

CIÊNCIA E CONHECIMENTO: VISÕES PLURAIS

PEMBROKE COLLINS

CONSELHO EDITORIAL

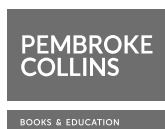
PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Espanha)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)
Rosângela Tremel (UNISUL, Florianópolis)
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADOR:

FELIPE ASENSI

CIÊNCIA E CONHECIMENTO: VISÕES PLURAIS



PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2021

Copyright © 2021 | Felipe Asensi (org.)

DIREÇÃO EDITORIAL Felipe Asensi

EDIÇÃO E EDITORAÇÃO Felipe Asensi

REVISÃO Coordenação Editorial Pembroke Collins

PROJETO GRÁFICO E CAPA Diniz Gomes

DIAGRAMAÇÃO Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS

Rua Pedro Primeiro, 07/606

20060-050 / Rio de Janeiro, RJ

info@pembrokecollins.com

www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

C569

Ciência e conhecimento: visões plurais / Felipe Asensi (organizador). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021.

474 p.

ISBN 978-65-89878-01-8

1. Ciência. 2. Conhecimento. 3. Multidisciplinaridade. 4. Educação. I. Asensi, Felipe (org.).

CDD 370

Bibliotecária: Aneli Beloni CRB7 049/21.

SUMÁRIO

ARTIGOS.....	13
CONCEPÇÕES DE UNIVERSITÁRIOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS ATITUDES SOCIAIS.....	15
<i>Carla Cristina Marinho</i>	
A ÉTICA DA PESSOA EM PAUL RICOEUR: REFLEXÃO E CONTRIBUIÇÃO DE UM FILÓSOFO.....	32
<i>Antocléia de Sousa Santos</i>	
LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS: O USO DO GÊNERO TIRINHA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	43
<i>Leila Cristina Arantes</i>	
ROYALTIES HIDRELÉTRICOS COMO COMPENSAÇÃO FINANCEIRA PELO USO DOS RECURSOS HÍDRICOS E A FISCALIZAÇÃO DOS TRIBUNAIS DE CONTAS.....	56
<i>Felipe da Silva Dias</i> <i>Luiz Antônio Santiago Corrêa</i>	
A PROPOSTA DO PIBID: RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	73
<i>Elissandro Fonseca dos Banhos</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA PROPOSTA TRANSFORMADORA A PARTIR DO PIBID.....	89
<i>Elissandro Fonseca dos Banhos</i> <i>Luciano de Sousa Chaves</i>	
CONSIDERAÇÕES FARMACOTÉCNICAS NO DESENVOLVIMENTO DE FORMULAÇÕES PEDIÁTRICAS.....	105
<i>Stefani Cristina Lucian</i> <i>Juliane Farinelli Panontin</i>	

METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO: NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICA.....	123
<i>Ana Paula da Rocha Silva</i>	
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E COMPLIANCE: A ERA DIGITAL BRASILEIRA EM CONFORMIDADE COM A LGPD.....	134
<i>Reginaldo de Oliveira Silva</i>	
NEGÓCIOS SUSTENTÁVEIS: DESAFIOS DO CONSULTOR NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS.....	151
<i>Ligia Baptista Kobal</i>	
O DELÍRIO COLETIVO DA PENA: UMA INTERPRETAÇÃO DE TOTEM E TABU....	169
<i>Monick Torrinelli de Campos</i>	
QUILOMBO CONTEMPORÂNEO E SOCIABILIDADE METROPOLITANA: A PERMANENTE VIOLAÇÃO AO EXERCÍCIO EFETIVO DE DIREITOS.....	185
<i>Clarissa Bottega</i>	
MASCULINIDADES (IN)QUESTIONÁVEIS: UM ENSAIO SOBRE HOMENS, RAÇA, SEXUALIDADE E INTERSECCIONALIDADE.....	198
<i>Antônio Cícero de Andrade Pereira</i>	
A EDUCAÇÃO DOMICILIAR E SUA GRANDE NECESSIDADE ATUAL.....	213
<i>Ana Carolina Souza Lima</i>	
ANALFABETISMO FUNCIONAL: UM GRANDE PROBLEMA IGNORADO PELA SOCIEDADE.....	226
<i>Ana Carolina Souza Lima</i>	
SEXUALIDADE NA TERCEIRA IDADE: PESQUISA-INTERVENÇÃO EM UM CURSO DE CUIDADOR DE IDOSOS.....	239
<i>Cândida Beatriz Alves</i>	
EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE BUCAL NA GESTAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DE SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	256
<i>Rose Mari Ferreira</i> <i>Alcindo Antônio Ferla</i>	
DIREITO SISTÊMICO: ECOALFABETIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE ECOLÓGICA.....	269
<i>Marcia do Socorro de Albuquerque Oliveira</i>	

TRABALHO INFANTIL E PANDEMIA: O PAPEL DA ESCOLA FRENTE À PROGRAMAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO NA AGENDA DE 2030.....	282
<i>Helenice Barroso Araújo</i>	
<i>Maria Veronica Oliveira Simão</i>	
<i>Alana Gabriele da Silva</i>	
<i>Lucas Tavares Leme</i>	
ARQUIVOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: OBSERVAÇÕES SOBRE APROXIMAÇÕES NAS GRADES CURRICULARES ARQUIVÍSTICAS.....	296
<i>Eliane Silveira Gonçalves</i>	
DOS FATORES DE DESEMPENHO DE PESSOAL: INSTRUMENTOS EMPREGADOS PELOS GESTORES DA SECRETARIA DE RECEITA DO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS-MT.....	315
<i>Leidiane Mitiko Mizuno</i>	
<i>Mariana Gomes de Oliveira</i>	
CONSCIENTIZAÇÃO SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ENSAIO SOBRE O COMBATE AO TRABALHO INFANTIL À LUZ DE UMA CANÇÃO.....	334
<i>Lucas Tavares Leme</i>	
<i>Helenice Barroso Araújo</i>	
AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A LEI DE COTAS NUMA PERSPECTIVA AVALIATIVA	345
<i>Francy Laura Correia Gomes dos Passos</i>	
RESPONSABILIZAÇÃO ÉTICA DE MÉDICOS PELA PRESCRIÇÃO DE CANNABIS: UMA ANÁLISE À LUZ DA RESOLUÇÃO CFM Nº 2.113/2014.....	363
<i>Rafael de Melo Alvarenga</i>	
DEMOCRATIZAÇÃO, EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO..	381
<i>Francy Laura Correia Gomes dos Passos</i>	
PLANTAS MEDICINAIS COM POTENCIALIDADE DE APLICAÇÃO EM COSMÉTICOS DESPIGMENTANTES.....	400
<i>Stefani Cristina Lucian</i>	
<i>Juliane Farinelli Panontin</i>	

DA CONSTITUCIONALIZAÇÃO DO DIREITO DO TRABALHO À
CORROSÃO DOS DIREITOS SOCIAIS NA PANDEMIA DE COVID-19: UMA
REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE DESCONSTITUCIONALIZAÇÃO A
PARTIR DO PADRÃO REGULATÓRIO PROTETIVO BRASILEIRO.....415
Bárbara Ferreira de Freitas

RESUMOS.....433

A DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS: UMA ANÁLISE DE TRÊS PROJETOS À LUZ DO PENSAMENTO
FREIREANO.....435
André Carneiro Leão

UM DIÁLOGO ACERCA DA POLITIZAÇÃO DA JUSTIÇA E O ATIVISMO
JUDICIAL.....441
Caíto Efigenio Formiga

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....444
Caíto Efigenio Formiga

A EFICÁCIA DA LEI DE ARBITRAGEM NOS DISSÍDIOS INDIVIDUAIS DO
TRABALHO EM FACE DA REFORMA TRABALHISTA447
Maria de Fátima Guarines

POLÍTICAS PÚBLICAS E POPULAÇÃO NEGRA: INTERSETORIALIDADE
COMO ESTRATÉGIA.....451
Elane Jesus da Conceição Desiderio

AÇÕES AFIRMATIVAS NA UESPI: UMA INFORMAÇÃO (IN)SIGNIFICANTE
NO HISTÓRICO ACADÊMICO?.....456
Antônio Cícero de Andrade Pereira

O DESENVOLVIMENTO NACIONAL COMO FUNDAMENTO PARA A
MITIGAÇÃO DAS PATENTES DE FÁRMACOS ANTIRRETROVIRAIS.....460
João Batista de Souza Leão Neto

SAÚDE BUCAL E GESTAÇÃO COMO ENCONTRO PARA A INTEGRALIDADE
DO CUIDADO: O QUE DIZEM AS GESTANTES EM ACOMPANHAMENTO
NO PRÉ-NATAL EM ALVORADA-RS.....467
Rose Mari Ferreira
Alcindo Antônio Ferla

CONSELHO CIENTÍFICO DO CAED-JUS

Adriano Rosa	Universidade Santa Úrsula, Brasil
Alexandre Bahia	Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Alfredo Freitas	Ambra College, Estados Unidos
Antonio Santoro	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Arthur Bezerra de Souza Junior	Universidade Nove de Julho, Brasil
Bruno Zanotti	PCES, Brasil
Claudia Nunes	Universidade Veiga de Almeida, Brasil
Daniel Giotti de Paula	PFN, Brasil
Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo	Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil
Denise Salles	Universidade Católica de Petrópolis, Brasil
Edgar Contreras	Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colômbia
Eduardo Val	Universidade Federal Fluminense, Brasil
Felipe Asensi	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Fernando Bentes	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Glauucia Ribeiro	Universidade do Estado do Amazonas, Brasil

Gunter Frankenberg	Johann Wolfgang Goethe-Universität - Frankfurt am Main, Alemanha
João Mendes	Universidade de Coimbra, Portugal
Jose Buzanello	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Klever Filpo	Universidade Católica de Petrópolis, Brasil
Luciana Souza	Faculdade Milton Campos, Brasil
Marcello Mello	Universidade Federal Fluminense, Brasil
Maria do Carmo Rebouças dos Santos	Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil
Nikolas Rose	King's College London, Reino Unido
Oton Vasconcelos	Universidade de Pernambuco, Brasil
Paula Arévalo Mutiz	Fundación Universitária Los Libertadores, Colômbia
Pedro Ivo Sousa	Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Santiago Polop	Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
Siddharta Legale	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Saul Tourinho Leal	Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasil
Sergio Salles	Universidade Católica de Petrópolis, Brasil
Susanna Pozzolo	Università degli Studi di Brescia, Itália
Thiago Pereira	Centro Universitário Lassale, Brasil
Tiago Gagliano	Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil
Walkyria Chagas da Silva Santos	Universidade de Brasília, Brasil

SOBRE O CAED-Jus e CAEduca

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus)** e o **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** são iniciativas consolidadas e reconhecidas de uma rede de acadêmicos e universidades para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões multidisciplinares de alta qualidade.

Todas as iniciativas do **CAED-Jus** e do **CAEduca** desenvolvem-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia.

Os nossos eventos internacionais destacam-se por serem congressos acadêmicos de alta importância no mundo e contam com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre o conhecimento, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações;
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão digital aos participantes;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor, durante o evento, para os participantes.

Os Conselhos Científicos do **CAED-Jus** e do **CAEduca** são compostos por acadêmicos de alta qualidade em nível nacional e internacional,

tendo membros do Brasil, Estados Unidos, Colômbia, Argentina, Portugal, Reino Unido, Itália e Alemanha.

Em 2021, **CAED-Jus** e o **CAEduca** organizaram o **Congresso Multidisciplinar de Produção Acadêmica (CMPA 2021/4)**, que ocorreu entre os dias 28 e 30 de julho 2021 em conjunto com o **Congresso Interdisciplinar de Direitos Humanos (INTERDH 2021)**. Ambos os eventos contaram com mais de 400 artigos e resumos expandidos de 53 universidades e 25 programas de pós-graduação stricto sensu.

