento do agir humano e o aperfeiçoamento das suas tomadas de decisão no labor.

Os valores dimensionados possuem contornos definidos, simbolizados nas medidas e grandezas – perceptíveis em ambientes mercantis, avaliações, parâmetros e modelos quantitativos. Os valores não dimensionados são relativos ao coletivo – educação e saúde – não possuindo hierarquizações, as escolhas políticas e suas consequências – cortes orçamentários e investimento público – são retrabalhadas por esse mundo de valores, logo “nenhuma unidade de medida permite compará-los uns com os outros. O trabalho bem-feito pode ser também um valor sem dimensão” (MENCACCI; SCHWARTZ, 2015e:29). Ocorre que



as decisões políticas no capitalismo financeirizado vão privilegiar os valores quantificáveis, obstaculizando a circulação plena dos valores não quantificáveis.

O corpo-si é um dos conceitos fulcrais da ergologia, trata-se do ser humano em atividade – arbitrando e incorporando o social, o psíquico, o institucional, as normas, os valores, a relação com o tempo. O “si” está atravessado por construções sociais, normas, saberes e valores. A elaboração do conceito de corpo-si remete à filosofia da vida de Canguilhem (2001, 2009), que evidencia os seres humanos como produtores/interpretadores de normas e tomadores de decisão baseadas em valores; e incorpora o Si-mesmo (*Selbst*) – um corpo temporário que expressa as relações de forças em um determinado período – ou seja, o sábio desconhecido da obra nietzschiana. Em “Assim Falou Zaratustra”, Friedrich Nietzsche (2011:35), ao tratar do corpo, faz referência ao Si-mesmo:

O Si-mesmo também procura com os olhos do sentido, também escuta com os ouvidos do espírito. O Si-mesmo sempre escuta e procura: compara, submete, conquista, destrói. Domina e é também o dominador do Eu. Por trás dos teus pensamentos e sentimentos, irmão, há um poderoso soberano, um sábio desconhecido – ele se chama Si-mesmo. Em teu corpo habita ele, teu corpo é ele. Há mais razão em teu corpo do que em tua melhor sabedoria. E quem sabe por que teu corpo necessita justamente de tua melhor sabedoria? O Si-mesmo diz para o Eu: “sente dor aqui”. E esse sofre e reflete em como não mais sofrer – e justamente por isso deve pensar.

É o corpo-si que arbitrará e gerirá as variabilidades que são constantes no território. É o corpo-si que vive as dramáticas do uso que é feito do ser humano (pelas normas antecedentes) e aquele que ele faz de si mesmo (renormalizações). A forma como se arquiteta a vinculação entre os dois sentidos do “uso” significa muito para perquirição sobre o sujeito. “O corpo é um enigma: oposto à mente, ao pensamento, ele não fala, não se diz e, no entanto, faz, age para que se possa viver” (SCHWARTZ, 2019:141). O corpo-si é o mediador ao mesmo tempo mais interior e exterior da atividade laboriosa. Ele, não é um indivíduo delineado, nítido, nem uma entidade hermética que subsiste às experiências de ser materializado. A “vida social supõe normas, leis, regras homogêneas para a vida em comum, e os corpos são, como ameaça latente, uma reserva inesgotável de heterogeneidades” (p. 141). O corpo-si vivencia de forma dramática todos os debates de valores e normas que perpassam a ordem do político, do mercado, da ética e das relações interpessoais – interessa-nos pensá-las a parti do agir humano nas plataformas sociodigitais. O agir humano nesses locais produz e circula inúmeros dados informacionais no formato de produtos audiovisuais temáticos que geram interesse mercantil e social nos meios digitais.

A produção e difusão de conhecimentos implica o uso da linguagem em múltiplas dimensões como atividade, na atividade e sobre a atividade

– permitindo que “o saber ou o conteúdo dos enunciados circulem nos dois sentidos entre os interlocutores” (NOUROUDINE, 2002:29). Compreender dimensões da circulação de saberes (em aderência e desaderência) e valores (com e sem dimensão) nos meios digitais implica em localizar na linguagem neles expressas, como aspectos importantes das produções de singularidades do agir humano e debates de normas dos corpos-si nestes espaços. Afinal, a circulação de saberes e valores se dá sobre, no e como uso da linguagem, mesmo nos meios digitais.

## **DA EXTRAÇÃO MINERAL À PLATAFORMA SOCIODIGITAL: ELEMENTOS CONCEITUAIS PARA NOSSO ATLAS**

O que é um atlas? Como nos define o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:

Um atlas, é um conjunto de mapas ou cartas geográficas. Porém, o termo também se aplica a um conjunto de dados sobre determinado assunto, sistematicamente organizados e servindo de referência para a construção de informações de acordo com a necessidade do usuário (IBGE, 2004:10).

As informações extraídas de um atlas podem ser tratadas pelos seres humanos e investidas nas suas atividades cotidianas – educacionais e profissionais – instigando a produção e modificação do espaço territorial. O aperfeiçoamento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), tem suscitado e amplificado diversas aplicações cartográficas – seu uso nas fases de concepção e efetivação dos produtos, serviços e obras nos territórios, aumenta a eficiência dos processos decisórios (FITZ, 2008). Os mapas são tecnologias que servem tanto às ações de dominação e expropriação quanto aquelas de libertação e emancipação. Hoje em dia, precisamos desenvolver novas cartografias que nos permitam visualizar e entender este novo e recém explorado território: o de um mundo digitalizado onde os comportamentos humanos são o tempo todo minerados, tratados e negociados. Precisamos também, além disso, visualizar melhor as formas de extração de forças de trabalho, saberes e valores que tais atividades ensejam no ambiente digital. Pois, como nos lembra a ergologia:

[...] estamos obcecados pelas novas tecnologias, a ponto de recair no mito de um trabalho que se faria sem o homem. Na realidade, quanto mais os robôs se multiplicam, mais contamos com o humano para dele tirar partido, porque a vida não se deixa programar (DURRIVE; JACQUES, 2010e:305).

Propomos assim, como estratégia metodológica para dar visibilidade à circulação de saberes e valores em uma plataforma sociodigital, o que passaremos a chamar de um “atlas de inspiração ergológica”. O faremos sobre um

canal de engenharia civil no YouTube, inspirado no livro “Atlas da inteligência artificial: poder, política e os custos planetários da inteligência artificial”, ainda não traduzido para o português, de Kate Crawford (2021). A obra mapeia e analisa as infraestruturas (físicas e digitais), as relações (políticas e econômicas) e os impactos socioambientais da inteligência artificial no planeta. As pistas cartográficas são apresentadas e debatidas no atlas ao longo das seções – terra, trabalho, dados, classificação, afetos, Estado, poder e espaço – ensejando uma compreensão dos mecanismos que sistematizam a inteligência artificial e impactam a vida humana na contemporaneidade.

É também a obra de Paulo Freire (2002) que nos inspira na construção desse atlas ergológico, pois nos ensina a ver que o ser humano que age no mundo edifica-se com sua ação, como sujeito inconcluso que está constantemente em circulação na história, numa relação dialógica em que se valida como por sua ação curiosa e inquieta. A busca da compreensão de suas ações permite aos seres humanos interferir na realidade, de forma singular, complexa e sempre produtora de novos saberes. Não há neutralidade no processo de inserção do ser humano no mundo, com o mundo e nas relações sociais. Por isso, o conhecimento de suas ações na realidade precisa ser difundido na sociedade, possibilitando compreender os sujeitos como produtores e circuladores de histórias e tomadores de decisão. Ao ser produzido, o conhecimento suscita novas leituras e ações nos territórios.

Com a nossa proposta do atlas de inspiração ergológica buscaremos evidenciar as linhas de forças que tanto dão suporte tecnológico quanto suscitam a circulação dos saberes e valores na plataforma sociodigital. Neste sentido, queremos dar visibilidade às interações entre a empresa YouTube, o canal “Engenheiro Ajuda!” e as ações do YouTuber que o criou e o gerencia; o engajamento, demandas e críticas dos cidadãos-usuários; os saberes constituído/ investidos e os valores socioeconômicos da engenharia civil que ali circulam enquanto conhecimento, mercado e politeia.

Se por um lado, há os engenheiros civis – produtores de conteúdos que visam ter relevância na plataforma sociodigital e auferir monetizações – que identificam, formulam, orientam e solucionam problemas, circulando os resultados no formato de produtos audiovisuais temáticos no YouTube – YT; por outro, há cidadãos-usuários que buscam e consomem informações assertivas sobre tais conteúdos audiovisuais. Mas há ainda as plataformas sociodigitais que coletam, codificam e negociam os dados das interações entre os dois primeiros. Um atlas de inspiração ergológica desse espaço-sociotécnico digital pode ser fundamental para engendrar uma análise dos saberes e valores circulados deste território.

É a partir dos conceitos ergológicos e inspirado nas ideias freirianas (no que comungam com a *démarche* ergológica), quanto no atlas da inteligência

artificial (CRAWFORD, 2021) – como brevemente apontado acima –, que propomos aqui alguns elementos conceituais para engendrar nosso atlas de inspiração ergológica. Nosso atlas de inspiração ergológica toma alguns conceitos como “pistas ergológicas” que nos serviram como categorias de análise. Tais pistas apontam para lugares (vivenciados em usos de si) onde há debates de normas relativos, tanto a saberes (constituídos versus investidos, em aderência versus em desaderência), quanto aos valores (com dimensão versus sem dimensão, orientados ao mercado versus orientados ao bem comum). Essas são as pistas ergológicas, ou categorias de análise, com as quais norteamos o trabalho deste pesquisa no delineamento e evidenciação das linhas de forças que integram a circulação de saberes e valores do canal “Engenheiro Ajuda!” no YouTube.

### **PISTAS ERGOLÓGICAS: DESCONFORTO INTELECTUAL E PROCESSOS SOCRÁTICOS DE DUPLO SENTIDO**

Buscar compreender as linhas de forças que compõem a atividade humana, tão bem cartografadas pela obra ergológica, nos exige uma postura de desconforto intelectual. Um desconforto que nos permita buscar capturar como os seres humanos mobilizam e incorporam seus patrimônios – epistêmicos e axiológicos – na gestão da atividade laboriosa; suas interações humanas na atividade laboriosa produtoras de saberes e valores singulares; os debates ali empreendidos que produzem leituras inéditas da atividade, circulando novas formas de realizá-la nos coletivos laborais. Olhar para a atividade humana a partir de tal postura impede a confortável adesão aos discursos circulantes na sociedade que modelam e codificam o agir humano em fórmulas prescritoras (SCHWARTZ, 2004; TRINQUET, 2010). Queremos que com tal desconforto intelectual olhar para o ser humano na sociedade moderna engendrando tarefas, visando atender critérios de desempenho referenciados em arquiteturas de decisões variadas. Arquiteturas que objetivam, tanto a maximização dos resultados que visam atender às demandas mercantis, quanto o enquadramento do agir humano, e frequentemente desconsideram os debates de normas e as renormalizações empreendidas nas atividades.

A humildade intelectual, parte integrante do desconforto, demanda o engendramento do processo socrático de duplo sentido, inspirado no conceito de comunidade científica ampliada (ODDONE et al., 2020). Trata-se de uma postura que impõem, reeducar-se pelas reservas de alternativas geradas pela atividade. “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2001:52). Uma postura que nos exige reconhecer as escolhas – políticas, epistêmicas e éticas – que visam dar protagonismo às renormalizações circuladas na atividade laboriosa, debelando a usurpação que objetiva a modelação e o governo do agir humano.

O processo socrático de duplo sentido valoriza os saberes nos coletivos, suscitando a renovação da atividade. E conta com o desconforto intelectual admitindo que “sempre há o imprevisto, o imprevisível, a energia livre e dinâmica” (TRINQUET, 2010:100). Orientados pelo desconforto intelectual e processos socráticos de duplo sentido, tal como descritos pela literatura ergológica, nos propomos a uma postura de “trabalhador da prova” (SCHWARTZ, 2002:137), integrando-nos ao ambiente virtual rastreando o território – a plataforma sociodigital YouTube e o ecossistema de canais da engenharia civil – decodificando as experiências, assimilando o inacabamento dos produtos audiovisuais, captando recomendações algorítmicas, os desejos e interesses dos usuários, mapeando as linhas de forças que dão suporte e viabilizam a circulação de saberes e valores.

### **PISTA ERGOLÓGICA: ESPAÇO TRIPOLAR – GESTÃO DA ATIVIDADE, MERCADO E POLITEIA**

No ambiente virtual que nos propomos estudar, o YouTube, as atividades humanas – produção, distribuição e usufruição – nessa plataforma sociodigital são orientadas por uma lógica capitalista que tem como suporte concreto a posse de grandes bancos de dados. Nesse ambiente, o indivíduo atua sincronicamente na formulação e execução de atividades que são circuladas no formato de produtos audiovisuais difundidores de orientações. Além disso, são também os indivíduos que suportam todos os riscos inerentes à criação, veiculação e repercussão dos conteúdos. Ele é estimulado a empreender e gerenciar sua vida/canal no YouTube – circulando suas produções audiovisuais, mensurando o engajamento e prospectando novas formas de maximizá-lo. Em tal lógica presente na sociedade capitalista, os seres humanos estão imbuídos de valores mercantis e buscam encontrar e conservar posições nem sempre condizentes com o bem comum. É partindo dessas tensões circulantes na sociedade que apresentamos o espaço tripolar como um conceito ergológico que visa explicitar a complexidade e singularidade dos debates de valores nas sociedades mercantis de direitos. Trata-se de um espaço de tensões entre os valores mercantis, sociais e aqueles vivenciados pelos usos de si nas atividades. Esse espaço tripolar comporta toda a tensão entre os valores da política da vida comum, do mercado e da gestão da atividade laboral (SCHWARTZ; DURRIVE, 2018).