A seleção dos trabalhos (artigos e resumos) apresentados ocorreu através do processo de *peer review*. Os trabalhos do **CMPA** aprovados e apresentados no evento foram publicados neste livro.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca), e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

ARTIGOS

CONCEPÇÕES DE UNIVERSITÁRIOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS ATITUDES SOCIAIS¹

*Carla Cristina Marinho*²

INTRODUÇÃO

Identificar concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, bem como atitudes sociais em relação à Inclusão por parte de universitários – em processo de formação inicial para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para Gestão de Sistemas Educacionais e de Ensino – pode contribuir para a elaboração de estratégias de intervenção no meio curricular, capazes de desenvolver atitudes sociais genuinamente favoráveis à Inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.³

Pesquisadores realizaram estudos sobre a temática e identificaram a concepção de estudantes de Pedagogia sobre Educação Inclusiva como

1 O presente texto é recorte da Dissertação de Mestrado de Marinho (2016).

2 Pedagoga, Especialista em Educação Especial apoio à escola inclusiva, Mestra em Educação e, atualmente, Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, campus de Marília.

3 Alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, segundo a legislação brasileira atual, são considerados público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

direito ou lei direcionada a alunos público-alvo da Educação Especial para estarem em salas de ensino comum (ROSA; SILVA, 2008) e a concepção sobre Educação Especial como modalidade específica direcionada aos alunos com deficiências (SILVA; MAFEZONI; COSTA, 2012).

Resultados semelhantes foram encontrados por Fonseca-Janes (2010). Os estudantes ingressantes dos cursos de Pedagogia Unesp descreveram a Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* e a Educação Especial como modalidade educacional específica.

Diferentemente, Marinho (2013) identificou que a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* e a concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal foram as concepções predominantes por parte de estudantes do 4º ano de Pedagogia da Unesp de Marília.

A matriz curricular de cada um dos cursos de Pedagogia parece exercer algum efeito na formação das concepções dos estudantes sobre Educação Inclusiva e Educação Especial. Essas concepções podem influenciar o exercício de práticas pedagógicas favoráveis ou não à Inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em salas de ensino comum. Entretanto, há de se ponderar que não se trata de uma questão estritamente cognitiva, uma vez que estão presentes, em fenômenos psicossociais que envolvem a inclusão escolar e escolarização de alunos considerados público-alvo da Educação Especial, outras variáveis pessoais de futuros pedagogos, como atitudes sociais em relação à Inclusão, isto é, sentimentos pró ou contra a Inclusão desses alunos.

Com a necessidade de desenvolvimento de estratégias em cursos de formação inicial e continuada na área da Educação que proporcionem mudanças de crenças, valores, sentimentos e, portanto, atitudes sociais em relação à Inclusão, estudos sobre o tema têm sido realizados.

Crockík et al. (2009) verificaram que os estudantes de Pedagogia, investigados em seu estudo, tenderam a ser mais favoráveis do que desfavoráveis à Educação Inclusiva. Apesar desse resultado, para o autor é preciso que discussões na área continuem, para que futuros pedagogos possam lutar mais intensamente por esse tipo de educação.

Fonseca-Janes (2013) verificou que as atitudes sociais em relação à inclusão por parte de estudantes de Pedagogia da Unesp, campus de Pre-

sidente Prudente, se tornaram mais favoráveis ao final do curso, comparativamente ao início da formação. Segundo a autora, tal mudança pode ter sido devido as disciplinas do curso, as quais abordaram questões pertinentes a grupos minoritários e a pessoas com deficiências.

A relação entre o pedagogo e o aluno representa o cerne do processo de ensino e aprendizagem inclusivo de alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação e, portanto, demanda atenção em pesquisas científicas.

Em busca de aprofundamento sobre variáveis capazes de influenciar a relação interpessoal entre pedagogo e aluno pertencente ao público-alvo da Educação Especial, pensamos ser relevante verificar a relação entre as concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial, as atitudes sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UNESP de Marília em relação à Inclusão, e a matriz curricular do referido curso.

2 MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Participaram 177 estudantes de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília. Na primeira etapa de coleta de dados, participaram 107 estudantes do 1º ano e 70 estudantes do 4º ano. Na segunda, participaram 48 estudantes do 4º ano cuja seleção foi em função da participação na primeira etapa.

2.2 MATERIAL

Foi utilizada a Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial (MARINHO, 2013) e a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI (OMOTE, 2005).

A Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial contém 20 itens, sendo dez atinentes à concepção de Educação Inclusiva e dez atinentes à concepção de Educação Especial. Cada item é constituído por três enunciados com conteúdos que representam três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva ou de Educação Especial.

As categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva compreendem: sinonímia com a expressão *inclusão escolar*, sinonímia com a expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* e sinonímia com a expressão *educação de qualidade*. E as categorias conceituais referentes à concepção de Educação Especial compreendem: modalidade educacional específica, modalidade de ensino transversal e modalidade educacional excludente.

Para cada um dos três enunciados de cada item da escala, há um espaço entre parênteses para o respondente indicar com qual enunciado concorda em primeiro lugar, assinalando “1” no parênteses correspondente ao enunciado; em segundo, assinalando “2” no parênteses correspondente ao enunciado; e em terceiro lugar, assinalando “3” no parênteses correspondente ao enunciado. Caso o respondente discorde do conteúdo do enunciado, deve assinalar com a letra “D” no parênteses correspondente ao enunciado. As respostas indicam o grau de concordância com o conteúdo de cada um dos três enunciados do item.

A Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) possui duas formas equivalentes, sendo estas a forma A e a forma B. Ambas as formas possuem 35 itens, dos quais 30 são constituídos por enunciados que possuem a finalidade de mensurar as atitudes sociais em relação à Inclusão e 5 compõem a escala de mentira que se destina a verificação da seriedade com que os participantes respondem ao instrumento.

Os 30 itens da forma A e os da forma B são compostos por 15 enunciados positivos que apresentam conteúdos que expressam atitudes sociais favoráveis à Inclusão e 15 enunciados negativos que apresentam conteúdos que expressam atitudes sociais desfavoráveis à Inclusão. Cada item é constituído por um enunciado seguido de 5 alternativas que indicam o grau de concordância ou discordância com o conteúdo do enunciado. Para responder à escala, o participante deve assinalar uma das alternativas que mais expressa a sua opinião sobre o conteúdo do enunciado. As alternativas para a resposta são: (a) concordo inteiramente, (b) concordo mais ou menos, (c) nem concordo nem discordo, (d) discordo mais ou menos e (e) discordo inteiramente. As respostas indicam o grau de concordância ou discordância com o conteúdo do enunciado de cada item.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na primeira etapa, os instrumentos foram aplicados a 107 estudantes do 1º ano de Pedagogia e a 70 estudantes do 4º ano de Pedagogia. Para os estudantes do 1º ano a aplicação dos instrumentos ocorreu no início do primeiro semestre, pois não tinham cursado disciplinas que abordam as temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial. Diferentemente, a aplicação dos instrumentos aos estudantes do 4º ano aconteceu no início do segundo semestre, isto é, início dos aprofundamentos, pois tinham cursado todas as disciplinas que abordam as temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial oferecidas em tronco comum.

Na segunda etapa, os instrumentos foram reaplicados a 48 estudantes do 4º ano de Pedagogia. A reaplicação dos instrumentos ocorreu ao final dos três aprofundamentos ofertados aos estudantes para que possam aprofundar conhecimentos em áreas como Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação. Portanto, no momento da reaplicação, os estudantes do 4º ano tinham tido acesso aos conhecimentos que abordam temáticas da área pela qual fizeram a opção por cursar ao longo do segundo semestre.

Para a realização das duas etapas de coleta de dados, primeiramente foi solicitado com antecedência, aos docentes do curso de Pedagogia, que cedessem 40 minutos de suas aulas.

Na primeira etapa, antes da aplicação dos instrumentos, foram dadas explicações sobre o formato dos instrumentos com o intuito de evitar o preenchimento equivocado e todas as demais informações para respondê-los. Em seguida, foram entregues simultaneamente a cada um dos participantes a Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), forma A ou B. A entrega de cada versão da ELASI aos participantes foi feita alternando as formas A e B na sequência em que eles se encontravam sentados.

Na segunda etapa, os procedimentos realizados para a reaplicação dos instrumentos foram semelhantes aos da primeira etapa. A diferença foi no procedimento realizado para a entrega de cada versão da ELASI aos participantes. O participante que respondeu a forma A na primeira etapa de coleta de dados respondeu a forma B na segunda etapa e vice-versa. O tempo de aplicação dos dois instrumentos variou entre 30 e 40 minutos.

2.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial foram armazenados em um banco de dados construído para esse fim. As respostas foram substituídas por notas para fins de cálculo dos escores individuais de todos os participantes para cada uma das três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva ou Educação Especial. Logo, cada participante tem seis escores: três de Educação Inclusiva e três de Educação Especial.

A atribuição das notas às respostas aos itens obedeceu ao seguinte critério: a indicação correspondente ao primeiro lugar recebeu nota 3; a indicação correspondente ao segundo lugar recebeu nota 2; a indicação correspondente ao terceiro lugar recebeu nota 1 e a indicação correspondente a D, que equivale a discordância, recebeu nota 0. O escore é dado pela soma das notas obtidas nos respectivos itens. Portanto, os escores individuais dos participantes podem variar de 0 a 30 para cada uma das seis categorias conceituais, referentes à concepção de Educação Inclusiva ou de Educação Especial.

Foram realizadas comparações dos escores dos grupos de participantes por intermédio da aplicação dos testes de Mann-Whitney, de Friedman e de Wilcoxon.

Os dados da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) foram armazenados em um banco de dados construído pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*. Foram atribuídas notas às respostas, para o cálculo dos escores de atitudes sociais em relação à Inclusão, conforme o seguinte critério: previamente, foi calculado o escore dos cinco itens da escala de mentira. Para isto, a nota 0 foi atribuída aos itens respondidos com as alternativas (a) ou (b) e a nota 1 foi atribuída aos itens respondidos com as alternativas (c), (d) ou (e). O escore de cada um dos participantes pode variar de 0 a 5. A pontuação baixa dos escores da escala de mentira sugere confiabilidade dos dados coletados, visto que as respostas a esses itens são previsíveis por conterem enunciados que direcionam os respondentes a concordarem com a afirmação, independentemente do grau de favorabilidade ou desfavorabilidade das suas atitudes sociais em relação à Inclusão.

Em seguida, foram calculados os escores de atitudes sociais. Para os itens positivos, o assinalamento da alternativa a, que indica a concordância total com o enunciado recebeu nota 5, o assinalamento da alternativa b recebeu nota 4 e assim por diante até a alternativa e, que indica a discordância total do enunciado, que recebeu nota 1. Para os itens negativos inverteu-se o sentido de atribuição dessas notas, isto é, o assinalamento da alternativa a, que indica concordância total com enunciado, recebeu nota 1, o assinalamento da alternativa b recebeu nota 2 e assim por diante até a alternativa e, que indica a discordância total do enunciado, que recebeu nota 5. O escore total de cada participante foi obtido pela soma das notas atribuídas aos 30 itens que medem as atitudes sociais. Portanto, esses escores podem variar de 30 a 150. Quanto maior for o escore mais favoráveis são as atitudes sociais em relação à Inclusão.

Foram realizadas comparações dos escores dos grupos de participantes por intermédio da aplicação dos testes de Mann-Whitney e de Wilcoxon.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por intermédio do teste de Mann-Whitney, foi realizada a comparação dos escores de cada uma das três concepções de Educação Inclusiva por parte de estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia que participaram da primeira etapa de coleta de dados, realizada no início do primeiro semestre do 1º ano e início do segundo semestre do 4º ano, isto é, início dos aprofundamentos. Verificamos que houve diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,0026$) entre os dois grupos.

Os estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia se diferenciaram entre si somente quanto à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência*. Entre os dois grupos investigados, tal concepção destacou-se no grupo de estudantes do 1º ano de Pedagogia, possivelmente em função desses estudantes não terem tido acesso aos conhecimentos teóricos e práticos oferecidos em disciplinas que abordam as temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial presentes na matriz curricular do curso de Pedagogia da Unesp de Marília.

É importante ponderar que a Educação Inclusiva não deve ser compreendida como algo direcionado apenas a inserção de alunos com deficiência, como habitualmente vem acontecendo por parte de pedagogos

que atuam em escolas de ensino comum (CAPELLINI; FONSECA, 2010; PEDROSO, 2012) e de estudantes ingressantes do curso de Pedagogia (FONSECA-JANES, 2010).

A Educação Inclusiva deve ser compreendida a partir de pressupostos democráticos, em que o direito à educação pressupõe um ensino básico de qualidade para todos, não (re)produzindo mecanismos de diferenciação e de exclusão social (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Os escores dos estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia referentes a cada uma das três concepções de Educação Especial foram comparados por intermédio do teste de Mann-Whitney e verificamos que houve diferença estatisticamente significativa ($p < 0,0001$) entre os dois grupos.

Os estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia se diferenciaram entre si somente quanto à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente. O fato dessa concepção de Educação Especial, entre os dois grupos de estudantes de Pedagogia investigados, destacar-se no grupo de estudantes do 1º ano, presumivelmente em virtude de eles não terem tido acesso aos conhecimentos teóricos e práticos ofertados em disciplinas que abordam as temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial existentes na matriz curricular do curso de Pedagogia da Unesp de Marília.

Conceber a Educação Especial como modalidade educacional excludente é defender a ideia de extinção dos serviços educacionais especializados em prol de uma inclusão escolar total em que os alunos independentemente do grau e tipo de incapacidade devem ser inseridos em salas de ensino comum. A perspectiva da inclusão escolar total baseia-se no pensamento de que os serviços oferecidos pela Educação Especial, organizados e disponibilizados em espaços segregados dos espaços comuns, é que promovem a segregação de seus usuários (MENDES, 2006). No entanto, como bem discorre Omote (1999), o caráter segregativo ou inclusivo dos serviços ou recursos oferecidos pela Educação Especial depende fundamentalmente do modo como são utilizados.

Em nome de uma inclusão escolar total, também podem ser mantidos segregados e, portanto, a margem do processo de ensino e aprendizagem, alunos severamente comprometidos que não tem condições de serem escolarizados em salas de ensino comum por não conseguirem tirar proveito do que a escola tem a oferecer na atualidade (OMOTE, 2003).

A fim de identificar a concepção de Educação Inclusiva e de Educação Especial predominante em cada grupo investigado, realizamos, por intermédio da prova de Friedman, a comparação intragrupal dos escores dos estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia.

No grupo de estudantes do 1º ano de Pedagogia, foram comparadas as três concepções de Educação Inclusiva mediante o teste de Friedman e verificamos que houve diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,0001$), entre as concepções de Educação Inclusiva comparadas. Ainda neste grupo, nas comparações das três concepções de Educação Especial realizadas por intermédio do teste de Friedman, foi verificado diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,0001$), entre as concepções de Educação Especial comparadas.

Tal qual no grupo anterior, no grupo de estudantes do 4º ano de Pedagogia, foi verificada por meio do teste de Friedman diferença considerada estatisticamente significativa nas comparações das três concepções de Educação Inclusiva e das três de Educação Especial.

Significa que no grupo de estudantes do 1º ano de Pedagogia e no grupo de estudantes do 4º ano de Pedagogia, houve concentração em torno de uma determinada concepção de Educação Inclusiva e de Educação Especial. Em ambos os grupos investigados os escores sugerem que tal concentração foi maior em torno da categoria conceitual referente à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* e da categoria conceitual referente à concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal.

A lei que define e regulariza os Sistemas Educacionais e de Ensino do Brasil com base nos princípios presentes na Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), em seu artigo 4º, inciso IX, afirma que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação será concretizado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Desse modo, a Educação Inclusiva deve ser oferecida a todos os alunos independentemente de suas particularidades, considerando de modo articulado dimensões como, a socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos, a dimensão dos direitos, das obrigações do Estado; condições de oferta de ensino pelo sistema; gestão e organização do trabalho escolar;

formação, profissionalização e ação pedagógica e acesso, permanência e desempenho escolar do aluno (BRASIL, 2007).

Em um contexto educacional orientado pela proposta da Educação Inclusiva a Educação Especial tem importante papel, visto que concebida como modalidade de ensino transversal tem a finalidade de assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar de alunos público-alvo da Educação Especial promovendo o desenvolvimento das potencialidades destes, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2008).

Apesar da concepção de Educação Inclusiva como sinônima da expressão *educação de qualidade* e da concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal serem predominantes nos grupos de estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia, para um dos dois grupos, tais concepções não estavam claras devido à falta de acesso aos conhecimentos científicos sobre as temáticas que envolvem os dois conceitos em questão.

Consideramos isso, pois – entre os dois grupos de estudantes de Pedagogia investigados – a concepção de Educação Inclusiva como sinônima da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* e a concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente destacaram-se no grupo de estudantes do 1º ano de Pedagogia.

Já a predominância da concepção de Educação Inclusiva como sinônima da expressão *educação de qualidade* e da concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal, no grupo de estudantes do 4º ano de Pedagogia, demonstra que a proposta do curso de Pedagogia da UNESP de Marília está conseguindo atender parte do que se propõe a fazer para formar seus estudantes dentro de uma perspectiva inclusiva. Aspectos como a construção e/ou modificação da compressão de dois conceitos fundamentais que podem influenciar positiva ou negativamente práticas pedagógicas direcionadas aos alunos público-alvo da Educação Especial em salas de ensino comum, parece estar sendo possibilitada pelos docentes desta unidade mediante discussões devidamente fundamentadas teoricamente.

Mediante o teste de Wilcoxon, foram comparados os escores de cada uma das três concepções de Educação Inclusiva por parte de estudantes 4º

ano de Pedagogia que participaram da primeira e segunda etapa de coleta de dados, realizadas no início e ao final do segundo semestre, isto é, início e final dos aprofundamentos em Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação. Os escores do pré-teste e pós-teste do 4º ano de Pedagogia apresentaram diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,0007$) com relação a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar*.

Os estudantes do 4º ano de Pedagogia, ao final dos aprofundamentos, apresentaram escores superiores referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar*, comparativamente aos escores dessa concepção no início dos aprofundamentos. Por intermédio do teste de Wilcoxon, foram comparados os escores do pré-teste e pós-teste do 4º ano de Pedagogia e verificamos que houve diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,0316$) com relação a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade*.

O fato de a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar* destacar-se ao final dos aprofundamentos, comparativamente ao início dos aprofundamentos, e de a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* destacar-se ao início dos aprofundamentos, comparativamente ao final dos aprofundamentos, pode ser em função de os estudantes do 4º ano de Pedagogia terem tido acesso aos conhecimentos teóricos e práticos correspondentes ao aprofundamento pelo qual fizeram a opção para cursar ao longo do segundo semestre. Isso pode ter exercido alguma influência em suas concepções de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar* e como sinonímia da expressão *educação de qualidade*.

É preciso garantir o direito à Educação no que diz respeito ao acesso e permanência de todos os alunos na escola. Proporcionar a todos os alunos, inclusive aos alunos público-alvo da Educação Especial, condições de aprendizagem e desenvolvimento, não basta, portanto, inseri-los em salas de ensino comum: são urgentes mudanças em todos os aspectos da escolarização, como no currículo, na organização escolar, na metodologia de ensino, no uso de estratégias diferenciadas, na filosofia da escola e – o mais importante – na dimensão atitudinal, frente às diferenças de toda a comunidade escolar (OLIVEIRA, 2006). Isso demanda investimento material e em recursos humanos.

Ao final dos aprofundamentos, os estudantes têm consciência sobre a dificuldade de aquisição e implementação de tais investimentos na educação brasileira. Essa pode ser outra justificativa para os escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinônimo da expressão *educação de qualidade* apresentarem-se significativamente menores ao final dos aprofundamentos.

Mediante o teste de Wilcoxon, foram comparados os escores de cada uma das três concepções de Educação Especial por parte de estudantes 4º ano de Pedagogia que participaram da primeira e segunda etapa de coleta de dados, realizadas no início e ao final do segundo semestre, isto é, início e final dos aprofundamentos em Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação.

Os escores do pré-teste e pós-teste do 4º ano de Pedagogia referente à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente apresentaram diferença estatisticamente significativa ($p= 0, 0090$). Significa que os escores da concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente foram superiores ao final dos aprofundamentos, comparativamente aos escores dessa concepção no início dos aprofundamentos.

Pensamos que o motivo pelo qual houve diferença significativa quanto à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente, entre o início e o final dos aprofundamentos, foi o acesso dos estudantes do 4º ano de Pedagogia aos conhecimentos teóricos e práticos correspondentes ao aprofundamento pelo qual fizeram a opção para cursar ao longo do segundo semestre. Além disso, a concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente se aproxima da concepção de Educação Inclusiva como sinônimo da expressão *inclusão escolar*, a qual apresentou escores significativamente maiores ao final dos aprofundamentos, comparativamente ao início.

Manter alunos público-alvo da Educação Especial fora das escolas comuns ou atendê-los diferenciadamente dentro delas pode ser entendido como contrassenso. Portanto, faz sentido os estudantes do 4º ano de Pedagogia terem apresentado escores referentes à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente significativamente maiores ao final dos aprofundamentos, visto que, neste caso, a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino que serve de instrumento de legitimação da segregação desse público.

Na Escala Likert de atitudes sociais em relação à Inclusão – ELASI, além dos 30 itens constituídos por enunciados que possuem a finalidade de mensurar as atitudes sociais em relação à Inclusão, há 5 itens constituídos por enunciados que direcionam os respondentes a concordarem com a afirmação, independentemente do grau de favorabilidade ou desfavorabilidade das suas atitudes sociais em relação à Inclusão.

As respostas aos 5 itens da escala de mentira por parte de todos os participantes em todas as etapas da pesquisa, foram preliminarmente analisadas para verificar se eles responderam ao instrumento com a devida atenção e seriedade. O escore de cada um dos participantes em relação aos itens da escala de mentira podem variar de 0 a 5, sendo a pontuação baixa dos escores um indicador da confiabilidade dos dados.

Dos 177 estudantes de Pedagogia que participaram da primeira etapa de coleta de dados 158 (89%) apresentaram escore igual a 0, 17 (10%) estudantes apresentaram escore igual a 1 e 2 (1%) escore igual a 2. Dos 48 estudantes de Pedagogia que participaram da primeira e da segunda etapa de coleta de dados, 87 (89%) atingiram escore 0, 6 estudantes (10%) atingiram escore 1 e 3 (1%) escore 2.

Os resultados evidenciaram que a maioria dos estudantes em todas as etapas da pesquisa tiveram pontuação baixa dos escores com relação à escala de mentira da ELASI. Com base nisso, nenhum participante foi descartado da análise das respostas aos 30 itens da ELASI que efetivamente mensuram as atitudes sociais em relação à Inclusão.