O polo da politeia (III) reúne política e cidadania, tendo com elemento norteador os valores sem dimensão que visam o bem da coletividade humana, atuando em uma temporalidade de longa duração; já o polo do mercado (II) está relacionado com a produção e circulação das atividades mercantilizáveis, sendo orientado por valores quantificáveis, operando na temporalidade volátil das trocas mercantis; a gestão da atividade encontra-se representada no polo (I),

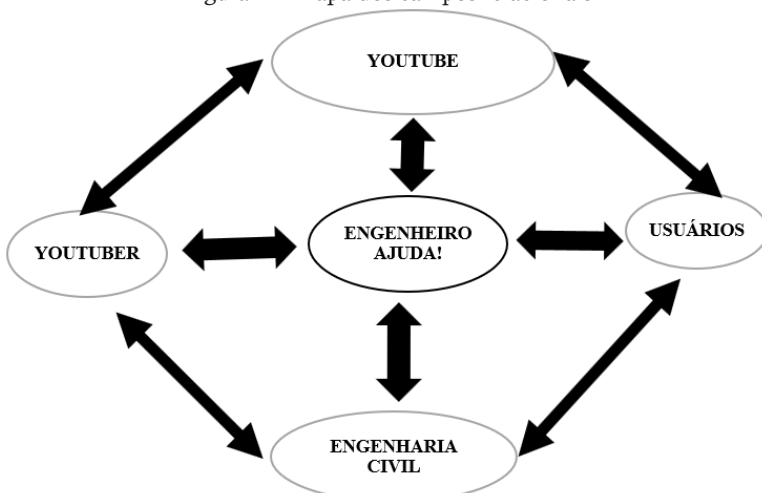
as normas oriundas dos polos (III e II) são debatidas, adensadas ou remodeladas nos coletivos, culminando nas renormalizações e suas auspiciosas reservas de alternativas ou projetos-heranças, agindo na temporalidade da patrimonialização laboriosa. No espaço tripolar, os polos do mercado (II) e da politeia (III) simbolizam o campo das normas que antecedem o labor, concatenadas a relações hierarquizantes, de domínio e controle, em contraposição à urgência de gerenciar a atividade, em um determinado instante, defrontando os objetivos e as normas. As tomadas de decisão circuladas na atividade laboral (polo I) são resultantes dos debates de normas. Os debates de normas incidir-se-ão na atividade, produzindo renormalizações e fazendo emergir as reservas de alternativas, ou seja, a habilidade de avaliar, decidir e fazer de outro jeito. O ser humano vai tratar as vicissitudes da atividade – reavaliando as normas e retrabalhando os valores – e deliberar uma solução (SCHWARTZ, 2004, 2009).

## NOSSA PROPOSTA PROCEDIMENTAL DO ATLAS DO CANAL “ENGENHEIRO AJUDA!”

### 1 Procedimento – a figuração dos campos relacionais dos fluxos de saberes e valores

Nosso primeiro procedimento, na tentativa de criar um atlas de inspiração ergológica, foi buscar localizar campos onde saberes e valores pudessem ser distinguidos, para que a partir desta distinção pudséssemos identificar debates de normas que fazem circular saberes e valores. Foi então que chegamos à figura 1 que chamamos de “Mapa dos campos relacionais”.

Figura 1 – Mapa dos campos relacionais



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

No centro do mapa encontra-se o canal, objeto deste estudo, “Engenheiro Ajuda!”. Ao redor do canal, no eixo horizontal, localizamos dois campos relacionais, o produtor de conteúdo e engenheiro civil “YouTuber” e os cidadão-usuários que compõem a audiência fixa e flutuante do canal (usuários). Ao redor do canal, no eixo vertical, localizamos dois outros campos relacionais, fonte de normas antecedentes que agem no canal em forma de proposições, exigências, determinação, explícitas e implícitas, fazendo circular saberes e valores: a plataforma sociodigital (YouTube) e o campo do conhecimento da engenharia civil.

## **2 Procedimento – a determinação dos planos de fluxos de saberes e valores**

Determinação das relações entre os campos onde pretendemos localizar as circulações de saberes e valores – do YouTuber com o canal; do canal com a plataforma sociodigital – YouTube; do canal com os conhecimentos no campo da Engenharia Civil; e do canal com os usuários. Em todos esses campos que se relacionam há pelo menos dois planos que julgamos importante ressaltar, um plano macro (mais generalista) e um micro (mais singular). No plano macro nossa proposta é localizar a discussão mais geral, onde acontecem todas e quaisquer relações entre a plataforma sociodigital – YouTube, seus vários canais de mídias audiovisuais, os vários campos de conhecimento que ali são circulados, e a multiplicidade de cidadãos-usuários. Trata-se aqui de localizar e mapear as circulações de saberes e valores nestes campos relacionais de uma maneira geral sem localizar as especificidades do campo de conhecimento da “Engenharia Civil e do canal Engenheiro Ajuda!”. É no plano do micro, da singularidade das relações entre estes campos que as especificidades do campo de conhecimento da “Engenharia Civil e do canal Engenheiro Ajuda!” serão mapeados.

O procedimento de mapeamento dos dois planos exige a realização, através de um vai e vem contínuo entre revisões bibliográficas e investigação na plataforma digital de mídia audiovisual – YouTube, de análises críticas das relações entre as partes do ponto de vista dos saberes e valores que ali circulam. Tais análises críticas estando sempre orientadas por uma concepção de saberes, tal como proposta pela ergologia sob a lógica do Dispositivo Dinâmico a Três Polos (DD3P), e uma concepção de valores, tal como proposta pela ergologia sob a lógica do Espaço Tripolar:

- ❖ **Pistas no plano dos saberes:** aderência (saberes investidos na atividade, saber fazer com, saberes da experiência, saberes da prática, etc.); desaderência (saberes constituídos, disciplinas acadêmicas, prescrições, manuais, normas técnicas, etc.).
- ❖ **Pistas no plano dos valores:** o mercado (valores com dimensão); a politeia (valores sem dimensão); a atividade (o trabalho como uso

de si, sua remuneração e/ou gratuidade, gestão de si, o espírito empreendedor neoliberal, o marketing pessoal).

- ❖ **Pistas no plano do Saber/Poder/Valor:** divisão do trabalho x divisão da aprendizagem (com ordenador do local de trabalho) – Quem sabe? Quem decide? Quem decide quem decide? (ZUBOFF, 2021).

É a partir do vai e vem entre as revisões bibliográficas e a investigação na plataforma sociodigital YouTube, que as pistas/categorias de observação, produção e análise de dados dos campos relacionais foram localizadas e cartografadas.

### **3 Procedimento – a pré-localização de pistas investigativas entre os planos de fluxos de saberes e valores**

#### 1 – Plataforma Sociodigital YouTube ↔ Canal Engenheiro Ajuda!

A corporação, sua história e todo o debate de valores entorno do serviço prestado (plano macro) e o que se expressa no Canal EA! (plano micro).

A tecnologia: Plataforma Sociodigital / Big Data / IA, a mineração e o comércio de dados (plano macro) e suas determinações sobre o canal EA! (plano micro).

#### 2 – Engenharia Civil ↔ Canal Engenheiro Ajuda!

O que se aprende e o que não se aprende na faculdade: os conteúdos do ensino formal de engenharia civil e o informal dos conteúdos do YouTube (YT) – circulações de saberes entre aderências e desaderências (Discussão macro e micro).

Tensões entre valores mercantis e valores sociais: valores na formação do engenheiro e valores nas circulações do YouTube (Discussão macro e micro; mercado/politeia/usos de si).

#### 3 – Cidadãos-Usuários ↔ Canal Engenheiro Ajuda!

O que os cidadãos-usuários querem: conteúdo filmado, facilidades, passividade, linguagens, a razão do usuário consumidor, etc. (como, o que e para que, os usuários demandam conteúdos de Engenharia Civil a um Engenheiro YouTuber?) (Discussão macro e micro).

#### 4 – Usos de Si ↔ Canal Engenheiro Ajuda!

O que o YouTuber quer: singularidade do YouTuber ressaltadas por ele e pelos usuários que manifestam suas motivações no canal; dramáticas dos usos de si; gestão de valores (entre o mercado e a politeia); escolhas de conteúdos e valor atribuído aos saberes em aderência e em desaderência (Discussão macro e micro).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atlas de inspiração ergológica estimula a produção, circulação e reelaboração dos conhecimentos de forma compartilhada, suscitando uma aprendizagem coletiva e obstando uma relação hierarquizante entre o trabalhador da prova e o objeto de estudo. O pesquisador vai lidar com a circularidade entre o agir e a experiência – tratando o macro e o micro, o global e o local, o coletivo e o singular. Tal postura visa tanto a dissolução do ponto de vista sem invalidar a observação quanto a produção de conhecimentos que evidenciem os debates de normas. As atividades cartográficas demandam intervalos para refletir sobre as experiências vivenciadas pelo seres humanos no território. O plano de forças do ecossistema tecnológico envolve diversos atores e suas tensões interferem na política, no mercado e na atividade humana – exigindo uma posição reflexiva e flexível deste ambiente plataformizado. Tais reflexões suscitam novos achados do território sociodigital que beneficiam a coletividade, evitando perspectivas hierárquicas e codificantes, revelando os saberes oriundos dos debates de normas.

Cartografar as linhas de forças que integram a circulação de saberes e valores é fulcral para compreender a relação entre os cidadãos-usuários, o produtor de conteúdo, a plataforma digital de mídia audiovisual, as influências algorítmicas, os dados e a divisão da aprendizagem no capitalismo orientado por dados. As interações do pesquisador no mapeamento das linhas de forças incorporam as normas circulantes no território – tal postura exige uma humildade intelectual do trabalhador da prova, já que ao dissolver o seu ponto de vista evitará uma descrição codificada e neutra das vicissitudes do território sociodigital. A interpretação das linhas de forças que suportam e veiculam conhecimentos na plataforma sociodigital não pode enfatizar modelos codificáveis ou considerar palavras dissociadas da experiência cartográfica.

## REFERÊNCIAS

- CANGUILHEM, Georges. Meio e normas do homem no trabalho. **Revista Pro-Posições**, Campinas, vol. 12, n. 2-3, p. 109-121, 2001.
- CANGUILHEM, George. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CRAWFORD, Kate. **Atlas of ai: power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence**. New Haven: Yale University Press, 2021.
- DURRIVE, Louis; JACQUES, Anne-Marie. O formador ergólogo ou “ergoformador”: uma introdução à ergoformação. *In*: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2 ed. Niterói: EdUFF, 2010e. p. 295-308.

- FITZ, Paulo Roberto. **Cartografia básica**. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Atlas geográfico escolar**. 2 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.
- MENCACCI, Nicole; SCHWARTZ, Yves. Trajetórias e usos de si. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho & Ergologia II: diálogos sobre a atividade humana**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2015e. p. 17-54.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, DANIEL (orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.
- ODDONE, Ivar et al. (orgs.). **Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2020.
- REVUZ, Christine Trémolières; NOËL, Christine; DURRIVE, Louis. O trabalho e o sujeito. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. 2 ed. Niterói: EdUFF, 2010c. p. 225-246.
- SCHWARTZ, Yves. Disciplina epistêmica, disciplina ergológica, paideia e politeia. **Revista Pro-Posições**, Campinas, vol. 13, n. 1, p. 126-149, 2002.
- SCHWARTZ, Yves. Circulações, dramáticas e eficácias da atividade industrial. **Revista Trabalho, Educação & Saúde**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 1, p. 33-55, 2004.
- SCHWARTZ, Yves. Produzir saberes entre aderência e desaderência. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, vol. 13, n. 3, p. 264-273, 2009.
- SCHWARTZ, Yves. O enigma do corpo no trabalho. **Revista Ergologia**, França-Portugal, vol. 12, n. 22, p. 141-164, 2019.
- SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. Glossário da ergologia. In: DI RUZZA, Renato; LACOMBLEZ, Marianne; SANTOS, Marta (eds.). **Ergologia, trabalho e desenvolvimento**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2018.
- TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, vol. 10, n. 38, p. 93-113. 2010.
- WISNER, Alain. **A inteligência do trabalho: textos selecionados de ergonomia**. São Paulo: Fundacentro, 1994.
- ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

# ASPECTOS ONTOLÓGICOS DE PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS ATRAVÉS DO ENSINO CONFSSIONAL, FORMAL E INFORMAL

*Guilherme Pontes Coelho<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Pretende-se abordar, simultaneamente, a educação confessional nas últimas décadas, detectando práticas, tanto dos seus aspectos formais, institucionalizados, como os informais na educação do tempo livre, tanto no ensino de tempo integral, quanto no ensino parcial. A grande questão se situa na introjeção de ideologias, valores de normas, plasmadas direta e indiretamente, das maneiras mais sutis e manifestamente incisivas.

Sem querer esgotar o tema e longe de pretender ser uma palavra final sobre o assunto, vamos buscar subsídios que possam trazer luz e esclarecimentos às práticas educacionais vigentes, muitas vezes amorfas, ingênuas e com pouca objetividade.

Ao longo das décadas, tivemos variadas formas de parâmetros curriculares e conteúdos programáticos que, mesmo sendo bem-intencionadas, o seu resultado final fica a desejar, principalmente no que se refere à visão histórica, comprometimento e introjeção de valores efetivos, tanto na evolução confessional quanto na pública.

Outro questionamento que pretendemos abordar é a polarização predominante entre a educação confessional católica e protestante, em detrimento das demais confessionalidades, nem sempre contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de forma isonômica.

Outro aspecto digno de reflexão é o do testemunho, formação e prática dos profissionais que se pretendem educadores e suas militâncias diante de uma demanda de ensino plural, que se propõe abrangente. O tema tem sido bastante debatido, mas a efetividade dos resultados nos diversos contextos permanece atual, ainda desafiador e múltiplo.

Com o advento de ensino de tempo integral, a educação confessional tem dado “panos para as mangas”. Há muitas questões a serem respondidas, tais

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Sociais (PUC-RJ – 1983); Filósofo, Teólogo, Pedagogo, Sociólogo, Professor Universitário. Pesquisador. Escritor. E-mail: guicoelhopp@gmail.com.

como: Se o sistema está à vontade para incorporar todo o seu universo dogmático, como isso tem acontecido? Os pais que optam por dar uma educação confessional a seus filhos estão satisfeitos? Um fenômeno frequente nas escolas confessionais particulares é a presença de alunos cujos pais confessam outra filiação religiosa, mas, por conta da qualidade do ensino, coloca seu filho em uma escola de denominação religiosa diferente da sua. A interdisciplinaridade, tão buscada na educação contemporânea, tem acontecido? No universo da educação confessional seria a maneira de mais fácil acesso, mas como isso acontece? O misticismo e as práticas metafísicas estão cada vez mais disseminados na sociedade de consumo, agora planetária, como a educação tem se comportado diante dessas demandas? O que acontece de fato? Quais os sinais indicadores de um possível porto seguro para dar guarida aos nossos educadores?

Nessa modesta abordagem, apresentamos um breve mapeamento de possíveis sinais indicadores, de ontem e de hoje, que podem nos auxiliar com subsídios a um viver e agir consequente e compensador, com uma prática educacional efetiva.

## **IDEOLOGIAS, VALORES, NORMAS SECTÁRIAS E PLURAIS**

Convém situar que a educação empreendida, quer seja no âmbito privado, estatal ou público, não está isenta do papel de assumir posições manifestamente claras. Passar conhecimento traz em si um vocabulário que por mais que se pretenda descomprometido, no contexto em si determinam-se valores e juízos implícitos que involuntariamente formam atitudes, opiniões e posturas.

As ideologias são as mais amplas possíveis, principalmente no contexto confessional. Entenda-se confessional como filiação geralmente religiosa, que no Ocidente, mais exatamente no Brasil, polarizam entre a tradição judaico-cristã, católica, evangélica e matrizes sincréticas africanas e indígenas. Isso possibilita que a confessionalidade esteja sectarizada dentro da respectiva matriz.

Convém dizer que o catolicismo dos nossos colonizadores estava longe de ser puro. O Hebreu/Judeu é, em si, também híbrido na sua cultura religiosa. Ele era e é o mais plural possível. Esse aspecto predomina, e está sempre de acordo com a circunstância, não com a rigidez do que devia ser, mas com o que é necessário e preciso no momento para justificar ou legitimar determinada prática. O circunstancial sempre predominou sobre o ideal, desde quando formada a vertente cristã, após o aparecimento de Jesus de Nazaré. Não de forma diferente, tais modos operacionais também predominaram nos segmentos do dito cristianismo, pode-se dizer, inclusive, de forma exacerbada.

As ideologias sempre se valeram dos aspectos místicos e lendários para plasmar seu arcabouço de ideias e ter mais penetração na consecução dos adeptos.

A linguagem mística e fantasiosa suscita, pela emoção e afetividade, mais seguidores, que os argumentos puramente racionais. Nas ideologias vigentes na nossa cultura, religiosa ou não, não foi, nem é diferente. Cada uma viaja como pode e como lhe convém, para dar cabo de suas ideias, motivações e adesões.

No Cristianismo judaico não foi e nem permanece diferente, principalmente porque, a nossa educação é oriunda desse universo, mesmo que ela tenha se tornado, em alguns segmentos, laica e não confessional. Em alguns casos chega a se autodenominar *a-partidária*. Mas todo universo ideológico nada mais é do que um pretexto para chegar aos valores; tudo transcorre para fundamentar e enfatizar a importância e prioridade de determinados valores, que na sua essência nada mais são do que motivos para legitimar ideologias.

Quando se trata de valores, os procedimentos e atitudes chegam à instância do pragmático, e diante de um determinado valor não há discussão. “Amor ao próximo” é um valor incontestável em qualquer ideologia, seja ela qual for, será sempre a mesma coisa, isso sem falar do valor da “igualdade”, mais unânime ainda em qualquer universo ideológico.

Em muitos casos, as fundamentações ideológicas divergem na sua narrativa, mas quando chegam à lista dos valores que são elencados, elas se assemelham ou se tornam pares. Os valores geralmente se tornam os mesmos, divergindo em ordem de prioridade. Mesmo não mantendo a mesma ordem, cedo ou tarde aquele valor “X” é ou será contemplado. Então, mais uma vez o circunstancial e o contingencial se apresentam, de maneira incisiva.

Na educação sempre que se tenta fazer uma leitura transversal dos conteúdos programáticos, ou mesmo dos Parâmetros Curriculares, é a questão dos valores elencados que dá a chave de acesso. Sem a sua abordagem e a investigação de onde eles (os valores), se encontram ou se discriminam, não há como proceder à leitura, muito menos restabelecer pontos de partida.

Uma vez estabelecida a ordem e a predominância de valores, chega-se a possíveis pontes de convergência que vão nos trazer outro universo ainda mais complexo e difuso. No oceano das normas e regras não há como se chegar à consecução e introjeção de um determinado valor, pois, para que esse procedimento seja eficiente e eficaz, deve levar, obrigatoriamente, a mais regras e normas, que não são um fim em si, mas sim, um meio para se chegar a um objetivo, que é o valor.

Muitas vezes elas se tornam ineficazes, daí não precisam se perpetuar. Na educação temos muitos anacronismos, exatamente pela tentativa de se perpetuar procedimentos, regras e normas, muitas obsoletas. Um dos desafios que sempre se apresentou aos educadores é fazer a adaptação periódica das práticas de ensino. Mas só o espírito crítico constante pode possibilitar isso. Faz-se necessário que, ensaio, tentativas, erros e acertos sejam práticas constantes, e que o espírito

de investigação científico esteja sempre presente.

Outro aspecto inerente às normas/regras, é que elas tendem ao sectarismo, pois, mesmo quando elas possuem caráter plural, com o tempo sofrem reducionismos, se tornando ineficazes e obsoletas, daí a necessidade de mudança constante.

## **DESAFIOS ENTRE A EDUCAÇÃO AMORFA, COMPROMETIDA E ENGAJADA**

Esses desafios sempre estiveram presentes na nossa história e hoje ainda nos levam a um saldo negativo nos processos de avaliação da qualidade do ensino. Os nossos profissionais da educação, atuantes no mercado, são frutos de uma formação com várias lacunas, principalmente quando se trata da formação da cidadania e comprometimento com o social.

A formação para a participação política e político-partidária não funciona, e continuam a promover a formação de cidadãos com baixa representatividade e de militância sazonal, do universo das mais simples pessoas aos mais renomados políticos. Essa cidadania amorfa, inconstante e fluída, reflete as ideologias dos educadores e profissionais que atuam na nossa educação.

O ensino de matérias e disciplinas, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, que tratam do indivíduo em seu meio social, trabalhando sua transformação, não permite a ênfase necessária ao que é realmente importante e produtor. O ciclo se mantém, pois tanto no contexto familiar quanto social, permanece a máxima de que “o indivíduo não deve se meter em confusão, pois brigas e reivindicações não levam a nada”. A falsa paz e a pacificidade devem estar acima de tudo.

Existem maneiras e modos ordeiros de se conseguir objetivos e esses devem ser elencados e descobertos pelos próprios alunos, estudantes, professores e educadores.

Não se pode esquecer que quando falamos de professores, nos referimos àqueles que professam e são fiéis aos juramentos das suas formaturas, com toda fidelidade e confiança. Quando falamos de educadores, nos referimos a quem, pelo exemplo, postura e presença, consegue tocar e mobilizar o outro, para atitude participativa e conjunta. Mas nem sempre isso acontece quando o professor não professa e o educador não consegue suscitar a atitude desejada.

Toda matéria e disciplina dá margem para quem a ministra de efetivar a prática e a *práxis* didática educacional, basta, para tanto, estar consciente desse processo e implicações que isso acarreta.

A educação informal das milícias e bandidagem, nesse sentido, é bastante eficaz. As crianças aliciadas evoluem de maneira rápida plena, a ponto de arriscarem a própria vida, porque seus educadores e mestres são incisivos,

perspicazes e não evitam em usar qualquer argumento e atitude que mobilize, de forma eficiente, seu aprendiz. Se nos aprofundarmos a respeito desses *modus operandi* certamente descobriremos muitas outras coisas e teríamos muito material para diversos outros mestrados e doutorados.

Na educação, a exemplaridade e os testemunhos dos seus profissionais sempre tiveram um espaço incomensurável e inegável. Sempre se disse que se educa pelo exemplo. A atitude transparente, posicionada e assertiva suscita reações e atitudes positivas nos demais. O uso de parábolas, histórias, fatos e exemplos edificantes, aliados à sinceridade e à positividade da pessoa, são exemplos pragmáticos e eficientes para uma educação comprometida e engajada. Portanto, cabe a nós nos imbuirmos desse espírito e mostrar a que viemos.

## **A TRANSVERSATIVILIDADE NO UNIVERSO DOS PARÂMETROS CURRICULARES E DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

A divisão do conhecimento em áreas, conteúdos e disciplinas acontece como uma maneira de equacionar e facilitar sua aquisição e abordagem, ninguém contesta isso, mas com o passar do tempo, foram se formando guetos, nichos, territórios demarcados e defendidos a unhas e dentes como propriedade privada intocável e impenetrável, por não iniciados. A busca de acesso torna-se uma luta muitas vezes inglória. A espionagem e a busca por conquista de conhecimentos de ponta e avançados determinou um desafio incomensurável, que muitos povos e culturas jamais terão acesso. Aos pobres mortais resta pegar as parcas migalhas que sobram ou descuidadamente caem desse banquete dos deuses do conhecimento e da ciência.

No limbo do conhecimento, que está ao alcance de todos, ainda existem barreiras e dificuldades que poderiam ser transpostas, mas que por falta de iniciativas, principalmente das políticas públicas, não se efetiva o tão buscado acesso ao conhecimento, principalmente formal e certificado pelo ensino regular.

No ensino formal, a que todos deveriam ter acesso, se repete a disputa de privilegiar alguns com conhecimentos de ponta a que só os escolhidos terão acesso para ascender na escala social e aos cargos de comando e decisão.

No auge dessa propalada sectarização, entre quem tem e quem não tem, entre quem pode e dispõe de acesso e quem não dispõe, surgem as mágicas palavras transdisciplinariedade e multidisciplinaridade.

Os iluminados resgataram a transdisciplinaridade como modo operacional, não para relativizar a tirania da separação do conhecimento em áreas estanques, mas para mostrar que tudo é interligado e que um conhecimento leva ao outro e que jamais podem ser circunscritos em territórios intocáveis e totalmente distintos. O conhecimento não tem limites, mas pelo seu modo operacional de

aquisição, nos vemos forçados a cada vez mais fazer e buscar associação com outras áreas, como modo de sobrevivência e permanência.

A multidisciplinaridade é parte vital e indispensável para formar, criar e manter o conhecimento, pela sua própria natureza e gênese. As associações de áreas de conhecimento afins se impõem, não só como meio de autoafirmação, mas para se multiplicar mesmo, se apoiando e redimensionando com legitimidade, verdade e factualidade. O educador que utiliza do recurso de sempre relacionar os conteúdos novos com os já apreendidos e ligá-los a outros que aparecem distantes e desconectados, possibilita maior memorização, como também maior aprendizagem, de forma múltipla, redimensionada e efetiva.

## **POLARIZAÇÃO CONFSSIONAL**

Desde o Brasil colônia que a nossa educação foi empreendida e pautada pela confessionalidade, tanto judaico-cristã e católica, quanto protestante e evangélica. Ao longo da nossa história houve muitas fases e ciclos, começando com a catequese dos padres jesuítas e os descobridores, propagando-se em diversas formas institucionais, tanto privadas e particulares, quanto públicas, estatais.

As ordens religiosas tiveram e mantêm um papel por demais importante na formação das matrizes ideológicas que pautam nossa educação.

Os fundadores das ordens religiosas se dedicaram à educação e promoveram instituições, colégios e faculdade de alto nível educacional com programas de educação direcionados também aos menos favorecidos. Claro que o público alvo da educação confessional sempre foi, por regra, os abastados e os ricos. Os seguidores e membros das ordens religiosas detêm excelente formação pedagógica e primam por manter os princípios dos fundadores de outrora, determinação essa sempre vigente.

A contribuição dos jesuítas, maristas, redentoristas, sacramentinos, orionitas e tantos outros, é incontestável. Essas denominações representam a elite educacional, detentora de vários centros de pesquisas e de geração de conhecimentos de ponta, haja vista a universidade católica, presente em vários países, sobretudo no Brasil, com campos universitários cotados com os mais altos níveis de avaliação pelo Ministério da Educação.

Nesse rol de contribuições, temos que citar, dentre outras, a contribuição das catequese das paróquias designadas das ordens religiosas, que, além de colégios nas próprias paróquias, faziam e fazem uma abordagem puramente pedagógica na sua evangelização, disseminando valores, comportamentos e atitudes que conferem qualidade efetiva na formação dos catequizados. Essa contribuição é pesquisada, estudada e documentada em muitos trabalhos de conclusão de cursos, dissertações de mestrados e teses de doutorados, de várias universidades



e faculdades brasileiras.

Outra contribuição digna de destaque e resgate é a realizada pela Pastoral da Terra, praticada já há várias décadas em muitas regiões brasileiras, mas principalmente no norte e nordeste. Ela é destinada às populações periféricas, para além dos centros urbanos, chegando à zona rural, inclusive, nos assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Convém salientar que esse trabalho pastoral envolve segmentos religiosos institucionalizados e também voluntários identificados com a causa agrária brasileira. Eles contam com uma cartilha que serve como instrumento de alfabetização e letramento em todos os níveis. Ela serve, principalmente, para trazer à tona a discussão sobre a questão da má distribuição e concentração de renda, alertando para a forma desequilibrada de divisão de riquezas em nossa economia. Serve também para explicitar sobre o acesso à terra e sua propriedade e de como se chegou a tantos sem nada e tão poucos com enormes propriedades e posses.

As cartilhas têm, assim, um papel preponderante, pois ajudam a fomentar os debates em grupos, ajudam na socialização e formação de lideranças, na desenvoltura verbal, concatenação de ideias, capacidade de persuasão e convencimento por partes dos possíveis catalizadores e líderes.

A Pastoral mantém, assim, uma dimensão social e transformadora inestimável. Graças a ela surgiram outros tantos movimentos de mobilização e catarse social em diversas regiões brasileiras. O exemplo mais emblemático desse trabalho é o Movimento dos Sem Terra.

É necessário salientar que a educação social confessional transformadora, disseminada nas populações periféricas brasileiras, não é unanimidade. Ela surgiu através da luta de idealistas, mártires e pessoas engajadas, com mentalidade e vontade de evolução social.

Os segmentos religiosos nas vertentes mais expressivas, tanto católicas quanto evangélicas, estão longe de serem convergentes e uníssonos nessa ideia e militância. A Igreja Católica e/ou evangélica divergem e polarizam em vários segmentos.

Em ambas as denominações, há expressivas dissidências. Por um lado, há os conservadores elitistas, consoantes com as estruturas de concentração de bens e recursos e do outro, renovados progressistas e mobilizadores sociais que buscam transformação e promoção social. O quantitativo de ambas é relativo, mas no Brasil, na Igreja Católica, os segmentos de promoção social são mais numerosos, computando mudanças e resultados expressivos ao longo das últimas décadas.