A seguir, é apresentado o resultado da comparação dos escores das atitudes sociais em relação à Inclusão por parte de estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia que participaram da primeira etapa de coleta de dados, realizada no início do primeiro semestre do 1º ano e início do segundo semestre do 4º ano, isto é, início dos aprofundamentos. Os escores dos dois grupos foram comparados mediante o teste de Mann-Whitney e verificamos que houve diferença considerada estatisticamente significativa ($p=0,0001$). Os estudantes do 4º ano foram mais favoráveis à Inclusão que os estudantes do 1º ano.

Resultados similares foram encontrados por Omote et al. (2005) ao verificarem que estudantes do antigo CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) – na época futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental – tornaram-se mais favoráveis

à Inclusão após – em um curso breve elaborado pelos referidos autores – serem submetidos à informações e atividades que possibilitaram reflexões e discussões sobre a Inclusão.

Os resultados do estudo de Omote et al. (2005) sugerem a possibilidade de as atitudes de futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em relação à Inclusão, serem modificadas por meio de uma intervenção relativamente breve, que no presente caso consistiu de um curso com 14 horas de duração, carga horária de duas horas semanais, durante as quais foram transmitidas informações e desenvolvidas atividades que propiciaram reflexão e discussão sobre a Inclusão (OMOTE et al., 2005). Pensamos que se um curso de 14 horas bem planejado e aplicado pôde alterar positivamente as atitudes sociais de futuros professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em relação à Inclusão, um curso com maior carga horária, como o curso de Pedagogia da Unesp de Marília, com o mesmo intuito pode genuinamente propiciar mudanças semelhantes das atitudes sociais de seus estudantes em relação à Inclusão.

Em seguida, é apresentado o resultado da comparação dos escores das atitudes sociais em relação à Inclusão por parte de estudantes do 4º ano de Pedagogia que participaram da primeira e segunda etapa de coleta de dados, realizadas no início e ao final do segundo semestre, isto é, início e final dos aprofundamentos. Os escores foram comparados por intermédio do teste de Wilcoxon e verificamos que não houve diferença considerada estatisticamente significativa ($p = 0,6890$) entre o pré e o pós-teste.

Embora o resultado não tenha apresentado diferença considerada estatisticamente significativa, foi possível perceber que os escores dos estudantes do 4º ano de Pedagogia, no início do aprofundamento, já apresentavam variações elevadas, atingindo os maiores escores possíveis da escala utilizada, isto é, eles mantiveram as atitudes sociais positivas do início ao término dos aprofundamentos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento apresentado pelos docentes do curso de Pedagogia da UNESP de Marília mediante a matriz curricular exerce influência nas concepções dos estudantes sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, bem como em suas atitudes sociais em relação à Inclusão.

Para o desenvolvimento de futuras pesquisas, seria relevante a utilização de amostras maiores para a replicação deste estudo nas seis unidades da UNESP que oferecem o curso de Pedagogia ou a replicação no curso da unidade de Marília, porém com os mesmos participantes do 1º ao 4º ano de Pedagogia.

Dependendo dos resultados que forem obtidos em qualquer uma das duas possibilidades aventadas sobre a replicação do presente estudo, poderemos fortalecer a proposta do curso de Pedagogia oferecido pela UNESP de Marília.

Além disso, seria pertinente que, em futuras pesquisas, tais reflexões estivessem associadas à prática pedagógica para que se pudesse estabelecer relações entre o discurso e o que de fato se concretiza na prática da escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília, DF.: INEP/MEC, 2007. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8_biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília, DF.: MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. Perfil e concepções sobre educação inclusiva de uma equipe escolar participante de um programa de formação continuada por meio da consultoria colaborativa. In: IV CBEE - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, São Carlos. **Anais...** 2010. São Carlos, 2010. p. 1-16.

- CROCHÍK, J. L. et al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 2, p.123-132, abr./jun. 2009.
- FONSECA-JANES, C. R. X. **A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva**: estudo das atitudes sociais e do currículo. 2010. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, p. 158-173, 2013.
- MARINHO, C.C. **Concepções de estudantes de Pedagogia acerca de educação inclusiva e educação especial**. 164f. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista de Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- OLIVEIRA, A. A. S. O processo de inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K.F.; LAMONICA, D. A.C.; BEVILACQUA, M.C. (Org.). **O processo de comunicação**: contribuição para a formação de professores para inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais. São José dos Campos: Editora Pulso, 2006, v., p. 255-275.
- OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. A. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, Minas Gerais, n. 28, p. 5-23, 2005.
- OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.11, n.1, p. 33-38, 2005.

- _____. A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão. In: Barbosa, R.L.L. (Org.). **Formação dos Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 153-169.
- _____. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.
- OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p.387-398, 2005.
- PEDROSO, S. R. S. **As concepções de Educação Especial e Inclusão Escolar de professores da Educação Infantil do I ciclo de uma escola de ensino fundamental comum da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2012. 36 f. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusão Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- ROSA, J. C. L.; SILVA, C. R. Percepções sobre a educação inclusiva em um curso de graduação em pedagogia: reflexões e propostas para a formação de professores. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – VENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2008, São Carlos, **Anais...2008**, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008, p. 1-10.
- SILVA, F. N. G.; MAFEZONI, A. C.; COSTA, C. R. R. A formação inicial de professores e a perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência: o entendimento dos alunos do curso de pedagogia sobre a educação especial. In: V CONGRESSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – VII ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 5., 2012, São Carlos. **Anais...** 2012. São Carlos: UFSCar, 2012. p. 5841- 5854.

A ÉTICA DA PESSOA EM PAUL RICOEUR: REFLEXÃO E CONTRIBUIÇÃO DE UM FILÓSOFO

Antocléia de Sousa Santos⁴

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a ética tem ficado esquecida, embora ela de suma importância na nossa vida pessoal e profissional.

Este trabalho tem como objetivo geral apresentar a ética da pessoa na filosofia de Paul Ricoeur, e tem como objetivos específicos que são: refletir sobre a tríade do *ethos* e contribuir com a ética sob a categoria de pessoa a partir da filosofia do Paul Ricoeur. Essa demonstração dar-se-á sob a expressão: “ética da pessoa” que significa para Ricoeur: “desejar uma vida realizada, feliz, com e para os outros, em instituições justas”, sendo estes termos de suma importância para a constituição ética da pessoa.

Paul Ricoeur vai tratar a ética sob a categoria de pessoa, versando sobre a ética aristotélica e a moral kantiana, finalizando com a sabedoria prática. Vale ressaltar que Ricoeur aborda a ética de Aristóteles em precedência à moral de Kant, e trabalha as duas formas em discernimento estruturadas pela sabedoria prática. Buscamos analisar a temática com uma pesquisa bibliográfica nas obras de Paul Ricoeur e uma revisão de

⁴ Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Fernando Pessoa-UFPA (Porto/Portugal); Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes-UCAM (Rio de Janeiro/RJ/Brasil); Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (São Luís/MA/Brasil).

literatura em outros autores que trazem suas contribuições sobre o tema abordado.

1. A INTENÇÃO ÉTICA

É conveniente apresentar algumas considerações sobre o emprego da categoria de pessoa para uma melhor compreensão da temática ético-política, tratada e desenvolvida por Paul Ricoeur (1913–2005). No entanto, antes de fazer essa abordagem sobre a categoria de pessoa, é relevante falar na relação que Ricoeur (filósofo da hermenêutica)⁵ tinha com Emmanuel Mounier (1905–1950) e o personalismo.⁶

Como o filósofo Mounier e o personalismo influenciaram na vida pessoal e profissional de Ricoeur? Uma frase resume seu pensamento: “morre o personalismo, volta a pessoa [...]” (RICOEUR, 1996, p.155).

Ricoeur faz questão de explicar *a priori* a morte do personalismo, que, no seu ponto de vista, lamenta profundamente a má escolha feita por Mounier, de um termo em “-ismo”, colocado para competir com os outros-ismos, que se mostram amplamente como simples fantasmas conceituais. Segundo Ricoeur (1977, p. 69):

[...] Isso pode ser visto no seguinte exemplo: desde as primeiras celebrações dos acontecimentos fundadores, aparecem os fenômenos de ritualização e de estereotipia; já nasceu um vocabulário e, com ele, uma ordem de denominações corretas: é o reino dos ismos. A ideologia é, por excelência, o reino dos ismos: liberalismo, socialismo etc. É possível que só haja ismos, para o próprio pensamento

5 [...] chamo aqui hermenêutica a toda disciplina que proceda por interpretação, e dou ao termo interpretação seu sentido mais forte: o discernimento de um sentido oculto num sentido aparente [...]. (RICOEUR, 1978, p. 221).

6 Personalismo (franc. Personnalisme). Este termo foi e é usado para designar três doutrinas diferentes, mas interligadas. A primeira é doutrina teológica [...]. A segunda é uma doutrina metafísica, [...] e a terceira é uma doutrina ético-política que enfatiza o valor absoluto da pessoa e seus laços de solidariedade com as outras pessoas, em oposição ao coletivismo (que tende a ver na pessoa nada mais que uma unidade numérica), e ao individualismo (que tende a enfraquecer os laços de solidariedade entre as pessoas). [...]. Na oratória mais ou menos confusa, que é a característica dominante desta corrente, a nota conceitual que se consegue discernir é o conceito de pessoa como autorrelação ou consciência (ABBAGNANO, 2007, p. 759).

especulativo, por assimilação a esse nível de discurso: espiritualismo, materialismo etc.

O que se assemelha a uma reprovação terá um novo sentido quando Ricoeur, tentar classificar a pessoa como suporte de uma atitude, de uma aspiração, de uma perspectiva. Contudo, Ricoeur assinala uma outra abertura, dada por Mounier. É o olhar para a dimensão político-social da pessoa. O conceito de pessoa, desenvolvido por Mounier, vai influenciar a reflexão de Ricoeur, por julgá-lo mais adequado para responder aos desafios no mundo contemporâneo.

Toda uma problemática referente às lutas pela concretização dos direitos humanos e de efetiva justiça social pode ser abordada de maneira mais consistente, utilizando-se a categoria de pessoa trabalhada por Mounier.

A categoria antropológica de “pessoa” é uma chave de leitura privilegiada na obra de Ricoeur. O retorno à pessoa é muito significativo, por ser a categoria de pessoa de uma grande “fecundidade política, econômica e social...”. Assim diz Ricoeur (1996, p. 58):

Mas quero me concentrar no argumento filosófico. Se volta a pessoa, é porque ela continua sendo o melhor candidato para sustentar os combates jurídicos, políticos, econômicos e sociais evocados em outro lugar, quero dizer, um candidato melhor do que todas as entidades que foram levadas pelas tormentas culturais evocadas acima. Relativamente à ‘consciência’, ao ‘sujeito’, ao ‘eu’, a pessoa aparece como um conceito sobrevivente e ressuscitado. [...] Prefiro dizer pessoa em vez de consciência, sujeito, eu.

Para Ricoeur, o termo “pessoa”, no campo de batalha dos conceitos, é um candidato forte em relação aos demais. E, como havia referido anteriormente, sobre a categoria de pessoa que posteriormente Ricoeur tentaria classificá-la como suporte de uma “atitude, de uma aspiração, de uma perspectiva”. Nesse sentido, o problema em voga é o da busca da linguagem adequada. Ricoeur (1996, p. 58-59) questiona: “Como fazer uma abordagem da pessoa sem a base do personalismo?”

[...] ela consiste em dar um estatuto epistemológico apropriado ao que chamo, [...] uma ‘atitude’. Aprendemos [...], que todas as ca-

tegorias novas nascem de atitudes que são tomadas na vida e que, pela espécie de pré-compreensão que lhes está ligada, orientam a busca de novos conceitos que seriam suas categorias apropriadas. Ora, penso que a pessoa é o núcleo de uma ‘atitude’ à qual podem corresponder ‘categorias’ múltiplas e muito diferentes, segundo a concepção que se faça do trabalho de pensamento digno de ser chamado de filosófica. [...]. (RICOEUR, 1996, p. 58-59).