No Nordeste, o trabalho desenvolvido por Dom Helder Câmara, à época, como Arcebispo de Olinda e Recife foi extremamente significativo, principalmente com a fundação e implantação da Operação Esperança. Quando ele esteve como Bispo no Rio de Janeiro, então capital do país, fundou o Banco da

Providência, também um marco no rol de iniciativas consequentes no universo do trabalho da educação social transformadora.

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil contribui sempre, junto a esses segmentos atuantes, com suas campanhas, mobilizações e discussões. A instituição abriga um bom contingente de bispos conservadores, mas nunca deixou os renovados e transformadores sem apoio e chancela.

No universo das denominações protestantes e evangélicas não é diferente. Existem idealistas e militantes identificados com a promoção social, mas é menos numerosa que as dos católicos. No Brasil atual, os segmentos e denominações evangélicas polarizam entre os históricos e tradicionais de um lado e os pentecostais do outro. Ambos praticam o sectarismo religioso, motivados pelo proselitismo confessional, que enfatiza a diferença e suas especificidades, a bem de fidelizar adeptos, partindo do princípio de que, quem não está comigo está contra mim, portanto é o demônio.

A demonização é frequente e acontece não só com relação aos católicos, mas também entre as próprias denominações evangélicas. Se o membro congrega em certa igreja, não poderá visitar e muito menos pagar o dízimo em outra comunidade/igreja.

Temos que salientar que os históricos tradicionais têm uma visão mais esclarecida, praticam uma teologia mais liberta e voltada para o social, admitindo pressupostos científicos comprovados, históricos sobre a evolução da espécie humana, chegando a ter aportes de pressupostos sociológicos e antropológicos científicos, mantendo diálogo, partindo de contribuições, análises e subsídios das ciências sociais e políticas.

Todos esses segmentos confessionais exercem educação social confessional efetiva, tanto em caráter formal institucionalizado, quanto informal. Não há como negá-las ou ignorá-las, pois mobilizam contingente numeroso e de dinâmica social imprevisível, principalmente depois de advento das redes sociais, amplamente usadas, desde as celebrações rotineiras até às atividades recreativas, promocionais, com objetivos de levantamento de recursos, não só para sua manutenção, mas também para dar suporte a projetos sociais assistenciais.

## **MISTICISMO, METAFÍSICA E VISÃO HOLÍSTICA**

A educação, nas suas várias vertentes e instâncias, mesmo instâncias mais pragmáticas não dispensa os aspectos místicos, mitológicos e mágicos. Toda a nossa história, inclusive a da aprendizagem, se vale dos mitos, por seu apelo motivacional, mas também por eles serem capazes de gerar e criar novos conhecimentos e outros mitos, que, até que sejam banalizados e passem a ser corriqueiros, permanecem como inatingíveis. Por esse caráter, os mitos se transformam

em comportamentos a serem seguidos, copiados e perseguidos.

Não podemos negar o apelo educacional dos mitos. Os aspectos místicos se fazem presentes e mesmo que parâmetros científicos de maior rigidez busquem desprezá-los, como não confiáveis, terminam por reconhecê-los como catalizadores e propiciadores de verdades científicas incontestes.

Muitas vezes, as partes científicas se confundem e o que é verdadeiro, mesmo que apareçam como improváveis, se evidencia e se impõem surpreendendo a todos. A confessionalidade na educação, principalmente de caráter social e proselitista, vale-se dos mitos e de suas místicas, não só como linguagem motivacional, mas principalmente como pressuposto básico para suas *práxis* pedagógicas. A confessionalidade é eivada de mitos e místicos, pois sem esses aspectos nunca teria chegado onde chegou, não teria atingido e conseguido se impor e se manter. Assim, como vemos, eles têm um grande e determinante papel em todo nosso processo social e educacional.

A metafísica não é diferente e tem como papel, dentre outros, de ser a mola propulsora de busca de novos conhecimentos a serem comprovados. Como sua nomenclatura afirma, *se ainda não é físico (comprovado), mas cedo ou tarde será*, pois a busca e meta é vir a ser científico. Todas as religiões navegam no universo da metafísica. Foi graças a esses arroubos e buscas que a nossa ciência foi desafiada a verificá-los e, posteriormente, trazer sua comparação para o domínio público.

A mitologia presente em todas as religiões trouxe grande contribuição para o conhecimento da humanidade, a exemplo da mitologia grega e da teoria Freudiana. Sem falar o que a literatura e a linguagem se desdobraram e multiplicaram graças a ela. Metafísica e mitologia sempre andaram juntas e favorece todas as abordagens da confessionalidade, principalmente quando ela entra na seara da abordagem social de mudança e transformação. Elas são consideradas a principal mola propulsora da expansão do cristianismo no Ocidente. Com o advento da visão holística na contemporaneidade, os parâmetros, inclusive educacionais, passaram a visar e pensar sobre outras partes, sem perder o entendimento do todo, passando-se a relacionar tudo e todos no seu contexto e sua ligação com o *Holos*, com o Universo, que nos traz o constante desafio, de forma provocante e inconteste.

Num mundo tão dividido e setorizado, inclusive e principalmente no meio religioso e confessional, a visão do *Holos*, do todo, apresenta-se como uma revolução que relativiza a militância de muitos segmentos e denominações que primam por enfatizar as diferenças, construindo a visão de mundo de que “só a minha visão é aproveitável, a dos outros e as outras, não”.

No aporte teológico das crenças, por definição, elas são convergentes e não o contrário; tudo caminha para um ponto de encontro final, e, de forma

inevitável, a própria ciência também parte desse princípio. Mas o proselitismo religioso e competitivo, inclusive por questões financeiras e econômicas, faz e cria facções, dissidências, estabelecendo divisões que contrariam uma das máximas da tradição judaica cristã, de que “todos os caminhos levam à casa do Pai, Deus”. A contribuição da visão holística torna-se indispensável e cada vez mais necessária, primordial no universo do conhecimento e da educação.

Nessa tentativa de mapear contribuições que subsidiem os processos pedagógicos não podemos deixar de citar e mencionar a física quântica, que já é incorporada a muitos parâmetros curriculares, mas que muitos educadores desconhecem. A física quântica pode trazer grandes mudanças e progresso. Muitos dos seus pressupostos são contestados por segmentos científicos, mas em caráter experimental ou de simples investigação, traz resultados incontestes. As ciências sociais, como Marketing, Propaganda e Comunicação Social, Administração Empresarial e várias outras, têm conseguido redimensionarem-se e chegar a resultados efetivos graças ao seu uso e aplicação.

O conhecimento quântico traz nova luz as práticas religiosas, até então consideradas mágicas e improváveis, porque relativiza e equaciona questionamentos sobre validade e eficácias, como relação, a, por exemplo, imposição de mãos, os passes dos espíritas, o repouso no espírito, o dom de línguas e de audição e muitos outros aspectos e fenômenos, que se tornam viáveis e legitimados, quando analisados e revistos a partir dos princípios e parâmetros da física quântica. Cabe aos pesquisadores de plantão levarem esses desafios e questionamentos às suas constatações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sem qualquer pretensão de esgotar os assuntos e temas abordados, foram trazidos à baila aspectos e colocações que podem contribuir com reflexões sobre algumas práticas, inclusive socioeducativas, no nosso ensino vigente, para além do universo confessional formal e informal.

As colocações abordadas fazem parte de um inconsciente coletivo que paira nas temáticas educacionais, mas também em juízos de valores, quando abordados em sala de aula, simpósios e seminários. O principal motivo disso pode ser por que nem sempre esses aspectos são apresentados e tratados como convergentes, em vez de divergentes.

Há que se tomar cuidado, entretanto, pois o provável encontro de universos aparentemente díspares, como o da militância política, social, educacional e religiosa, simultaneamente, pode suscitar equívocos indesejados para a educação social e confessional.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola; A. VISALBERGHI. **A História da pedagogia**. Trad. Glicinia Quartin. Lisboa, Livros Horizonte, 1981-1982.
- ALENCAR, Francisco. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro, ao livro técnico, 1985.
- ALVES, Rubem. **O espírito do protestantismo e a ética da repressão**. Campinas, Unicamp / FICH, 1977.
- ARANTES NETO, Antônio Augusto. **Produção Cultural e Revitalização em Bairros Populares**. São Paulo 1978.
- AZZI, Riolando. **Elementos para uma história do catolicismo popular**. Revista Eclesiástica Brasileira (REB) N° 36, Fasc. 141, Março de 1976.
- BARRANCO, Francisco. **Marketing Social e Corporativo**. Pirâmide. 2005.
- BELMONT, Nicole. **Las Ciéncias Populares como Relato Mitológico. El Proceso Ideológico** (Ed. Eliso Veron) Buenos Aires, Tiempo Presente, 1977.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. São Paulo: Malheiros, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Religião, campo religioso e relação entre religião erudita e religião popular**. In: Religião e catolicismo do povo, cadernos studium Theologicum, N° 6, Curitiba, 1977.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo, Ática, 1994.
- COMBLIM, Joseph. **Para uma tipologia do catolicismo brasileiro**. In: Revista Eclesiástica Brasileira (REB) n° 28. Fase 1. Março de 1968.
- DALLARI, Dalmo. **Elementos da Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2007.
- EBY, Frgoerick. **História da Educação Moderna. Teoria, organização e prática educacionais**. Trad. Maria Angela vinagre de Almeida. Nelly Algotti Maia, Maluina Cohen Zaide. Porto Alegre, Globo, (Fundo do de Cultura Geral, 14), 1962.
- ESPINHEIRA, Ariosto. **Arte Popular e Educação**. São Paulo Ed. Nacional, 1938.
- FERREIRA DE CAMARGO, Cândido Procópio. **Kardecismo e Umbanda**. São Paulo, Pioneira 1961. “Católicos, protestantes e espíritas”. Petropolis. Vozes, 1973.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o Mundo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1953.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 23 Ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1991.

- HOORNAERT, Eduardo. **O catolicismo Popular numa perspectiva de libertação: Pré-Supostos**. Revista Eclesiástica Brasileira (REB), Nº 36, Fasc. 141, 1976.
- HUBERT, René. **História da Pedagogia**. 3. Ed. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo. Nacional, (Atualidades Pedagógicas, 66), 1976.
- KOSHIBA, Luiz e Pereira. Denise Manzi Frayse. **História do Brasil**. São Paulo, Atual.
- LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. Trad. Luiz Ap. Carujo. São Paulo, Mestre Jov. V.: 2, Ed. 1982.
- MINADEO, Roberto. **Gestão de Marketing: Fundamentos e aplicações**. Atlas, 2008.
- MOSCA, Gaetano; G. BOUTHOU. **História das doutrinas políticas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- MOTA, Carlos Guilherme. **História moderna e contemporânea**. São Paulo, Moderna, 1986.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. E Pref. J. Severo de Carmargo Pereira, 7. Ed. São Paulo, Cortez/autores associados, (educação contemporânea), 1986.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira. A organização escolar**. Ed. São Paulo, Moraes, 1986.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil - 1930/1973**. 9. Ed. Petropolis, Vozes, 1987.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, (retratos do Brasil, 78), 1970.
- VALLE, Vanice Regina Lírio. **Políticas públicas, Direitos Fundamentais**. Fórum, 2009.
- XAVIER, Maria Elizabete e outra. **História da Educação; A escola no Brasil**. São Paulo. FTD. (col. Aprender e Ensinar), 1994.

# FUTEBOL FEMININO BRASILEIRO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

*Elinton Dorneles La Roque<sup>1</sup>*

*Josemara Machado Fogaça<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo onde se pressupõe a superioridade do gênero masculino sobre o feminino. Esta ideologia de gênero ainda prevalece grandemente na sociedade atual, apesar de todo espaço já conquistado pelas mulheres. A variável biológica segue sendo bastante utilizada como justificativa. Os homens nasceram para serem mantenedores e as mulheres para gerar e cuidar da prole. Em maior ou menor grau, de maneira mais ou menos explícita é assim que a sociedade enxerga o papel de cada um. O esporte reflete este comportamento e a literatura embasa esta constatação. Diante de todos os obstáculos, a mulher busca seus espaços na sociedade e no esporte, num mundo que segue dominado e formatado para os homens.

O futebol, por sua vez, parece dotado, em curta análise, de um machismo ainda maior. Sua formatação parece afeita a virilidade e a truculência típica do gênero masculino, o que tende a erguer barreiras ainda maiores às mulheres que optam por adotar o futebol como esporte.

Este artigo almeja (inclusão das mulheres no mundo do futebol) discutir sobre os fatores que contribuem para a adesão de mulheres à prática do futebol diante da cultura predominante no meio desportivo brasileiro, dotado de explícito machismo, com tendências sexistas, misóginas e heteronormativas.

A escolha do tema se justifica por buscar a compreensão de quais fatores levam as mulheres a optar pelo futebol, diante da notória dificuldade a elas imposta pelo fato do esporte de maneira geral e mais especificamente o futebol,

---

1 Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Licenciatura em História pela UNINTER - Centro Universitário Internacional; Especialização *Latu Sensu* em Técnico Desportivo (UFRGS); Pós graduando *Latu Sensu* em História das Religiões (Instituto CENES).

2 Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Licenciatura em Pedagogia pela UNINTER - Centro Universitário Internacional; Especialização em Artes na Educação; Especialização em Educação Especial e Psicomotricidade.

apresentar um viés predominantemente masculino, onde os homens recebem melhores salários e maior reconhecimento por parte dos meios de comunicação, num claro reflexo da sociedade brasileira trazendo como objetivo geral da pesquisa analisar os desafios, fatores facilitadores e perspectivas para a participação das mulheres no futebol.

O tema apresenta relevância diante do fato de que a mulher sempre foi tratada como “menor”, “mais frágil”, “menos capaz” que o homem. O esporte reflete este entendimento social, tratando a mulher com desdém, muitas vezes as objetivando em detrimento de suas capacidades e talentos (TEIXEIRA; CAMINHA, 2013). Embora a mulher tenha galgado maiores e mais respeitosos espaços na sociedade e no esporte, muito ainda se faz necessário modificar na mentalidade de uma maneira geral, já que os conceitos proeminentes já elencados não são exclusivos de sujeitos do sexo masculino. Mesmo diante de tantos percalços, o futebol feminino brasileiro segue buscando seu espaço junto à população. Contudo, sofre com raras ou inexistentes políticas públicas e/ou privadas que buscam guindar a modalidade a melhor patamar.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

O Brasil é o país do futebol. Certamente esta afirmação diz respeito ao futebol praticado por homens, já que quando se trata de futebol feminino existe uma enorme distância, notadamente quanto à estrutura oferecida a homens e mulheres (PIRES E CARVALHO, 2016; BALARDIN *et al.*, 2018; TAMASHIRO e GALATTI, 2018). Sabe-se que o futebol masculino (profissional) tem ampla cobertura midiática, excelente estrutura de treinamento, altos salários entre outras regalias. O futebol feminino, por sua vez, recebe pouca atenção da mídia, usa de espaços geralmente precários para treinamento e tem salários expressivamente menores. A literatura é farta com relação a isto. Além disso, existe um contexto histórico e social que empresta à figura feminina um lugar secundário na sociedade e no esporte. O contexto histórico do futebol feminino e os fatores que levam a mulher para o futebol será abordado nos subtítulos seguintes.

### ***2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DO FUTEBOL FEMININO***

Em um contexto voltado para os homens, o papel da mulher acaba sendo secundarizado. Assim é a sociedade e o esporte, por conseguinte. Muitas foram às barreiras enfrentadas por aquelas mulheres que buscaram a prática esportiva. Lessi e Stinhen (2010) relatam que o próprio Barão Pierre de Coubertin, grande mentor dos jogos olímpicos da era moderna, foi contrário à participação feminina na olimpíada realizada em Atenas 1896. Ainda segundo Lessi e Stinhen



(2010), em Paris 1900, vinte e duas mulheres participaram dos jogos mesmo sem a anuência do Barão de Coubertin. Passados mais de 100 anos, a modernidade garantiu a mulher maior espaço no esporte, o que não significa tratamento isonômico, pois ainda persiste a cultura da fragilidade feminina e da subjugação a masculinidade inerente ao esporte.

A participação da mulher no contexto esportivo tem-se caracterizado por um processo muito conflitante e conturbado, marcado por barreiras e dificuldades, algumas já superadas e vencidas com muito esforço e luta e muitas outras a serem vivenciadas e transpostas para que a mulher ocupe o seu lugar de fato e de direito no mundo dos esportes (LESSI e STINHEN, 2010, p. 6).

O futebol também impôs sérias barreiras à participação feminina sob os mais variados pretextos, desde a fragilidade do corpo, passando pelo “temor” de despertar a homossexualidade das mulheres e chegando até a apreensão com o fato de, em se percebendo capazes esportivamente, houvesse uma inversão dos papéis sociais até então estabelecidos. “As mulheres que jogam futebol se defrontam com preconceitos e estão sujeitas ao enfrentamento de inúmeras estratégias de poder, com base em representações estereotipadas e excludentes” (MOREIRA, PRADO E CAVALEIRO APUD GOELLNER, 2019, p. 530). O futebol foi pensado como masculino e a entrada da mulher “um movimento de subversão, pois temos a presença da mulher em um espaço social construído como próprio do homem (MOREIRA, PRADO E CAVALEIRO, 2019, p. 536).

Além do medo de que a participação das mulheres em atividades esportivas pudesse desonrá-las havia, ainda, outra preocupação: seu sucesso nestas práticas poderia infringir as leis da natureza pois, ao mostrarem-se mais fortes do que se supunha, seria fissurado o discurso das diferenças naturais cuja base estava assentada na sobrepujança física de um sexo sobre outro (GOELLNER, 2015, p. 145).

Em consonância com a luta social por dignidade e respeito, a luta por espaço no futebol e no esporte em geral por parte das mulheres se dá nesse mesmo sentido. As barreiras impostas têm de ser derrubadas buscando a equidade entre os gêneros. Em nível mundial, o futebol feminino só chegou a ser disputado em 1862 na Inglaterra (CRUZ e CAMPOS APUD MOURA, 2019).

No Brasil, Balardinet *al.*, (2018), relatam que em 1921 o primeiro jogo de futebol feminino foi disputado em São Paulo, entre mulheres dos bairros Cantareira e Tremembé, fato contestado “pelos cariocas, que relatam que no Rio de Janeiro, as mulheres já jogavam futebol, mas na praia e à noite (LESSI; STINHEN APUD BECKER, 2010).” O desbravamento do espaço masculino, ocorreu também na Espanha em contexto histórico semelhante:

Na Espanha, [...]o futebol [...]continuava como “área reservada masculina”

(DUNNING; ELIAS, 1986/1992), levantando a um só tempo o interesse das mulheres feministas e a resistência de sua institucionalização. [...] Mesmo com resistências, em 1914, se organizaram as primeiras equipes de futebol de mulheres no país (MARTINS; EIS, 2018, p. 2).

Espanha e Brasil possuem semelhanças quanto ao histórico de sanções legais e quanto à prática do futebol por mulheres. Tanto a ditadura militar brasileira quanto a franquista espanhola proibiram as mulheres de praticar futebol, por considerá-lo “muito violento para a conformação corporal feminina” (GOELLNER, 2015, p. 144), um risco à suas frágeis estruturas físicas.

A preocupação era tanta que, conforme relatam Cruz e Campos (2019), durante a era Vargas o esportista José Fuzeira dirigiu-se por carta ao então presidente Getúlio Vargas, falando do quão grave se tratava a prática do esporte a quem por natureza estaria disposta a ser mãe. Na Espanha “essas resistências e barreiras à presença de mulheres no futebol foram enfatizadas no momento da ditadura franquista” (MARTINS E REIS, 2018. p. 2). No Brasil, em 1965, o Conselho Nacional de Desportos do governo militar através da deliberação número 7 determinava:

Em 1965, o Conselho Nacional de Desportos aprovou, a Deliberação no. 7 que, em seu artigo segundo registrava não ser permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo aquático, “rugby”, halterofilismo e ‘baseball’” (GOELLNER, 2015, p. 145).

As proibições disfarçadas em torno da debilidade física feminina e do quanto poderia afetar o papel das mulheres em serem mães, acabaram por impedir o crescimento do futebol feminino no Brasil. À proibição de diversas práticas esportivas seguiu até 1983 (SILVA, 2017), quando a lei ainda do período de Getúlio Vargas foi revogada. Ao findar a década de setenta “[...] se estabelecem novas bases para a organização do esporte no país, fazendo com que, em 1979, fosse revogada a deliberação do Conselho Nacional de Desportos que vedava a prática do futebol e do futebol de salão pelas mulheres” (GOELLNER, 2015, p. 147). Daí por diante começam a surgir times e campeonatos que adquirem certa visibilidade no cenário nacional (GOELLNER, 2015). Notadamente, junto com a visibilidade ocorre outro fenômeno, o da objetificação:

Se para as mulheres do início do século XX a beleza era vista como sinônimo de saúde e também de uma genitália adequada para cumprir suas funções reprodutivas, a partir dos anos 70, a esse discurso se incorporará outro: o da erotização de seus corpos. Assim, estádios, ginásios, academias, parques e praças são identificados como locais sociais a espetacularizar os corpos das mulheres, ressaltando alguns atributos designados como característicos de seu sexo: a graciosidade, a beleza e, sobretudo, a sensualidade. Objeto do olhar de outrem, o corpo erotizado no e pelo esporte, inventa uma imagem da atleta contemporânea que, mesmo exercitada

fisicamente, inscreve no seu corpo marcas que o tornam absolutamente desejável (GOELLNER, 2015, p.147).

A primeira seleção brasileira de futebol feminino foi montada em 1988. Mesmo de forma apressada, “e com as dificuldades de treinamento enfrentadas pelas atletas na época, a seleção feminina venceu o Women’s Cup of Spain, [...] o primeiro título internacional para o Brasil, derrotando seleções de Portugal, França e Espanha” (BALARDIN *et al.*, 2018, p. 102). A primeira copa do mundo FIFA ocorreu em 1991, na China (BALARDIN *ET AL.*, 2018). A partir de Atlanta 1996, o futebol feminino passou a fazer parte dos Jogos Olímpicos. “[...] Desde então, a seleção brasileira de futebol feminino tem participado com destaque, posicionando-se entre as grandes seleções mundiais” (BALARDIN *et al.*, 2018, p. 102).

No tocante a clubes, o futebol vem se estruturando devagar. A maioria dos clubes possuem equipes femininas. Contudo, a estrutura cedida e o espaço midiático são consideravelmente menores. Faltam políticas públicas e privadas que visem o crescimento da modalidade, tanto em divulgação, quanto em condições de treinamento, montagem de elencos e salários. Não há sequer auxílio médico para as profissionais femininas, que em caso de lesão dependerão do próprio plano de saúde, ou se não o possuem, do sistema único de saúde (BALARDIN *et al.*, 2018). As dificuldades encontradas, porém, não parecem fazer esmorecer o ânimo daquelas que possuem o sonho de jogar futebol profissional.

Ao redor do mundo “são mais de 29 milhões de mulheres jogando futebol” (BALARDIN *et al.*, 2018, p. 102). Na Europa e nos Estados Unidos o futebol feminino é tratado com maior profissionalismo e organização, já constituindo público cativo e investimentos muito maiores (BALARDIN *et al.*, 2018). No Brasil, a fraca estrutura dos clubes e a baixa divulgação do futebol feminino, acaba atrasando o crescimento da modalidade e levando talentos para o exterior, atrás de melhores salários e condições de trabalho. No futebol masculino, este êxodo de bons jogadores também ocorre, mesmo com altos salários, que se dirá quanto ao feminino com muito menor ou nenhuma capacidade financeira.

O machismo é muito forte no futebol do Brasil. Esta verificação pode ser feita desde a escola, onde tradicionalmente se dividem as turmas e muitas vezes se desestimulam as meninas a praticarem o futebol. É necessário que os professores de maneira geral, mas em especial dos de educação física fiquem atentos a este *apartheid* entre os gêneros. Assim como o racismo, o machismo, a homofobia e a misoginia também são “valores” apreendidos socialmente e a escola é um grande disseminador de convenções sociais. Assim sendo, mesmo em pleno século XXI, é possível perceber esta segregação de gêneros, impondo o que é masculino e o que é feminino, como comportamentos e cores que seriam obrigatoriamente patrimônio ou de homens ou de mulheres. Portanto, esta

mudança de paradigmas segue nos dias de hoje.

Meninos e meninas que ousam transgredir as barreiras sofrem com discriminações, preconceitos e estereótipos por parte de familiares, docentes e colegas, que os pressionam a demonstrarem comportamentos dentro dos padrões da heteronormatividade, que é definido como sendo o conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos definidores da heterossexualidade, reforçando as concepções binárias e as normas de gênero (ROSA, 2014, p. 310).

O futebol é espaço de dominação masculina, no qual as mulheres não são incentivadas a praticar a modalidade (SALVINI; MARCHI JÚNIOR, 2016). Mesmo assim, as mulheres seguem enfrentando os obstáculos que lhes são oferecidos, dedicando-se ao esporte e buscando reconhecimento enquanto mulheres atletas e capazes, enfrentando a biologia e os conceitos sociais estabelecidos, procurando seu lugar em uma área amplamente dominada pelos homens (BORGES *et al*, 2006). “Apesar de toda discrepância histórica e cultural de incentivo e aceitação existente entre o futebol masculino, [...] jovens futebolistas hoje almejam uma carreira nesse esporte” (SALVINI; MARCHI JÚNIOR, 2013, p. 299).

Até aqui foi possível compreender a quantidade e a dimensão das dificuldades das mulheres que se propuseram e se propõem a jogar futebol. Diante das portas fechadas e muros erguidos, elas têm lutado para se fazerem reconhecer pelo seu talento, mesmo que os critérios estabelecidos a fim de avaliar sua capacidade não sejam exatamente os técnicos. Em muitos lugares do mundo, o futebol feminino está em outro patamar de profissionalismo, enquanto aqui engatinha junto a mentalidades arcaicas e refratárias a tudo o que o progresso e a ciência já provaram. A literatura é vasta quanto às dificuldades, mas a pergunta que se quer responder é: Quais são os motivos para a permanência de tantas mulheres no Brasil no futebol feminino?

A seis vezes melhor do mundo, Marta é o maior expoente brasileiro do futebol feminino e um dos maiores do mundo. Ninguém discute sua qualidade como jogadora e o quanto seu exemplo inspira milhares de outras. Mas, até onde se sabe, Marta só conseguiu alcançar o reconhecimento que lhe foi permitido pelo ambiente masculino do futebol. Ainda que tenha conseguido se transformar em uma grande estrela do futebol mundial, isto não foi suficiente para que conseguisse catapultar a modalidade juntamente com ela, ou seja, “o lugar ocupado por Marta na estrutura do campo esportivo não é o mesmo que ela ocupa no campo político ou midiático” (SALVINI; MARCHI JÚNIOR, 2013, p. 301). Parece que a mulher sempre precisa de algo mais e quando alcança esse algo mais, se pede ainda mais. Enquanto isso, o futebol feminino brasileiro segue semiprofissionalizado, embora embale os sonhos de milhares de meninas com a bola nos pés, nos quatro cantos do país.

## **2.2 FUTEBOL FEMININO BRASILEIRO: FATORES DE ADESÃO**

O que se pôde comprovar pela literatura até aqui exposta é que o futebol feminino vem buscando através do tempo romper as barreiras impostas pela sociedade às mulheres, dificuldades estas que permeiam todo o meio esportivo e é claro, o futebol. O mito da fragilidade feminina é bastante utilizado até a atualidade como barreira, visando impedir certas práticas corpóreas tidas como masculinas ou masculinizantes, numa óbvia demarcação de limites entre o que é aceitável ou não para os fortes e os frágeis, ou seja, gênero masculino e feminino. Esta condicionante de capacidade, ainda dificulta sobremaneira a expansão do futebol feminino no Brasil.

O mito do sexo frágil sustentou um forte movimento contrário à aceitação do futebol como prática desportiva feminina. Utilizando-se de leis e propagandas, buscou-se desacreditar o futebol considerando-o inadequado à delicadeza. (TEIXEIRA; CAMINHA, 2013, p. 276).

Outros conceitos e pré-conceitos estão presentes no dia a dia das futebolistas: “Há quase 40 anos após a inserção da mulher no futebol brasileiro, é necessária, urgentemente, uma desconstrução da masculinização no âmbito futebolístico” (CRUZ e CAMPOS, 2019, p. 9). “A masculinidade vivida nesse contexto cultural específico possui algumas características particulares: ela é machista e homofóbica” (BANDEIRA e SEFFNER, 2013, p. 247-248). “O preconceito sobre as mulheres é causado pela ideia de incompetência e fragilidade, as quais mais uma vez se fundamentam no discurso da diferença biológica entre os gêneros” (TEIXEIRA; CAMINHA, 2013, p. 282). “A presença do machismo, misoginia e da heteronormatividade nos meninos são tão fortes quanto a submissão e conformismo das meninas, estando tudo aparentemente na ordem ‘natural’ das coisas” (ROSA, 2014, p. 312).