Essas observações são oportunas para que possamos compreender a reflexão filosófica e a contribuição do posicionamento e do testemunho de vida desse filósofo da fenomenologia e da hermenêutica.

Paul Ricoeur define a intenção ética pelos seguintes termos: “intenção da vida boa, com e para os outros, em instituições justas”. Esses três termos não estão sobrepostos entre si, mas possibilitam a aspiração natural para uma vida feliz. Ficando explícito que os três componentes da definição são igualmente importantes.

[...]. Em um trabalho que está sendo publicado, proponho a seguinte definição do ethos: aspiração a vida realizada – com e para os outros – em instituições justas. Esses três termos me parecem igualmente importantes para a constituição ética da pessoa. Aspiração a uma vida realizada: inscrevendo assim a ética na profundidade do desejo, sublinhando-se o caráter de anseio, de optativo, anterior a todo imperativo. A fórmula completa seria: Ah! Se eu pudesse viver bem, sob o horizonte de uma vida realizada, e, nesse sentido, feliz! [...]. (RICOEUR, 1996, p. 169).

Em seguida, Ricoeur caracteriza essa relação social, acrescentando o valor ético das instituições, onde a vida comunitária deve se desenvolver em instituições justas., havendo necessidade de um objetivo que possa regular as relações interpessoais. A análise feita por Ricoeur vai além da dialética reduzida aos dois termos de Mounier (pessoa e comunidade).

Vejamos como a fórmula ética desenvolvida por Ricoeur se compõe na sua origem de três expressões: “estima se si, solicitude pelo outro, em instituições justas”. Para ele, sua fórmula completa mais do que refuta a fórmula de dois termos de Mounier. Faz distinção entre as relações inter-

pessoais (que traz como distintivo a amizade) das relações institucionais (que traz a justiça como ideal). (RICOEUR, 1996, p. 167-168).

1.1. INTENÇÃO DA VIDA BOA

A expressão “desejo de uma vida boa” (realizada ou feliz) aponta para a anterioridade a todo imperativo, inscrevendo a ética na profundidade do desejo. É o modo do optativo (gramaticalmente é uma expressão tipicamente aristotélica) e não do imperativo. Segundo Nascimento (2019, p. 65):

[...] vale ressaltar a distinção entre essas duas correntes filosóficas, onde a ética e a moral se apartam entre a busca de uma vida concluída e a perspectiva normativa das articulações regradas. [...], Ricoeur coloca a ética aristotélica em primazia à moral kantiana, e ambas as formas de discernimento estruturadas pela finesse da sabedoria prática, capaz de deliberar sobre decisões frente a singularidade das inexoráveis conflagrações do cotidiano.

Para Ricoeur, aspirar no sentido de consolidar para que “eu”, “tu”, “nós” possamos viver bem, se o termo “aspiração” é muito fraco, então usemos “cuidado”: cuidado de si, cuidado do outro e cuidado da instituição. (RICOEUR, 1995, p. 162).

Segundo o filósofo, o cuidado de si é o ponto de partida para esse primeiro momento. Quando o termo “si” é associado ao termo “estima” no plano ético fundamental, onde reserva o respeito para o nível moral (deontológico), sendo que, não se confunde de maneira nenhuma com o eu (uma posição egológica) que o encontro com o outro desmoronaria necessariamente.

[...] duas coisas são fundamentalmente estimáveis em si mesmas: primeiro a capacidade de escolher por razões, de preferir isso àquilo, [...] a capacidade de agir *intencionalmente*; em seguida, a capacitação de introduzir mudanças no curso das coisas, de começar alguma coisa no mundo, [...] a capacidade de *iniciativa*. Nesse sentido, a estima de si é o momento reflexivo da práxis: é apreciando nossas ações que apreciamos a nós mesmos como sendo os autores delas [...]. (RICOEUR, 1995, p. 162).

Independentemente da relação que se estabeleça com o outro e com a instituição, não haveria sujeito responsável se este não pudesse estimar a si mesmo com capacidade de agir intencionalmente; ou seja, segundo razões refletidas. Além disso, capaz de inscrever suas intenções por meio de iniciativas que entrelaçam a ordem das intenções à dos acontecimentos do mundo.

A estima de si, assim concebida, não é uma forma refinada de egoísmo ou de solipsismo. O termo “si” está aí para prevenir contra a redução a um eu centrado sobre si mesmo. Na expressão “estima de si”, o si ao qual se dirige a estima, é o termo reflexo de todas as pessoas gramaticais.

1.2. VIVER BEM COM E PARA OS OUTROS

A expressão “com e para os outros” da intenção ética, Ricoeur vai designar que se chame “solicitude”, onde expressa essa mobilidade em relação ao outro. Como este segundo termo está relacionado com o primeiro (estima de si)? Levando em consideração o seu caráter reflexivo, a estima de si não traz uma ameaça, um risco de uma inclinação sobre o eu, em prejuízo da abertura para o horizonte da vida boa?

Ricoeur concorda que há um risco, porém sua tese é que a solicitude é uma ação recíproca à estima de si. Ambas não podem ser entendidas e nem refletidas uma sem a outra. Ricoeur (1995, p. 163) diz:

[...] Dizer “si” não é dizer “eu”. “Si” implica o outro de si, a fim de que possa dizer de alguém que se estima a si mesmo como um outro. A dizer a verdade, é só por abstração que se pôde falar da estima de si sem pô-la em dupla com a demanda de reciprocidade, segundo um esquema de estima cruzado, que resume a exclamação *tu também*: tu também és um ser de iniciativa e de escolha, capaz de agir segundo razões, de hierarquizar teus fins; e, estimando bons os objetos de tua busca, és capaz de estimar a ti mesmo. O outro é, assim, aquele que pode dizer eu como eu e, como eu, ser considerado um agente, autor e responsável pelos seus atos. Do contrário, nenhuma regra de reciprocidade seria possível. O milagre da reciprocidade é que as pessoas são reconhecidas como insubstituíveis umas às outras na própria troca. [...]

Segundo Ricoeur, o segredo da solicitude é a reciprocidade dos insubstituíveis. O desejo da ética no âmbito do relacionamento entre estima de si e solicitude, é ter um outro semelhante a mim. E é na amizade que essa semelhança e reconhecimento mais se igualam entre dois insubstituíveis, ou seja, na qual um estima o outro tanto quanto a si mesmo. Mas, a solicitude quando é marcada por desiguais, é o reconhecimento que restabelece a solicitude.

[...] como na submissão do discípulo ao mestre; a desigualdade, todavia, é corrigida pelo reconhecimento da superioridade do mestre, *reconhecimento* que restabelece a reciprocidade. Inversamente, a desigualdade pode provir da fraqueza do outro, do seu sofrimento. [...] A solicitude restabelece a igualdade de lá onde ela não é dada, como na amizade entre iguais. (RICOEUR, 1995, p. 163).

A reciprocidade visível na amizade, na visão do filósofo, é a mola oculta das formas desiguais da solicitude. Nesse sentido, Ricoeur não concebe a relação do si com o seu outro de outro modo como a procura de uma igualdade moral pelas vias do reconhecimento.

A solicitude expressa essa mobilidade em relação ao outro, e nesse âmbito, poderíamos desenvolver uma reflexão a partir da categoria do próximo, frequentemente utilizada por Ricoeur. Ressalta-se que o próximo pode ser tratado como amigo ou “socius” nessa relação. “Se denominamos sociologia a ciência das relações humanas em grupos organizados, não existe sociologia do próximo. [...]. Se não existe sociologia do próximo, talvez exista uma sociologia a partir da fronteira do próximo” (RICOEUR, 1955, p. 99).

Não existe uma sociologia do próximo, segundo Ricoeur, não se tem um próximo, faço-me próximo de qualquer um. Donde se percebe em que sentido se exclui uma sociologia do próximo, sendo que, o próximo é uma maneira pessoal pela qual eu posso encontrar o outro, para além de toda e qualquer mediação social.

1.3. EM INSTITUIÇÕES JUSTAS

Paul Ricoeur (1996, p. 163), em seu artigo intitulado “Abordagens da pessoa”, vai utilizar a palavra “instituição” com o objetivo de pôr em

evidência a diferença de relacionamento que se estabelece na amizade com o outro.

Ao introduzir o conceito de *instituição*, introduzo uma relação com o outro que não se deixa reconstruir sobre o modelo da amizade. O outro é aquele que está face-a-face, só que sem rosto, o *cada um* de uma distribuição justa. [...] O cada um é uma pessoa distinta, mas eu só me junto a ela pelos canais da instituição. [...]. (RICOEUR, 1996, p. 166).

Nesse momento, são trazidas as reflexões de Aristóteles sobre a justiça distributiva, em que a noção de distribuição para Ricoeur não se prende à ideia de igualdade proporcional pela qual a justiça distributiva é estabelecida por Aristóteles, mas ele a toma como ponto de partida.

[...] É esse caráter *distributivo* [...] que põe um problema de justiça. com efeito, uma instituição tem uma amplidão mais vasta do face-a-face da amizade e do amor: na instituição, e por meios dos processos de distribuição, a intenção ética estende-se a todos os que o face-a-face deixa fora a títulos de terceiros. Assim forma-se a categoria do *cada um*, que não é o se, mas o partidário de um sistema de distribuição. A justiça consiste, precisamente, em atribuir *a cada um a sua parte*. [...]. (RICOEUR, 1995, p. 164).

É na mediação das estruturas de distribuição que se distingue a relação de amizade no face a face da relação com o outro na instituição, buscando uma proporção digna de ser chamada de equitativa. Segundo Ricoeur (1995, p. 164).

[...] Correlativamente, a justiça estende-se para além do face-a-face. Duas asserções estão aqui em jogo: de acordo com a primeira, o viver bem não se limita às relações interpessoais, mas estende-se à vida nas instituições; de acordo com a segunda, a justiça apresenta traços éticos que não estão contidos na solicitude, a saber, essencialmente uma exigência de igualdade de uma espécie diferente daquela da amizade. Relativamente ao primeiro ponto, é preciso entender por ‘instituição’, nesse primeiro nível de investigação, to-

das as estruturas do viver-em-comum de uma comunidade histórica, irreduzíveis às relações interpessoais e, contudo, ligadas a elas num sentido específico, que a noção de distribuição [...] permite esclarecer.

Ricoeur distingue amizade de justiça e preserva a força do face a face, ao mesmo tempo que dá espaço a cada um sem rosto. Sob o termo “outro”, é inserido duas ideias distintas: “outro” e “cada um” (o outro da amizade e o cada um da justiça). Em contrapartida, não os separa na medida em que pertence a ideia de *ethos* (onde surgiu o nome ética) abraçar em uma única fórmula o cuidar de si, cuidar do outro e o cuidar da instituição. Segundo Ricoeur (1995, p. 92-93):

[...] Dois corolários dessa ideia de sociedade como sistema de distribuição merecem destaque. Primeiro, é essa passagem pela instituição, [...], que distingue a virtude da justiça da virtude da amizade, a qual se exerce diretamente entre iguais no face-a-face, sem mediação institucional. A amizade tem diante de si um próximo; a justiça, terceiro. Assim, o outro da justiça não é o outro da amizade, mas o *cada um* de uma distribuição justa. [...] Segundo corolário: esse conceito de distribuição que, é estreitamente ligado à ideia de justiça, permite pôr lado a lado os protagonistas de um falso debate sobre a relação entre indivíduos e sociedade. [...] A concepção da sociedade como sistema de distribuição transcende os termos dessa oposição. [...].

Segundo Baggio (2016, p. 21), “a vida nas instituições justas só se dá pela noção de responsabilidade [...]. Para Ricoeur, a responsabilidade constitui-se como virtude de prudência no agir e tratar o outro, prevenindo e agindo contra as ameaças que colocam a existência das sociedades em risco”.

O primeiro componente da perspectiva ética é o que Aristóteles chama “viver bem”, a “vida boa” é o que deve ser nomeado primeiro porque é o próprio objeto da perspectiva ética. Nessa primeira parte, Ricoeur usou o pensamento de Aristóteles que tem um pensamento organizado de um modo teleológico, tendo um fim (telos) como desejo realizável pelo homem que é a felicidade. Agora, a vida boa passa pelo crivo da norma,

onde encontra-se efetivamente ligada à racionalidade que se torna razão prática (BAGGIO, 2016, p. 21).

Percebe-se, nas obras de Ricoeur, uma preocupação com a prática da tríade do *ethos*: “visar à vida boa, com e para outros em instituições justas”. A “vida boa”, de acordo com os princípios e normas da ética, bem como a prática ou efetivação da justiça, se realiza e se cristaliza nas instituições.

2. METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa de caráter bibliográfico, com enfoque hermenêutico. O presente trabalho um artigo teórico de natureza qualitativa e interpretativa acerca dos termos referenciais do filósofo Paul Ricoeur, o que nos faz entender o significado da “ética da pessoa”.

Buscou-se também, em fontes secundárias, autores que têm trabalhos (livros e artigos na internet) voltados para a temática a ser analisada, trazendo à discussão reflexões sobre a tríade do *ethos* e as contribuições do filósofo Paul Ricoeur com sua “pequena ética” sob a categoria de pessoa.

CONCLUSÃO

Em suma, este trabalho vem ressaltar a atenção concedida por Ricoeur com sua reflexão sobre a ética que nos permite proteger a dignidade da pessoa. Nesse sentido, nos permite olhar para a relevância da ética nas relações interpessoais, assim como para a reciprocidade das relações humanas. Além disso, suas contribuições abrangem todos os campos (políticos, jurídicos, econômicos, sociais etc.).

Nesse âmbito, a efetivação e implantação de instituições justas só tem possibilidade na medida em que forem feitos esforços da parte de todos. A partir dessa contribuição e do aporte de outras vertentes filosóficas, avançar e completar o que o personalismo propusera em parte, isto é, estabelecer a relação da teoria da pessoa com a implantação de instituições justas. É a importância do valor ético otimizado nas instituições democráticas de nossos dias.

Aristóteles (1988, p. 16) diz que: “o homem quando virtuoso, é o mais excelente dos animais, mas, separado da lei e da justiça, é o pior de todos”. Observa-se isso, sobretudo quando se trata da discussão da relação da justiça com as práticas sociais.

Para a felicidade e bem-estar dos indivíduos e da sociedade, a prática da virtude, da justiça e a observância da lei constituem valores insubstituíveis e necessários para um bom convívio social.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 5ª ed., 2007.

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Editora UNB, 2ª ed., 1988.

BAGGIO, Giomar. A ética, pessoa e educação em Paul Ricoeur. *In: **Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí***, 2016. https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/5049/Giomar_Baggio.pdf?sequen-ce=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 jun. 2021.

NASCIMENTO, Ricardo P. A. do. A visada ética em Paul Ricoeur: entre a pessoa humana e as instituições justas. *In: **Revista Filosófica São Boaventura***, 2019. <https://revistadefilosofia.fae.emnuvens.com.br/filosofia/article/view/86>. Acesso em: 15 jun. 2021.

RIKOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

_____. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1978.

_____. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1955.

_____. **Em torno ao político. Leituras 1**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **A região dos filósofos. Leituras 2**. São Paulo: Loyola, 1996.

LEITURA DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS: O USO DO GÊNERO TIRINHA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Leila Cristina Arantes*⁷

INTRODUÇÃO

Cada vez mais, as tecnologias influenciam o modo de como as pessoas interagem com o mundo, tornando as comunicações mais rápidas e multimodais, o que se reflete nos textos tornando-os cada vez mais multissemióticos. Na década de 90, no Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, já se dizia que a diversidade de mídias iria trazer uma diversidade de textos. Os textos cada vez mais se constituem de diversas linguagens como palavras, cores sons, imagens dentre outros, os quais se integram na constituição dos sentidos.

A partir do momento em que a constituição do texto muda, a maneira de lê-lo deve ser repensada. O ato de ler hoje não se restringe aos atores verbais, ele se amplia ao considerar todos os elementos utilizados pelo autor na construção do texto.

O ensino de língua portuguesa constitui-se de atividades de linguagem no processo de produção de sentidos dos estudantes a leitura e a

⁷ Bacharel em direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) – Pós-graduada em Ciências Criminais na Atualidade pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

produção de texto. Na sala de aula, como em diversos outros lugares, os alunos leem ou produzem diversos gêneros textuais, o que se caracteriza não como uma experiência individual, mas uma prática social que envolve alunos, professores e autores que são ao mesmo tempo leitores por meio de um texto, estabelecendo um diálogo com o fim de construir sentidos possíveis.

Por isso, o objetivo do presente ensaio é analisar o uso do gênero tirinha no ensino de língua portuguesa. Para tanto, ele está dividido em três seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção tem foco nas considerações sobre a concepção de texto e de multimodalidade, já na segunda seção serão analisados os recursos multimodais utilizados na construção do texto e a contribuição desses recursos para a construção de sentido. E por fim, na terceira seção será analisada a multimodalidade no ensino da língua portuguesa a partir do gênero tirinha.

1. CONCEPÇÃO DE TEXTO E MULTIMODALIDADE

De acordo com Ribeiro (2021, p. 11), “a resposta à questão “o que é um texto” vem sendo elaborada por linguistas e outros estudiosos há muito tempo sem se chegar a uma resposta que encerre o debate”.

No início, os estudos relativos ao texto no campo da linguística textual, focavam o texto verbal, tendo os estudiosos se preocupado principalmente com a análise de recursos linguísticos que garantissem a coesão por consequência a coerência textual (CAPISTRANO JUNIOR; LINS; CASOTTI, 2017). Já nos anos 70 e início dos anos 80, as pesquisas da área passaram a assumir uma perspectiva pragmática, em que se destaca a situação de interação e os sujeitos sociais, voltando-se para a explicação de propriedades definidoras dos textos verbais. A partir dos anos 90, o texto passou a ser concebido como resultado de operações cognitivas interligadas (CAPISTRANO JUNIOR; LINS; CASOTTI, 2017).

Em que pese o conceito de texto ter se reconstituído à medida que se ampliavam os estudos das linguísticas textuais, as análises ainda se centravam no texto verbal em prejuízo de outros meios semióticos. No entanto no início do século XXI, os estudos em linguísticas textuais se voltam para os textos não exclusivamente verbais. E assim:

[...] considerando a multiplicidade e variedade de textos, dos mais prototípicos aos menos prototípicos (SANDIG, 2009 [2000]), e as práticas de linguagem em ambientes midiáticos, estudiosos da LT (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010) propõem uma ampliação do conceito de texto, de modo a incorporar na análise de fenômenos textuais as produções multimodais, caracterizadas pela copresença de dois ou mais modos de linguagem (verbal, imagética, plástica, sonora) na superfície textual (CAPISTRANO JUNIOR; LINS; CASOTTI, 2017, p. 287).

Partindo da premissa de que todo texto é multimodal (RIBEIRO, 2021), é necessário considerar que a construção dos sentidos também ocorre por meio do acionamento simultâneo e não linear de outros elementos, que não só o linguístico. Neste sentido é o ensinamento de Kress (2001, p. 28): “todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado”. E de acordo com Ribeiro (2021), “a construção desse significado, no entanto, fica a cargo do/a leitor/a”.

Reportando-se a Kress, Ribeiro (2021) define a multimodalidade como:

[...] o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com as formas particulares em que estes modos são combinados, possa, por exemplo, reforçar-se mutuamente, preencher papéis complementares ou ser hierarquicamente ordenados (RIBEIRO, 2021, p. 26).

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), a multimodalidade é uma característica de todos os gêneros textuais, uma vez que reúnem, no mínimo, dois modos de representação, como imagens e palavras e palavras e tipografias.

2. RECURSOS MULTIMODAIS DE UM TEXTO

Reportando novamente à perspectiva de que os textos, são todos eles em algum aspecto multimodal, nesta seção serão abordados os recursos utilizados pelos autores e editores na construção dos textos. A ato de es-

crever se realiza numa ação multimodal, ao se fazer escolhas e combinações de signos, estilos de letra, disposição das palavras, o uso do negrito, dentre outros, para a interação com o leitor.

Ribeiro (2021), em sua obra *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*, traz diversos exemplos de recursos multimodais utilizados na construção de um texto. No capítulo 2 de referida obra, ela destaca a importância do design na leitura e enfatiza que “a tarefa do programador visual foi desestabilizada pela existência fácil do processador de textos e caiu nas mãos de todos nós” (RIBEIRO, 2021, p. 45).

No capítulo 3 da mesma obra, a autora, ainda dentro do estudo do *design*, traz a questão do layout, que de acordo com ela ainda recebe pouca atenção em estudos sobre multimodalidade. A autora também traz na sua obra a questão das charges abordando a questão do Programa mais médicos e analisa como as pessoas construíam o posicionamento a favor ou contra o programa com o uso de diferentes textos, vejamos:

Figura a favor do programa



Fonte original: <https://nexnoticias.webnode.com/news/programa-medicos-no-interior/>

De acordo com Ribeiro (2021, p. 96):

Para a consumação do efeito de humor, mais uma vez, caberia ao leitor não apenas compreender a situação macro e do debate público sobre o Programa Mais Médicos, gerador dessa charge, mas também a situação de saúde pública no país, com a falta de profis-

sionais para o atendimento da população. O pajé, elemento fundamental na construção dos sentidos dessa charge, é uma espécie de “curandeiro” indígena, que o texto rebaixa e qualifica como menor para dizer que até ele serviria na situação de penúria em que se encontra a saúde pública brasileira.

Figura contra o programa



Fonte original: <http://rafaelsasada.blogspot.com/2013/06/medicos-estrangeiros-no-brasil.html>

De acordo com Ribeiro (2021, p. 107) a charge acima:

[...] opera com imagens e palavras para construir em sentido pouco claro em relação ao PMM. O “sotaque” da sirene da ambulância na rua, diante do hospital, traz à tona a existência de médicos “importados”. O paciente não parece desmerecer tais profissionais, embora seja ridícula a situação de uma sirene com sotaque, reforçada pela palavra “importado” para qualificar os médicos.

Não é somente o texto com escrita e imagem e escrita que pode ser considerado um texto multimodal. Ao se escrever um texto, quando se altera a fonte do mesmo, o mesmo texto pode trazer outra interpretação,

como bem ilustrado por Ribeiro (2021, p. 130), com a transposição da imagem abaixo:



Fonte original: <https://br.pinterest.com/pin/639089003357901809/>

A tradução da frase escrita no bilhete é: Vou sempre encontrar você. No entanto no primeiro bilhete, ela é escrita com uma fonte mais “fofa” com acentos em forma de coração, o que denota uma expressão de carinho, já no segundo bilhete a fonte nos remete a um filme de terror, e a frase pode ser entendida como uma ameaça.

O uso do negrito, fontes maiores em partes do texto também revela um recurso multimodal, pondo em saliência partes do texto, que se tornam mais visíveis e chamam a atenção do leitor. O uso da fonte *itálica*, nos artigos acadêmicos marca, de forma visual, título de livros e periódicos citados no texto e estrangeirismos.