Notadamente o ambiente é bastante hostil à participação feminina. Contudo, o que leva a mulher a jogar futebol? O ambiente é negativo, o retorno é mínimo e a estrutura precária. Ainda assim, milhares de meninas insistem em seguir carreira. Os clubes inegavelmente melhoraram suas estruturas para o futebol feminino se comparado há quarenta anos, mas estão longe de oferecer isonomia de condições entre mulheres e homens. Existe também, não só por parte de dirigentes e empresários, mas também do público em geral, certa má vontade ou mal querer com relação ao futebol praticado por mulheres. São vistas como menos capazes, menos hábeis. Há também clara objetificação dos corpos femininos e um demasiado apego a postura e o comportamento das atletas, tidas como masculinizadas pelo próprio futebol.

Agora as mulheres estão ficando mais bonitas, passando maquiagem. Elas

vão a campo de uma maneira mais elegante. Futebol feminino costumava copiar o futebol masculino. Até nos modelos de camisa, que era masculino. Nós vestíamos as meninas como garotos. Então faltava o espírito de elegância, de feminilidade. Agora os shorts são mais curtos, os cabelos são bem feitos. Não são mulheres vestidas como homens (MOREIRA, PRADO e CAVALEIRO, 2019, p. 525).

Na busca por referencial para o presente artigo, foi possível verificar que a abordagem quase sempre relata as dificuldades enfrentadas pelas atletas de futebol e não pelas suas motivações na escolha e na adesão ao futebol. O que as atrai e o que as mantém no futebol? Luta por igualdade? Autoafirmação? Apenas é possível formar conjecturas e somente uma produção mais aprofundada neste sentido poderá responder. Daí a necessidade de entrevistar profissionais do futebol feminino, buscando informações de quem está do lado de dentro do campo, do porquê de terem entrado em campo e de lá permanecerem. Por que um menino resolve jogar futebol? É de grande conhecimento do público e amplamente divulgado, notadamente, a melhora no nível de vida ou ascensão social. Por que uma menina resolve jogar futebol? Talvez pelos mesmos motivos, mas diante da realidade encontrada, por que permanecem?

Há muito tempo as mulheres protagonizam histórias no futebol brasileiro ainda que tenham pouca visibilidade, seja na mídia esportiva, no cotidiano dos clubes e associações esportivas, na educação física escolar ou nas políticas públicas de lazer (GOELLNER, 2015, p. 143).

Para justificar a pouca divulgação e baixo investimento na modalidade, dentre outras coisas se destaca a baixa quantidade de público e o pouco retorno financeiro, que é o que de fato importa ao empresariado. Difícil é compreender como algo poderá gerar lucro sem antes haver um aumento de investimento. Não se cria uma empresa ou se começa um empreendimento sem investir e esperando retorno somente em curto prazo. O futebol feminino brasileiro com todas as suas limitações e baixo investimento, ainda assim consegue ser um dos mais competitivos do mundo e a seleção brasileira é prova disso. Sem grande estrutura, as jogadoras conseguem de destacar no cenário internacional. Dito isto, o empresariado realmente não vê potencial no futebol feminino, ou é falta boa vontade? E, as políticas públicas de incentivo, por qual motivo inexistem ou são ineficientes? Torna-se quase impossível, tendo em vista o contexto histórico, não pensar nos velhos conceitos de sempre.

Enquanto aos homens o desempenho atlético é suficiente para dar visibilidade, parece que às mulheres sempre é pedido mais. Por exemplo, se exige beleza. “Os clubes estão exigindo que além de saber bater sua bolinha as jogadoras sejam bonitas” (GOELLNER, 2015, p. 147). Por que esta diferença de tratamento nos dias de hoje? Aos homens o talento e as mulheres a beleza e algo

mais, com a finalidade de se tornarem mais atrativas ao público. A objetificação do corpo feminino segue presente. A mídia esportiva, por exemplo, “menciona não tanto os talentos esportivos das atletas, árbitras ou treinadoras, mas a sua imagem e o seu comportamento (GOELLNER, 2015, p. 150). Nota-se claramente que há algo a mais no meio desta marginalização da modalidade e um longo caminho até que estes obstáculos sejam finalmente transpostos.

O apelo à beleza das jogadoras e a erotização de seus corpos tem como um dos pilares de sustentação o argumento de que, se as moças forem atraentes, atrairão público aos estádios e, portanto, ampliarão os recursos captados com os jogos, [...] atrairão, sobretudo, patrocinadores, cuja ausência é comumente apontada pela mídia esportiva como um dos grandes problemas do futebol feminino no Brasil. “O custo e a falta de patrocínio são os maiores empecilhos do esporte” (GOELLNER, 2015, p. 147-148).

Como já exposto, em alguns lugares o futebol feminino é tratado com maior profissionalismo. A Europa e os Estados Unidos são exemplos disso, com campeonatos bem mais organizados e estruturas de ponta. Mesmo que o futebol seja mais associado a virilidade, o espaço destinado às mulheres vem crescendo a nível mundial. “Tem-se percebido um aumento na participação feminina impulsionada pela realização de competições internacionais como a Copa do mundo de futebol e a inserção do futebol feminino nas Olimpíadas” (TEIXEIRA; CAMINHA, 2013, p. 266). No Brasil, embora se perceba avanços, a modalidade ainda está muito aquém da maioria das grandes potências futebolísticas, mesmo que apresente protagonismo por suas conquistas e por ter a jogadora, Marta, eleita seis vezes, como a melhor jogadora do mundo.

O futebol feminino brasileiro é precário em vários aspectos, mas, mesmo assim, segue sendo a escolha esportiva para muitas mulheres. Buscar compreender o que as leva a buscar e o que as faz permanecer na modalidade, através de entrevistas com atletas de alto rendimento no Brasil, pode trazer maior compreensão sobre o assunto numa pesquisa futura. Contribuir para o aprimoramento da modalidade e do esporte feminino em geral, significa pensar de maneira mais ampla sobre a inserção da mulher na sociedade, como seres ativos e não com o papel pré-concebido de mães e donas de casa. Ou seja, trata-se de respeitar e dar dignidade a indivíduos capazes, independentemente de gênero.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Há quem veja nas pedras um obstáculo e há quem veja nas mesmas pedras a oportunidade de erigir algo. Os autores aqui citados trazem elementos patentes das dificuldades já enfrentadas e das dificuldades que ainda enfrentam as mulheres na prática do futebol. Tanto no Brasil quanto em outros lugares do

mundo reina o gênero masculino como natural jogador de futebol. Estas pedras no caminho de tantas meninas foram utilizadas por elas para construir carreira, persistir no sonho e na luta em um mundo em que tudo lhes é mais difícil.

A primeira olimpíada da era moderna em Atenas 1896, recebeu veto do Barão de Coubertin para a participação feminina nos jogos. Em Paris, em 1900, contra a vontade do Barão, vinte e duas mulheres participaram dos jogos. Portanto, o boicote ao esporte feminino de maneira geral não é recente, e vem apoiando-se em diversas justificativas de foro conservador. Em particular, o futebol feminino sofreu com tentativas até certo ponto frutíferas de interdição, como aconteceu durante a ditadura franquista na Espanha e as ditaduras militares brasileiras, onde a prática do futebol por mulheres foi proibida por lei. As justificativas iam desde a fragilidade do organismo feminino, preocupação com a maternidade, passando pelo temor do despertar homossexual e culminando no temor da inversão dos papéis sociais convencionados para homens e mulheres, já que o sucesso feminino no futebol poderia gerar tal subversão nos preceitos sociais vigentes.

As vedações impostas pelo governo Vargas, que proibiam entre outras, a prática do futebol por mulheres, só foram revogadas em 1983. Em 1979, foi revogada deliberação de conteúdo semelhante, expedida pelo Conselho Nacional do Desporto em 1965, nos primeiros anos da sangrenta década em que gerais, que se diga de passagem até o momento se arvoram como vanguarda da moral e da consciência de pátria brasileira, ocuparam a posição de presidentes. Não se poderia esperar nada de diferente de pessoas com a mentalidade tão retrógrada. Passado o período de ascensão dos coturnos, em 1988, a primeira seleção feminina do Brasil foi formada e desde então vem se destacando, mesmo com tantas dificuldades entre as melhores do mundo. Os clubes em sua grande maioria possuem equipes femininas, mas as atletas ainda sofrem com a estrutura e o espaço midiático diminutos se comparados aos concedidos aos homens.

As mulheres jogando futebol mundo a fora se contam aos milhões. Em países da Europa e nos Estados Unidos, em situações consideravelmente melhores, se comparados ao Brasil, onde a dificuldade estrutural e o pouco espaço a elas destinado prejudica sobremaneira o desenvolvimento da categoria. Machismo e futebol andam juntos, e é preciso que em locais chaves como as escolas, os profissionais de educação, principalmente os de educação física, estejam atentos a tentativas frequentes de divisão de gênero. As chamadas “convenções sociais” são fortemente disseminadas no meio escolar, daí seu papel chave. Mesmo perante tantos obstáculos, as mulheres persistem na busca por seu espaço nos campos de futebol e na sociedade como um todo, usando cada pedra encontrada para a construção de seus caminhos.

O ambiente do futebol brasileiro é masculinizado, homófobo, misógino,



heteronormativo e prega a subjugação do gênero feminino em relação ao masculino, tido como naturalmente incapaz de praticar futebol. Neste ambiente opressor, com retorno financeiro muito inferior e condições precárias, muitas são as mulheres que insistem em seguir carreira. Além de tidas como menos capazes, as mulheres ainda enfrentam outros problemas referentes a postura das jogadoras e a muita apregoada masculinização de seus corpos, decorrência da prática do futebol. Não basta jogar futebol e ser mulher, têm que demonstrar ser mulher na aceção socialmente imposta da palavra.

Por fim, cabe observar que o futebol feminino cresce, sobretudo por sua inserção cada vez maior no cenário internacional, em eventos como olimpíadas e copas do mundo. No Brasil, timidamente se nota certo crescimento, ainda insuficiente para que a categoria consiga disputar de igual para igual com as melhores do mundo, ficando circunscrito muito mais a valores individuais do que coletivos, não obstante a boa imagem construída a custa de muitas dificuldades.

## REFERÊNCIAS

BALARDIN, *et al.* O FUTEBOL FEMININO NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NO ESPORTE. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, São Paulo, v.10, n.36, p.101-109. 2018.

BANDEIRA, G. A.; SEFFNER, G. A. Futebol, Gênero, Masculinidade e Homofobia: Um Jogo dentro do Jogo. **Revista Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 29, p.246-270. 2013.

BORGES *et. al.* Resiliência: Uma Possibilidade de Adesão e Permanência na Prática do Futebol Feminino. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 01, 105-131. 2006.

CRUZ, Katharina Barboza; CAMPOS, Márcia Mendes. O ESPAÇO DESTINADO A COBERTURA DA SELEÇÃO BRASILEIRA NA COPA AMÉRICA FEMININA ATRAVÉS DO PORTAL GLOBO ESPORTE E LANCE 2018. In: **XV Jornada de Iniciação Científica em Comunicação. Anais**. Belém, p.1-10. 2019. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0774-1.pdf>>, acesso em 01 abril 2023.

GOELLNER, Silvana V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.2, p.143-151. 2015.

LESSI, P. G.; STINHEN, F. M. FUTEBOL FEMININO: elas também fazem gol. **Revista O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense**, Curitiba, Secretaria de Educação do Estado do Paraná, v. I, p.1-34. 2010.

MARTINS, Maria Zuaneti; REIS, Heloísa Helena Baldy. “NÓS NÃO SOMOS HOMENS MENOS CAPACITADOS”: ESTRATÉGIAS E DEMANDAS DAS JOGADORAS DE FUTEBOL DA ESPANHA. **Athenea Digital**:

**Revista de Pensamiento e Investigación Social**, Barcelona, v. 18, n.3, p1-23. 2018.

MOREIRA, M. de F. S.; PRADO, V. M.; CAVALEIRO, M. C. Quando o futebol é de mulheres: suspeitas, regulações e transgressões no campo dos gêneros e sexualidades. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p.524-546. 2019.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisa em Administração da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º semestre. 1996.

PIRES, B. S.; CARVALHO, C. A. Craques da resistência: O Futebol Feminino em São Luís, Maranhão. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, Brasília, v. 9, n. 2, p.164-178. 2019.

ROSA, Ana Cristina Batista de Souza. JOGO DE BOLA NA ESCOLA E RELAÇÕES DE GÊNERO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO. In: **18º REDOR. Anais**. Recife, p.298-313. 2014. Disponível em: <<https://paradoxzero.com/zero/redor/wp-content/uploads/2015/04/676-4528-1-PB.pdf>>, acesso em 01 abril 2023.

SALVINI, Leila; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. “Guerreiras de chuteiras” na luta pelo reconhecimento: relatos acerca do preconceito no futebol feminino brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.30, n.2, p.303-311. 2016.

SALVINI, Leila; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. O FUTEBOL DE MARTA NA REVISTA PLACAR: RECORTES DE UMA HISTÓRIA. **Revista Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, v. XIV, n. 29, p.298-313. 2013.

SILVA, Josiane da. FUTEBOL DE MULHERES EM ERECHIM: UM ESTUDO SOBRE (IN)VISIBILIDADE E OS LIMITES DA PROFISSIONALIZAÇÃO. **Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Ciências Sociais**, Erechim, 44f. 2017.

TAMASHIRO, L. I.; GALATTI, L. R. PRECONCEITO NO FUTSAL E FUTEBOL FEMININO NAS REVISTAS BRASILEIRAS: UMA REVISÃO. **Revista Brasileira de Futebol e Futsal**. São Paulo, v. 10, n. 41, p.795-799.

TEIXEIRA, Fábio Luís Santos; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. PRECONCEITO NO FUTEBOL FEMININO BRASILEIRO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p.265-287. 2013.