A partir dos recursos gráfico-espaciais (diagramação, formato de página, parafraseação), é possível ao leitor a identificação do gênero textual, se ele se trata de um *post* para um *blog* que geralmente é fei-

to em bloco único, ou se um artigo acadêmico que deve obedecer a outros critérios de segmentação (CAPISTRANO JUNIOR; LINS; CASOTTI, 2017).

As cores nas imagens também são um recurso multimodal, como por exemplo, o uso do laço de cor vermelha, que remete o leitor ao símbolo oficial de combate à Aids, o qual em outras cores representa diversas outras causas, como o rosa contra o câncer de mama, o azul contra o câncer de próstata e o preto para luto.

3. A MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A partir de uma proposta traçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada em 2017, o ensino de língua portuguesa ganhou novas perspectivas de trabalho na escola (GOMES, 2021). Com a proposta, os textos multimodais passaram a fazer parte do ambiente escolar, no qual vídeos e imagens ganham destaques na sala de aula, sendo a gramática fortalecida com análise linguística e a semiótica.

A presença de textos multimodais popularizados pelas tecnologias digitais e o multiculturalismo é notada com a BNCC (GOMES, 2021). São quatro diferentes práticas de linguagem agrupadas nas habilidades trazidas na BNCC: a) leitura; b) produção de textos; c) oralidade e d) análise linguística/semiótica. Discussões sobre como a escola precisa se adaptar às novas práticas de ensino, surgem a partir das mudanças das práticas de linguagem e a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs).

De acordo com Martins Da Costa Gomes:

A escrita dá lugar aos elementos semióticos, não apenas os signos alfabéticos, mas os elementos imagéticos e visuais, levando em consideração a variedade de formas de comunicação existentes. Nessa nova perspectiva de ensino, a prática de leitura e o estudo das múltiplas linguagens é fundamental (GOMES, 2021, p. 149).

Teóricos como Mor (2019), Biesta (2018) e Duboc (2016) argumentam ser de conhecimento público a existência de grande e sérios proble-

mas em meio a resultados satisfatórios na Educação Básica do Brasil, e que problemas antigos ainda persistem na atualidade.

A partir das diferentes mídias, o professor precisa se adequar para desenvolver o seu trabalho em sala de aula a fim de despertar o interesse e as habilidades necessárias aos alunos na produção de significados. O ensino da língua portuguesa deve se pautar na interação verbal conduzida pela prática pedagógica enquadrada pelos gêneros textuais que circulam socialmente.

3.1. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO GÊNERO TIRINHA

A tirinha tem ganhado espaço na comunidade, um gênero que ficou na zona de marginalização por um longo período e embora possuir elementos semióticos não era considerado adequado para o ambiente educacional, julgado apenas como um gênero de lazer. Ocorre que, no século XX, referido gênero ganha cada vez mais espaço em importantes jornais e revistas que delimitam um espaço para esse gênero, sempre o usando para passar um conteúdo de forma crítica (RAGI; BELIZÁRIO, 2020).

Ao passo que ganham espaço, as tirinhas passam a ter respeito e a serem utilizadas no meio educacional como ferramenta de ensino e aprendizagem, uma vez que o mesmo não possui apenas linguagem verbal ou visual na transmissão de informação, nele nota-se a interação entre os sentidos da linguagem os quais contribuem para a desenvolvimento do aluno (RAGI, BELIZÁRIO, 2020).

Pelo fato de que na contemporaneidade a comunicação social está ligada à escrita e também à imagem, sons, cores, parte-se do pressuposto que trabalhar com textos que possuem como recursos a escrita e o visual torna o ensino da língua portuguesa algo mais produtivo e interessante. No presente texto, foi escolhido o gênero tirinha por ele compor uma materialização de signos alfabéticos e semióticos. Vergueiro e Ramos afirmam que os PCNs destacam a importância do trabalho com as tirinhas na seguinte afirmação: as charges, cartuns, e tiras são “dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica e com muito humor” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 11).

Mesmo relacionadas à diversão e humor, os alunos ainda possuem dificuldades na interpretação de seus textos, não conseguindo perceber o sentido da tirinha e o que nela está subentendido, pelo fato de não observarem os recursos semióticos nela presentes e que auxiliam na sua compreensão (GOMES, 2021).

As tirinhas sempre trazem no seu contexto fatos do cotidiano e acontecimentos que permeiam a sociedade, por isso, para a compreensão de referido gênero não basta o conhecimento da língua materna, é necessário o conhecimento dos acontecimentos atuais na sociedade. Costa (2018, p. 52) destaca que “tirinhas e HQs já aparecem em livros didáticos, revistas, concursos públicos e outros processos educativos ou seletivos, caracterizando assim a sua importância enquanto recurso pedagógico”.

As tirinhas da Mafalda são conhecidas mundialmente; ela é uma criança com pensamentos e colocações politizadas, dando voz aos adultos através de suas observações e com humor apresenta formas mais sérias através de críticas e quebra de expectativas (RAGI; BELIZÁRIO, 2020). Vejamos um exemplo:



Fonte: < http://clubedamafalda.blogspot.com/2006/01/tirinha-001_04.html>. Acesso em 14/06/2021.

Na tira acima, é verificado todo o contexto para a fala de Mafalda a sua mãe. Ela observa sua mãe preparando seu uniforme para o seu primeiro dia no jardim de infância e nota uma preocupação e ao tentar consolar sua mãe ela acaba expondo sua frustração com a decisão da mãe.

A crítica de Mafalda à mãe se desencadeou conforme esclarecem Maliska e Souza (2014, p.06):

Mafalda critica sua mãe e manifesta seu ponto de vista, considerando a mãe medíocre por ter abandonado seus estudos de piano e a faculdade para se encarregar dos afazeres do lar, da função de boa mãe e esposa, totalmente entregue a esse papel. Mafalda discorda e não se conforma com essa atitude da mãe, pois acredita no estudo como meio de extinguir com o papel de mulher submissa.

No entanto, no ambiente escolar, é crucial observar além das falas e pensamentos expressos nos balões, as cores, locais, objetos, postura corporal, expressão facial, e demais elementos que auxiliam na construção dos sentidos.

Quando se lê uma tira, é perceptível a mistura de palavra (linguagem verbal) e imagem (linguagem imagética), devendo o leitor se ater que os elementos imagéticos e plásticos não são meramente ilustrativos de fragmentos da história, constituindo parte constitutiva dela e responsáveis pelo desenrolar das ações na trama narrativa, como no exemplo a seguir.



Fonte: Disponível em: < <https://www.terra.com.br/niquel/niquel/bau/8.htm> >

A tira é um gênero textual que possui como traço característico o humor. Na tirinha acima, encontra-se a conjunção do desenho e da onomatopeia, onde o gato por causa do seu peso quebra as telhas e cai, sendo que a onomatopeia “crás” simula o som das telhas se quebrando, sendo grafada com letras maiores e na posição diagonal, o que traz mais visibilidade e ênfase a representação do som, o que denota que o tamanho das letras e sua posição diagonal portam o mesmo significado da própria palavra.

Portanto, na tira acima, verifica-se uma relação de imbricação entre o desenho, as expressões fisionômicas dos personagens, a representação dos

movimentos, o tipo e tamanho das letras, os quais não podem ser dissociados em processos interpretativos. Consta-se que a multimodalidade tem a preocupação com o uso de vários recursos, e os teóricos acima citados mostram que as imagens desempenham papéis antes exercidos pela linguagem, de forma que o jeito de entender textos multimodais consiste na análise dos modos representacionais por meio dos quais os textos são produzidos e os recursos semióticos para a produção de significados entendidos. Isso remete ao potencial da multimodalidade que vai desde a descrição dos recursos semióticos para a produção de relações semióticas incluída a interação mediada pelo significado, às inter-relações com a tecnologia.

As tiras se traduzem como uma imensa gama de possibilidades nas aulas de língua portuguesa, devido à riqueza de simioses presentes na sua construção. Portanto, o professor de língua portuguesa pode e deve utilizar o gênero tira no trabalho com o texto multimodal, a fim de que seus alunos percebam a multiplicidade de usos e funções a que a língua se presta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A socialização da linguagem verbal com a linguagem não verbal para o ensino-aprendizagem é um pressuposto multimodal significativo à formação escolar e social, em que os recursos semióticos como expressões, gestos, destaques por diferentes semioses, imagens, gráficos, movimentos, entre outros, não podem passar despercebidas na utilização e exploração dos gêneros textuais em sala de aula. Nessa linha de pensamento, o ensino de uma língua em constante movimento não deve se resumir às formalidades de um texto escrito ou falado, devendo, sim, desenvolver um trabalho que acompanhe a linguagem do seu ambiente interativo, sendo uma intervenção dinâmica o suficiente para abarcar todas as necessidades modais dos seus sujeitos ativos, os falantes.

Isso significa dizer que o ensino de língua portuguesa deve estar ancorado por gêneros textuais em sua diversidade, e estes devem ser trabalhados levando em conta todos os seus aspectos multimodais, devendo a escola propagar tal exercício linguístico no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao educando não codificar, mas interpretar diferentes fontes de linguagem.

REFERÊNCIAS

- BIESTA, G.; PICOLI, B. A. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.
- CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M. da P. P.; CASOTTI, J. B. C. Leitura, multimodalidade e ensino de língua portuguesa. **PERcursos Linguísticos**, v. 7, n. 17, p. 285-302, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/percursos/article/view/18532>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. 3 ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2018.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula**. Campinas, SP: Pontes Carlos LÍlian Editores, 2016. p. 57-79.
- GOMES, F. M. C. A semiótica e a análise de gêneros multimodais: uma proposta de ensino de língua portuguesa na educação básica. **SEDA - Revista de Letras da Rural-RJ**, v. 5, n. 12, p. 140-158, 15 jan. 2021.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theodore. **Multimodal Discourse: The Modes and Media os Contemporary Communication**. London: Hodder Arnold, 2001.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theodore. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. Ed. London: Routledge, 2006.
- MALISKA; SOUZA. Os efeitos de sentido da ironia e do humor: uma análise das histórias em quadrinhos da Mafalda. **Revista Eletrônica de Letras**, v. 11, n. 1, 2014.
- MOR, W. M. Formação docente e educação linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: MAGNO e SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (Org.). **Desafios da Formação de**

Professores na Cristiane Linguística Aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 187-206.

RAGI, T. R.; BELIZÁRIO, V. A. O uso dos textos multimodais tirinhas na atualidade: por uma leitura crítica e ativa nos tempos atuais. In: Encontro de Formação de Professores de Língua Portuguesa, XVI. **Anais...**, v. 6 n. 1 (2020).

RAMOS, W; VERGUEIRO, P. **Quadrinhos na educação: da rejeição a prática.** São Paulo: Contexto, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2021.

ROYALTIES HIDRELÉTRICOS COMO COMPENSAÇÃO FINANCEIRA PELO USO DOS RECURSOS HÍDRICOS E A FISCALIZAÇÃO DOS TRIBUNAIS DE CONTAS

*Felipe da Silva Dias*⁸

*Luiz Antônio Santiago Corrêa*⁹

INTRODUÇÃO

O objeto deste estudo envolve a utilização e aproveitamento dos recursos hídricos por particulares para a produção de energia elétrica e os impactos provenientes da utilização desse recurso natural, perpassando os aspectos da compensação financeira pelo uso da água como potencial de energia hidráulica, também denominada de *royalties* hidrelétricos.

Tendo em vista que a água é um dos recursos naturais não renováveis de maior valor para a vida humana, e que dentro do papel da solidarieda-

8 Advogado Sócio no Dias & Cardoso Advogados, Mestre em Direito, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA), LLM em Direito Ambiental na PACE University, Professor da Pós-Graduação CESUPA.