# O COACHING NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DO SUJEITO PROFISSIONAL: EM BUSCA DO PERTENCIMENTO E DA INTEGRAÇÃO NO AMBIENTE ORGANIZACIONAL

*Aureny Martins de Amorim<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O termo técnico, em sua forma corrente de utilização, originário do inglês *coach*, tem dentre suas finalidades, manter ou adequar especificidades às subjetividades, e/ou equipes, no sentido de estimular e incentivar os indivíduos, por meio de técnicas adequadas que contribuam de forma significativa para a resolução de adversidades, transformando o aprendizado em resultados positivos.

O *Coaching*, modernamente, é entendido como um processo de elaboração e busca por metas, em que um profissional (*Coach*) ajuda um cliente (*Coachee*) a realizar seus objetivos, por meio de técnicas oriundas, sobretudo, de abordagens cognitivistas de áreas como a neurolinguística e psicologia positiva.

Na busca da adequação ao paradigma capitalista da contemporaneidade, pautado pelas “necessárias” demonstrações sociais de sucesso e felicidade, cresce a busca pelos serviços desse profissional por parte de pessoas ansiosas por novas modelagens de comportamento e resultados.

Dados do Portal da Administração mostram que a profissão de *Coach* é uma das mais promissoras do mundo, com crescimento progressivo e exponencial na última década (FRANÇA, 2009, s/p.).

Nesse sentido, o presente estudo, situado entre a revisão de literatura e a *pensata*<sup>2</sup>, tem por objetivo apresentar uma visão inicial do assunto, com recortes de leituras advindos, sobretudo, de Wolk (2008) e Kimsey-House, Kimsey-House e Sandahl (2015), no que concerne aos aspectos da área do *Coaching* e de ZIMERMAN (1999), quanto aos fundamentos psicanalíticos.

---

1 Aureny Martins de Amorim é Especialista, Pós-Graduada em Gestão de Pessoas e está em fase de conclusão da Pós-Graduação Lato Sensu em Psicanálise Clínica. Graduada em Pedagogia com habilitação em Séries Iniciais e Orientação Educacional. E-mail: aureny-gestao@gmail.com.

2 Texto opinativo.

A vertente clínico-psicanalítica inicial almeja suscitar criticidades e esclarecimentos, no que concerne ao autodesenvolvimento pessoal e à promoção do sujeito, na confluência entre paradoxos, contradições e esperanças.

## 2. ALGUNS CONCEITOS INICIAIS

*Coaching* Executivo e *Coaching* de Vida (*Life Coaching*) partem do princípio que todo processo sugere uma demanda, ou seja, para um perfeito desenvolvimento de processo de *coaching*, sempre haverá uma demanda pessoal ou profissional em que o profissional da área identifica o problema (demanda), a meta a ser alcançada; ressaltam os objetivos e definem um plano de ação para o alcance, com excelência, da meta proposta no início do processo (FEBRACIS, 2023).

Há três ícones fundamentais no processo de *Coaching*: O *Coach* (profissional da área que irá conduzir o processo); o *Coachee* (Sujeito a ser motivando no processo, o cliente) e finalmente, o próprio Processo de *Coaching*. Todos buscam por melhores possibilidades para o autoconhecimento, conscientização de potencialidades, habilidades e competências individuais ou organizacionais, pois a ordem é “*separar a luz da sombra, a procrastinação do adiantamento, transcender do estado atual (o indesejado), para o estado proposto (desejado)*”.

Conforme Wolk (2008), o comprometimento é a base do sucesso de um processo de *coaching*. De um lado, há pessoas famintas por ascensão, nas diversas áreas de sua vida. Por outro lado, organizações carecem de uma equipe focada em aumentar a produtividade por meio do despertar de suas habilidades e competências, necessárias ao atual cenário, no mundo das corporações.

Nesse sentido, o *Coaching* é fundamental no processo de mudança, seja pessoal ou organizacional, pois possui ferramentas e técnicas capazes de despertar mudanças e ações, independente do caos instaurado no presente momento.

As ferramentas do processo de *coaching* permitem acesso a recursos que a própria natureza humana oculta ou camufla dentro de si mesma, seja por motivos psicológicos, físicos ou espirituais, que impedem o sujeito de acessar suas competências e consequentemente desenvolvê-las em benefícios de si mesmo e da organização da qual faz parte.

### 2.1 UM PANORAMA DA VISÃO HUMANA DO COACHING

A jornada durante o crescimento de um indivíduo envolve valores, crenças, medos, traumas, enfim, a celeuma que cerca o sujeito, desde o momento da sua concepção até a vida adulta.

De acordo com David Zimerman (1999), na grande maioria das vezes, o indivíduo é conduzido pelo cenário no qual se encontra inserido, inicialmente

no contexto familiar, educacional e social, onde ocorrem situações externas que interferem na formação interna do indivíduo, causando bloqueios que limitam sua capacidade natural de posicionar-se como ser único neste Universo, pois cada indivíduo é único em sua essência. Nunca se provou haver duas almas idênticas, dois seres com propósitos iguais (podem até ser semelhantes, mas nunca iguais).

Nesse sentido, os sofrimentos, limitações, escassezes (sejam físicas, emocionais ou financeiras), às quais o sujeito está exposto desde o seu nascimento, podem sim, serem considerados fatores bloqueadores de capacidades, habilidades e competências, operando silenciosamente como “abortadores” de sonhos e desejos de seres naturalmente capazes e únicos.

Kimsey-House, Kimsey-House e Sandahl (2015) esclarecem que a proposta do processo de *Coaching* é direcionar o desenvolvimento de capacidades, competências e habilidades, partindo de um ponto onde o *Coachee* (cliente) possui uma meta que deseja alcançar, mais ainda, não sabe como.

O *Coach* (profissional capacitado para desenvolver o processo de *Coaching*) possui ferramentas, técnicas aprovadas, comprovadas cientificamente, que viabilizam o processo para o cliente, que pode estar em um *estado indesejado*, isto é, possui uma meta e deseja alcançar o *estado desejado*.

Por meio de uma escuta atenta, construída em meio a um diálogo com livre associação de ideias por parte do *Coachee*, observa-se os pontos fracos, identifica-se os pontos fortes, constrói-se um plano de ação, dando início a uma nova jornada em busca da realização do desejo identificado no início do processo.

Parece simples, mas não o é, necessariamente, pois os fatores que implicam a nova construção do *EU*, ou o desejo de mudar de vida, de profissão, relações, ou até mesmo de cenário no qual se encontra, nem sempre está, aparentemente, na decisão em desejar uma mudança. Dai a importância da excelência profissional do *Coach* em identificar, no primeiro encontro, a real necessidade e realidade do *Coachee*. Em que estado se encontra? O processo de *coaching* é o ideal para a situação apresentado pelo cliente, no momento, ou há algo de natureza mais profunda a ser trabalhada e só depois estará apto para um desenvolvimento pessoal por meio do *Coaching*? (ZIMERMAN, 1999; KIMSEY-HOUSE, KIMSEY-HOUSE E SANDAHL, 2015).

De acordo com Zimerman (1999), ao lidar com a alma humana, há abismos que nem todos podem acessar. É preciso e necessário um olhar atento e acolhedor, respeito à dor do outro, para identificar o que realmente o levou a “querer” mudar, quais fatores o cercam no exato momento, quais angústias ou aflições estão inseridas em seu atual estado.

O processo de *Coaching*, nesse sentido, funciona para todos, mas nem todos se encontram preparados para o processo. Às vezes é necessário um processo

de cura interior, de ressignificação, acolhimento, escuta clínica, uma visão do estado psicológico do subconsciente do indivíduo, e isso, categoricamente, nunca foi, e nunca será, papel do *Coach*.

É necessário atentar-se para esse nível, caso contrário, o processo de *Coach* não será a base para alcançar um estado de excelência do indivíduo, podendo operar, de forma reversa, levando-o a um estado de frustração, mais e mais devastador do que o que não foi identificado no início do processo.

## **2.2 O COACHING NO AMBIENTE ORGANIZACIONAL**

O processo de *coaching* traz em si uma metodologia poderosa para o desenvolvimento de pessoas dentro da organização.

Para Kimsey-House, Kimsey-House e Sandahl (2015), a aplicação do processo no cenário empresarial pode abordar um universo considerável de possibilidades, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento competências dos indivíduos que fazem parte da instituição, quanto da equipe, construindo grupos profissionais de alta performance e de excelência nos resultados.

Nesse sentido, o processo de *Coaching* é de fundamental importância no campo de liderança, tanto na formação e capacitação de líderes de equipe, como na potencialização dos que já atuam na função.

Quando ocorre a busca pelo *Coaching*, na grande maioria das vezes, há embutido nisso um desejo de mudança na organização, geralmente acrescentado de uma insatisfação nos resultados e performances da equipe, que gera consequências no resultado final da instituição.

No que tange a organizações, o assunto poderia estender-se de forma ampla, não no sentido de uma leitura cansativa, mas por tratar-se de um contexto que abriga vastas possibilidades de atuação para um processo de *Coaching*.

De acordo com Zimerman (1999), “uma vida plena, repleta de significado e propósito, é o motor que impulsiona o sujeito na busca da realização de seus sonhos, objetivos e metas”. E, uma organização que valoriza o estado emocional de sua equipe e contribui para o desenvolvimento pessoal de cada integrante, possibilita a congruência entre os objetivos da empresa e o comprometimento da equipe.

Zimerman explica que o ser humano é naturalmente dotado de capacidades, habilidades e talentos, possui uma capacidade natural de fazer escolhas (sejam positivas ou não). São capazes de recuar diante de obstáculos aparentemente desafiadores, mas são dotados da capacidade de contribuir, aprender e socializar o que foi aprendido, de forma positiva e satisfatória, em qualquer cenário em que estejam inseridos, desde que suas habilidades encontrem-se alinhadas como o objetivo sugerido, seja no trabalho, na vida familiar ou pessoal, os resultados sempre serão produtivos e positivos.

Neste sentido, Kimsey-House, Kimsey-House e Sandahl (2015), esclarecem:

Diante de tantas responsabilidades e distrações, e devido à alta velocidade das mudanças atualmente, o equilíbrio pode parecer um sonho impossível. Esse ponto é especialmente enganador para a maioria das pessoas que procura o coaching. Elas tendem a estar insatisfeitas com o padrão mínimo de funcionamento para estarem vivas: querem mais da vida e querem oferecer mais em troca. São apaixonadas pelas questões que consideram importantes, focadas em seus compromissos e, às vezes, tão intensas que uma das áreas de suas vidas é um modelo de excelência, enquanto as demais estão em ruínas. Elas entendem o valor do equilíbrio e, provavelmente, já fizeram várias tentativas para conquistá-lo – com boas intenções para se exercitar mais, ter mais tempo livre ou reencontrar amigos -, mas descobriram que as semanas e os meses passaram sem nenhuma mudança. A vida está fora de equilíbrio (KIMSEY-HOUSE, KIMSEY-HOUSE E SANDAHL, 2015, p. 17).

É necessário pontuar, que o sucesso de uma empresa não está pautado nas belas e necessárias frases sobre MISSÃO, VISÃO E VALORES, que geralmente encontram-se expostas no *hall* de entrada das empresas e organizações.

Ainda conforme os autores destacados acima, na busca desenfreada pelo sucesso, crescimento e expansão no mundo corporativo, criam-se metas para alcançar objetivos que visam o sucesso da empresa, mas peca-se, perigosamente, no quesito humano, pois toda MISSÃO e visão carecem de seres humanos para se concretizarem. O VALOR é categoria de fundamentação ainda mais profunda, pois antes da determinação de um valor para a empresa ou organização, há que se pontuar PRINCÍPIOS que norteiam o alcance dos OBJETIVOS, que devem estar diretamente ligados aos valores próprios de cada ser humano inserido no contexto do trabalho a ser desenvolvido.

Isso nos diz que, a valorização do indivíduo está diretamente conectada ao sucesso final do VALOR proposto de uma organização. Uma organização não “constrói” pessoas, mas por outro lado, pessoas em equilíbrio mental, pessoal e profissional, são os grandes responsáveis pelo progresso, sucesso e excelência de grandes empresas e organizações.

Diante do exposto, pode-se avaliar que capacidades, competências e habilidades são fatores de natureza humana, TODOS POSSUEM, apenas desconhecem, ou não sabem como desenvolver, potencializar, superar. Uma das possibilidades pode tratar-se do engessamento que o próprio sistema impõe.

O desenvolvimento de um Processo de *Coaching* voltado para o cenário descrito partiria do princípio de uma *escuta integral*, ou seja, um mapeamento das dificuldades expostas e, só então, partir para a *escuta individual*, sendo recomendado montar um mapa, para depois seguir o caminho ditado pelo próprio cliente

(os colaboradores), conforme Kimsey-House, Kimsey-House e Sandahl (2015).

Mas como seria possível incluir um processo de *Coaching* em grandes organizações? O mapa começa por direcionar os caminhos que se deve percorrer para chegar em um determinado local. Mas ele não irá descrever a cultura, conflitos, singularidades, necessidades e demandas nos territórios. Nesse sentido, o processo de *Coaching*, com suas ferramentas, pode levantar todos esses tópicos e, a partir daí, montar um processo direcionado para o aprimoramento, desenvolvimento e expansão do desempenho institucional, tomando como foco o despertar das capacidades, competências e habilidades da equipe que integra aquele cenário.

Para Kimsey-House, Kimsey-House e Sandahl (2015), as possibilidades são muitas, mas os recursos disponíveis dentro de cada indivíduo, a ação direcionada às pessoas, com foco em competências, habilidades comportamentos e resultados na busca de melhores resultados e em excelência nos resultados da instituição, também.

Vê-se que isso se dá por tratar-se de buscar, dentro de um processo contínuo, a participação ativa de cada indivíduo envolvido, o foco nos resultados, numa busca constante de alinhamento dos valores pessoais, concomitantes aos valores da organização, buscando despertar em cada um a semente para a busca de “algo mais”, pois todo conhecimento gera sementes e toda semente plantada contribui para nascimento de uma floresta.

### **3. MITOS E CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE *COACHING***

#### **3.1 *COACHING NÃO É TERAPIA***

Ao contrário do que se tem visto em mídia e cursos oferecidos em plataformas e várias outras fontes, em se tratando de objetivos, ainda que pessoais, ou voltados a uma organização, o processo do *Coaching*, nesse sentido, não é terapêutico. Não irá tratar do passado dos indivíduos, não irá ocupar-se dos padrões comportamentais particulares, tampouco dos transtornos de personalidade, ansiedade, depressão, que podem estar presentes na determinação de algum tipo de comportamento. Para essa espécie de acompanhamento, faz-se necessário o encaminhamento a profissional da área, quais sejam, Psicólogos, Psicanalistas ou Psiquiatras, que podem diagnosticar, acompanhar e tratar os sintomas específicos.