9 Auditor de Controle Externo – Procuradoria do Tribunal de Contas do Estado do Pará (TCE/PA), Advogado Associado no Dias & Cardoso Advogados, Mestre em Direito Empresarial Econômico pela Pontifícia Universidad Católica Argentina (UCA), Mestrando em Direito Econômico e Desenvolvimento pelo Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP).

de intergeracional,¹⁰ princípio constitucional presente na norma do artigo 225 da Constituição Federal, ao qual traz a todos não somente um direito, mas um dever de cuidar do racional uso dos recursos naturais e defender o meio ambiente, é necessário estabelecer padrões técnicos e racionais de uso, para que a atual e futuras gerações não sejam afetadas pela escassez do recurso.

O respeito às presentes e futuras gerações perpassa, portanto, pela noção de desenvolvimento sustentável – princípio constitucional também extraído do artigo 225 da CRFB/1988.¹¹ Ou seja, é necessário que ordenamento seja pautado na ponderação entre progresso econômico e uso responsável do meio ambiente e dos recursos naturais sobe pena de consequências nefastas à vida, não só humana.

O valor fonte presente na Constituição Ambiental é vetor de todo o ordenamento e deve ser o paradigma de filtragem do ordenamento infraconstitucional. Desse modo, de acordo com o recorte metodológico empreendido para desenvolver o presente artigo, realiza-se uma análise sobre o uso dos recursos hídricos e os *royalties* hidrelétricos, os quais foram jurídica e tecnicamente denominados de Compensação Financeira pela

10 Sobre a solidariedade entre gerações Sarlet e Fensterseifer informam que: “Outro ponto, vinculado à dimensão ecológica da dignidade humana, diz respeito ao reconhecimento da dignidade (e direitos?) às futuras gerações humanas, ampliando-se a dimensão temporal da dignidade para as existências humanas futuras. Deve-se, nesse sentido, reforçar a ideia de responsabilidade e dever jurídico (para além do plano moral) para com as gerações humanas futuras, inclusive com o reconhecimento da dignidade de tais vidas, mesmo que potenciais, de modo a afirmar a perpetuidade existencial da espécie humana.” Ver em: SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. Direito constitucional ambiental: constituição, direitos fundamentais e proteção do ambiente. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011. p. 42.

11 Sobre a questão, Leite e Caetano alertam: “não se deve considerar o desenvolvimento com um princípio jurídico, quando muito uma orientação, tarefa, política ou um objetivo ambiental. A plasticidade do conceito não é empecilho – até porque os princípios se caracterizam pelo elevado conteúdo de abstração -, mas sim, a maleabilidade de conteúdo do mesmo, o que leva a uma ausência de vinculação: “A própria noção do vínculo pressupõe que o que é vinculado deve ser identificável. E também, nas proposições da vida social, se amplamente expressas, não criam expectativas legítimas e, a partir disso, o vínculo”. Ver em: LEITE, José Rubens Morato; CAETANO, Matheus Almeida. As facetas do significado de Desenvolvimento Sustentável – uma análise através do Estado de Direito Ambiental. In: PIOVESAN, Flávia; PRADO SOARES, Inês Virgínia. Direito ao Desenvolvimento. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2010. p. 256

Utilização dos Recursos Hídricos – CFURH, esclarecendo suas principais nuances, bem como realizando considerações sobre os possíveis benefícios e malefícios provenientes deste instrumento.

1. A POLÍTICA NACIONAL DE RECURSOS HÍDRICOS

O dinamismo do mundo moderno e a escalada cada vez maior por consumo de bens e serviços em uma população global que não para de crescer acendem o alerta para um melhor e adequado uso dos recursos naturais. O desafio atual é manter um crescimento econômico capaz de trazer benefícios como emprego, renda e qualidade de vida as pessoas. Contudo, não se pode dissociar o crescimento econômico do adequado manejo dos recursos naturais necessários ao desenvolvimento equilibrado, sustentável.

O papel eticamente esperado, nesse contexto, é o de *salvas a humanidade dela mesma, enquanto é tempo*. O que inclui tomar as necessárias medidas adaptativas. Malthus, a propósito, errou na extrapolação alimentar, todavia não pode ser considerado falho naquilo que enxergou como dificuldade na expansão populacional desenfreada. Em menos de 50 anos, no século XX, o mundo multiplicou por três a sua população. O consumo de energia aumentou várias vezes mais. Naturalmente isso não acontece sem enorme impacto negativo. Negligenciar tal fenômeno pode ser fatal. (FREITAS, 2021, p. 44-45).

Assim, em se tratando de Brasil, alguns esforços no âmbito legislativo foram realizados para adequar o uso de alguns bens naturais, como a água, bem essencial à vida dos seres. Ao abordar a temática do meio ambiente e especialmente sobre a crise ambiental, merece destaque a questão do uso e conservação dos recursos hídricos, conferindo-se relevância à água como um dos bens ambientais de maior essencialidade e fundamentalidade para o desenvolvimento humano nas perspectivas econômica e, principalmente, socioambiental.

Ademais, com características ímpares, o Brasil desfruta de dimensões continentais e de uma disponibilidade enorme de bens ambientais de todas as classes, todavia, a água doce é sem dúvida o bem ambiental de maior

abundância, com um papel relevantíssimo no desenvolvimento nacional tanto do ponto de vista econômico, como humano. Nessa linha, Fiorillo e Ferreira ressaltam muito bem tais características ao afirmar que o Brasil é:

Dotado de uma extensa rede hidrográfica e com um clima excepcional, que assegura chuvas abundantes e regulares em quase todo o seu território, o Brasil dispõe de 15% da água doce existente no mundo.

Isso quer dizer, conforme informa o Atlas do Meio Ambiente do Brasil, que, dos 113 trilhões de metros cúbicos de água disponíveis para a vida terrestre e para o homem, 17 trilhões estão vinculados para o desfrute dos brasileiros (2012, p. 44-45).

Nessa toada, temos a Política Nacional dos Recursos Hídricos – PNRH, instituída por meio da Lei nº. 9.433/97, a qual, dentre seus principais objetivos, busca garantir a disponibilidade da água para os múltiplos usos múltiplos, bem como a utilização racional e integrada deste recurso ambiental. No que concerne à competência legislativa sobre as águas nacionais e a geração de energia, a Constituição Federal, por meio da norma do art. 22, inciso IV,¹² estabelece como de competência privativa da União legislar sobre ambas as matérias.

Nesse sentido, tendo em vista que a água é recurso natural e essencial a vida homem, deve-se ressaltar dentre outras inúmeras utilidades e funções essenciais para a sobrevivência, que os recursos hídricos contribuem diretamente para a geração de energia elétrica.

Por sua vez, sobre a realidade nacional e regional, importa destacar que o processo de conversão da água em energia elétrica ocorre através do aproveitamento do potencial hidráulico propiciado pela geografia brasileira, onde estrategicamente se instalam usinas hidrelétricas, responsáveis pela produção e distribuição de energia para as mais variadas regiões do país.

Entretanto, para que uma usina hidrelétrica – UHE seja implantada e passe a produzir a quantidade de quilowatts¹³ suficientes para o abasteci-

12 Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: [...] IV – águas, energia, informática, telecomunicações e radiodifusão.

13 Quilowatt (kW): é uma unidade de potência correspondente a 10^3 watts (1 kW = 1.000

mento das regiões de sua abrangência, se faz necessário atravessar um longo período de estudos prévios, cálculos matemáticos, análises econômicas, análises dos impactos políticos, sociais e ambientais que os estados, municípios e comunidades locais poderão sofrer com a efetiva implementação da usina hidrelétrica. Sobre esse aspecto, há significativa relevância da produção de energia elétrica pelas usinas hidrelétricas com as dificuldades de implementação dessa matriz energética, tendo em vista as implicações ambientais, sociais e espaciais, como segue:

Aproximadamente 90% da capacidade instalada de geração de eletricidade e cerca de 85% de toda a energia elétrica produzida e consumida no país têm origem hidráulica. [...] É razoável admitir que, ainda que exista um potencial de geração elétrica de origem hidráulica pouco aproveitado comparativamente à experiência internacional, restrições ambientais e mesmo de ordem social tornaram pouco provável que a expansão do sistema elétrico brasileiro se dê nas bases atuais. Em consequência da dificuldade de implantar novas usinas hidrelétricas com reservatórios, a capacidade de regularização do sistema deve manter quadro atual de redução. (FIORILLO; FERREIRA, 2014, p. 234-235).

Apresentando argumentos ainda mais detalhados Ludmila Silva demonstra, com base nos estudos de Kuniyoshi Takeuchi, Mike Hamlin, Zbigniew W. Kundzewicz, Dan Rosbjerg e Slobodan P. Simonovic, que:

A energia hidrelétrica oferece inúmeras vantagens. É uma fonte idealmente renovável, é não-poluente, é altamente eficiente e o seu reservatório pode ser utilizado para múltiplos usos. No entanto, apesar dos aspectos positivos, em muitos projetos os efeitos negativos se tornam significativos. Além da modificação da paisagem natural e dos impactos a flora e fauna locais, as usinas hidrelétricas muitas vezes requerem a inundação de grandes áreas de terras agrícolas, florestas, campos e pastagens e a relocação de um grande número de pessoas. Essas alterações na estrutura regional podem causar não somente problemas econômicos, mas também sociais e

culturais à região afetada. Isso ocorre porque além de ser necessário restabelecer novas formas de produção, o reassentamento de parte da população em outros locais pode ameaçar a sustentabilidade local. (SILVA, 2012, p. 32)

Nesse sentido, com foco na viabilidade, custo, benefícios e malefícios que serão impostos aos afetados de maneira geral pela instalação de uma UHE, os *royalties* hidrelétricos foram instituídos como instrumento financeiro tomado pela administração pública para compensar os danos ambientais, territoriais, políticos, econômicos e sociais decorrentes do estabelecimento de uma usina hidrelétrica na perspectiva de atendimento ao pacto federativo, ressaltando-se a grita por uma fatia maior do bolo de recursos de estados e municípios, advindos dessa rotulada compensação.

Desse modo, após apresentada a contextualização nacional, passe-se a estreitar a discussão do tema ao tratar, sobre as particularidades gerais dos *Royalties*.

2. ROYALTIES HIDRELÉTRICOS E A COMPENSAÇÃO DAS EXTERNALIDADES NEGATIVAS

De início, abordam-se as questões conceituais e de que maneira os *royalties* foram introduzidos no Brasil, explanando, posteriormente, o que são os *royalties* e como eles funcionam no Brasil e no mundo.

A nomenclatura *royalty* possui uma história interessante e que justifica perfeitamente sua apropriação pelos diversos ramos do conhecimento, tais como a economia, direito, administração, entre outros, como se depreende a partir da seguinte análise:

Essa palavra, de origem inglesa, designa aquilo que pertence ao Rei. Pode-se afirmar que tem origem no período em que o Estado era essencialmente Patrimonial, e que todos os bens nele existentes pertenciam ao soberano. Aliás, o *royalty* não é propriamente o direito de receber uma participação na exploração, é a própria afirmação da soberania, do *dominium* sobre as riquezas minerais. Quando o Rei abre mão de explorar o bem, recebe o *royalty* em face dessa renúncia de seu pleno direito sobre aquela coisa (SCAFF, 2013, p. 132).

Todavia, a realidade dos reinados há muito se tornou ultrapassada e não mais se adéqua ao presente momento da comunidade internacional com nações soberanas, mas inseridas no contexto da globalização. Assim, o Estado acaba por tomar o lugar que antes era do Rei e, como titular dos direitos sobre os bens ambientais, passa a cobrar, após a outorga ou autorização, pela utilização desses recursos naturais por terceiros alheios ao