A Psicanálise separa-se do Processo de *Coaching* através da visão do sujeito e sua linguagem. A abordagem utilizada para convidar o outro a falar e o modo de escuta são singulares.

O *Inconsciente* é o pilar da Psicanálise, local de onde advém a explosão dos fenômenos patológicos e psíquicos. Dessa forma, por tratar-se de uma jornada



em que o objetivo é a busca da cura do paciente, preocupa-se com o estado adoecido do sujeito e necessita adentrar em lugares da *psique* humana, para a identificação de traumas, bloqueios mentais, sintomas de neuroses que bloqueiam o indivíduo em sua vida, questões que não competem ao *Coach*. Neste sentido, WOLK (2008) explica:

Esse obstáculo a que chamamos resistência é o sinal da repressão e, por isso, em diversos textos, o objetivo da cura é mencionado como de “levar o neurótico a tomar consciência de questões reprimidas, inconscientes, que subsistem dentro de si”, e, para isso, inicia-se descobrindo as resistências que se apresentam. A hipótese de um saber não sabido e a força pulsional em ação é, então, o que se passa entre o analista e o paciente em uma sessão. Inconsciente, interpretação de sonhos, pulsões, resistência, repressão etc. são específicos de um campo profissional onde o *coach* não entra (WOLK, 2008, p. 14).

Daí surge, conforme o autor, um fator preocupante diante das diversas facetas que o *Coaching* encontra. Pois será necessário que o profissional seja capaz de perceber a demanda do cliente, que saiba identificar demandas latentes no contexto, utilizando a ética que permeia as esferas profissionais, de modo a direcionar o sujeito para um atendimento psicanalítico, caso haja a necessidade.

Não se pode olvidar que, diante de uma necessidade profissional, há uma alma humana que pode estar necessitando de ajuda.

Segundo Wolk (2008), o processo de *Coaching* é um conjunto de ferramentas, já testados e comprovados cientificamente, único e exclusivamente para ser aplicado no processo individual ou em grupo, seja particular ou para empresas de grande ou pequeno porte. Baseia-se em pilares como relacionamentos, competências de trabalho e estratégias, dentre outros que visam a melhoria do indivíduo como pessoa ou como profissional. A própria natureza humana já traduz o sujeito como um ser capaz, dotado de habilidades e talentos, que podem ser desenvolvidas ou não.

Por conseguinte, o *Coach* profissional utiliza das técnicas de conhecimento da área, de forma a contribuir com seu cliente (*Coachee*) para que este alcance a meta específica, por meio de objetivos, traçando planos de ação, em que o único responsável pelo seu processo e futuro, é o próprio *Coachee*. O *Coach* jamais induzirá ou fará conjecturas quanto às escolhas ou colocações do cliente, ele é responsável por conduzir o processo.

É de suma importância que o *Coach* seja transparente com o seu cliente (*Coachee*), caso perceba algo que deva ser tratado por um profissional da saúde, abstando-se da responsabilidade de contribuir de forma negativa no processo de vida do seu cliente.

Quando se fala em propósito, metas, objetivos e mudança de vida, há de

se levar em conta as nuances que norteiam a mente humana: emoções, pensamentos, circunstâncias reais e cenários ao qual o sujeito encontra-se inserido, pois ao invés de dar início a uma jornada fascinante em busca de um futuro melhor, corre-se o risco de afundar mais ainda esse indivíduo em suas mazelas não resolvidas.

### **3.2 COACHING NÃO É TREINAMENTO**

Ainda segundo Wolk (2008) há uma distorção no entendimento literal de ser o *Coach* um mero treinador, com um pouco mais de disciplina. Na verdade pode-se dizer o inverso, que todo treinador é um *Coach*, pois o treinador utiliza de suas habilidades, competências e experiência em determinada área para ensinar outros a alcançarem o mesmo nível, e até um nível ainda maior que o alcançado por ele mesmo ao longo de sua experiência, pois o sucesso do *Coach* é visualizado na vitória do seu *Coachee*.

Percebe-se isso naquele riso de canto, com uma lágrima no olho, ao contemplar a comemoração de uma vitória após o sucesso de um processo. O processo de *Coaching* termina quando o cliente vence.

### **3.3 COACHING NÃO É PALESTRA**

Mas um palestrante pode especializar-se em *Coaching*. Parece redundante, mas não é. Ser palestrante demonstra uma habilidade do indivíduo em comunicar-se com excelência, seja em uma conversa entre amigos, ou em um palco, sempre irá destacar-se, pois utiliza de uma competência de sua natureza.

Por outro lado, o *Coach* pode não ter a habilidade de comunicar-se com excelência, ao ponto de ser um palestrante, haja vista que comunicação em excelência é um dom, ou talento, que pode até ser destravado com um processo de *Coaching*, se for o caso. Isso pode não fazer do *Coach* um palestrante, mas pode fazer do palestrante um *Coach*.

Wolk (2008) é taxativo ao declarar que o universo dos processos de aprendizagem na área do *Coaching* é magnífico, em extensão e grandiosidade. É preciso saber utilizar as ferramentas certas, no tempo oportuno, com indivíduos em suas mais diversas fases e contextos.

Conforme Zimmerman (1999), o processo de aprendizado de um ser humano inicia em seu nascimento e só termina com sua morte. Independente do cenário no qual está inserido, sempre haverá algo a ensinar ou a aprender, sempre haverá um aprendizado que possa ser ensinado.

A vida é assim, “quanto mais tem mais será dado, pois o conhecimento adquirido multiplica-se ao ser compartilhado, e quanto mais se ensina mais se aprende”. Saber

tem som de música com gosto de infância e sabor de saudade, como quando se perde alguém, pois há coisas na vida que só se aprende de quem um dia se dispôs a aprender, ainda que o tenha aprendido por meio de uma dor, falará da dor com amor, pois a dor só faz sentido quando se aprende a ensinar o quanto dói aprender apenas por meio da dor.

#### **4. PERTENCIMENTO-INTEGRAÇÃO E RECONHECIMENTO**

Dois pilares fundamentais constituem a inserção do sujeito dentro do contexto profissional: o pertencimento e o reconhecimento. De acordo com Zimerman (1999), o indivíduo nasce pertencendo a um cenário em que não foi sua escolha (família, sociedade, religião, cultura); cresce absorvendo informações externas que vão ao longo da jornada de vida infiltrando-se em seu inconsciente e formando seu caráter. Sejam essas informações positivas ou não, contribuem e permanecem ativas em sua mente por toda a sua trajetória de vida e o influencia, de forma latente, quando chega o momento do início da sua vida profissional.

Tema a ser debatido em um momento oportuno. Voltemos ao momento da integração do sujeito a seu ambiente de trabalho, ou seja, o início de sua carreira profissional.

As grandes empresas possuem um sistema de seleção de pessoas para comporem suas instituições, seguindo padrões que mensuram o grau de formação, experiências profissionais (não necessariamente em caso de estágios), com entrevistas que visam identificar habilidades, competências e congruências com o perfil solicitado pelos superiores (Diretor, Gerente ou supervisores de departamentos). Tudo de forma técnica, previamente estudado e elaborado de forma a captar profissionais de excelência para comporem o quadro de colaboradores.

Nesse sentido, tomando como base as técnicas e entrevistas utilizadas na contratação de um profissional, pode-se até identificar suas competências e habilidades inerentes ao cargo oferecido, porém, apenas com a integração desse sujeito ao cenário profissional será possível identificar comportamentos, avaliar postura diante do grupo e conseqüentemente os resultados profissionais almejados pelos contratantes. O nível da necessidade de pertencimento e reconhecimento flui no estado da execução das atividades propostas e na integração do sujeito ao grupo direcionado.

Apenas nesse estágio, conforme Zimerman (1999) esclarece, o indivíduo aparece como um ser humano, interagindo com outro, num ambiente profissional, revelando o cerne de suas habilidades e competências, ao mesmo tempo em que expõe seus padrões de pensamentos, comportamentos e conhecimentos intrapessoais, que refletem nas relações pessoais e, conseqüentemente, nos resultados profissionais. Neste sentido, o autor esclarece que “aquilo que de fato todo sujeito

espera de seus grupos sociais é o reconhecimento, com demonstrações que confirmem a sua legítima “*pertencência*” e aceitação de seu pleno direito a compartilhar o mesmo espaço e valores comuns a todos” (ZIMERMAN, 1999, p. 171).

Por conseguinte, um dos fatores que diferencia empresas de sucesso é o olhar humano para os profissionais que compõe seu quadro de colaboradores. Para Kimsey-House, Kimsey-House e Sandahl (2015), a possibilidade de crescimento profissional e pessoal, visando a alta performance só é possível se o indivíduo for percebido como um todo, ou seja, em conformação com seu estado emocional, sua formação intrapessoal, de forma a equilibrar seus conhecimentos profissionais com seu estado humano, o que pode garantir resultados de excelência, que é o que se espera na esfera profissional.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância que os profissionais da área de desenvolvimento humano estejam inseridos nos processos de formação e transformação de colaboradores de empresas e organizações. De acordo com as técnicas do Coaching, num primeiro mapeamento pode-se definir o estágio emocional de cada indivíduo, propondo-se uma abordagem alinhada com a necessidade de cada colaborador.

Uma instituição que prioriza o estado emocional de seus profissionais, alicerça seu desenvolvimento na base por onde tudo começa: o sujeito. Pessoas emocionalmente equilibradas são fontes de grandes realizações, em um ambiente em que todos ganham, prosperam e constroem legados, afinal, ninguém caminha só, e onde o valor humano é prioridade o sucesso é garantido.

A metodologia *Coaching*, nesse sentido poderá ser utilizada para liberar o real potencial de cada pessoa, proporcionando os resultados almejados pelas corporações. Da mesma forma, pode ser utilizada dentro de outros setores da vida, conforme as necessidades individuais, na busca de transformar objetivos em realidade.

## REFERÊNCIAS

FEBRACIS. Federação Brasileira de Coaching Integral Sistêmico. **O que é Coaching**. Disponível em: <https://febracis.com/coaching-executivo/> Acesso em: 09/04/2023.

FRANÇA, Sullivan. **Crescimento do Coaching**. Administradores: o portal da Administração. Disponível em: <https://www.slacoaching.com.br/institucional/presidencia-da-slac-coaching> Acesso: 09/04/2023.

KIMSEY-HOUSE, Henry; KIMSEY-HOUSE, Karen; SANDAHL, Phillip.

**Coaching Coativo: Mudando Negócios e Transformando Pessoas.** São Paulo – SP. Ed. Évora, 2015.

WOLK, Leonardo; [tradução Maya Reyes]. **Coaching: A Arte de Soprar Brasas.** Rio de Janeiro: *Qualitymark*, 2008.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos Psicanalíticos, Teoria, técnica e clínica.** São Paulo – SP. Ed. Artmed, 1999.

## POSFÁCIO

Caro leitor,

Ao chegar ao final livro **“SOCIEDADE, SAÚDE E EDUCAÇÃO: PILARES EM (RE) CONSTRUÇÃO”** é possível afirmar que fomos conduzidos por uma jornada rica em reflexões acerca dos relevantes temas e áreas que compõem o título desta obra.

O mundo passa por constantes transformações e a sociedade, a saúde e a educação não estão isentas dessas mudanças. Assim, o objetivo deste livro foi abordar a importância desses pilares para a construção de uma sociedade mais equitativa, bem como refletir sobre as possíveis mudanças necessárias para que isso ocorra.

No decorrer das páginas, foram apresentados diferentes olhares sobre os temas, com o intuito de proporcionar uma visão ampla e plural sobre os desafios que precisamos enfrentar. Foi possível perceber que a saúde e a educação não são apenas responsabilidades do Estado, mas sim de toda a sociedade, e que é preciso repensar as formas de financiamento e gestão dessas áreas.

As discussões apresentadas, de temas socialmente tão relevantes, reunidos na presente obra, permitem-nos ampliar pontos de vista sobre questões que são fundamentais para a sociedade.

Por fim, é importante ressaltar que este livro não traz respostas prontas, mas sim questionamentos e reflexões que nos convidam a pensar em possíveis caminhos para a construção de uma sociedade mais saudável e educada. Que possamos continuar buscando soluções coletivas e sustentáveis para esses desafios, e que este livro possa ter contribuído para essa jornada.

Atenciosamente,

*Eunice Nóbrega Portela*  
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília.

*Dirce Maria da Silva*  
Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre Violência,  
pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF.

## ORGANIZAÇÃO

**Eunice Nóbrega Portela:** Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, área de concentração em Política e Administração da Educação, linha de pesquisa Gestão e Economia da Educação. Pós-Graduada em Administração Escolar, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuropsicologia Clínica. Especialista em Orientação Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Pós-Doutorado Profissional em Psicanálise. Escritora, Pesquisadora, Palestrante, Consultora Educacional e Empresarial, Docente Universitária; Psicanalista Clínica. Currículo Lattes: [Http://lattes.cnpq.br/4499951422512139](http://lattes.cnpq.br/4499951422512139). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2706-5448>. E-mail: [eunicenp65@gmail.com](mailto:eunicenp65@gmail.com).

**Dirce Maria da Silva:** Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência, na linha de pesquisa em Estado, Políticas Públicas e Cidadania, pelo Centro Universitário UNIEURO/Brasília/DF. Pós-Graduação em Gestão Pública/Gestão e Negócios pelo Instituto Federal de Brasília - IFB. Especializações: Docência do Ensino Superior, Língua Inglesa, Educação a Distância (EAD), Recursos Humanos e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Graduada em Letras Português/Inglês com suas respectivas Literaturas (Licenciatura Plena). Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais, Supervisão e Orientação Escolar (Licenciatura Plena). Graduada em Administração de Empresas (Bacharelado). Pesquisadora. Docente da Educação Básica e Ensino Superior. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7836053563578154>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-57141419>. E-mail: [dircem54@gmail.com](mailto:dircem54@gmail.com).

**Bruna Beatriz da Rocha:** Mestre em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”, Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail: [bruuna\\_rocha1@hotmail.com](mailto:bruuna_rocha1@hotmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118837127203139>

**Rebeca Freitas Ivanicska:** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Técnica em Educação pela Rede Municipal de Barbacena/MG. Advogada e Pedagoga.

Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Pós Graduanda em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. E-mail: rebeca\_015@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>



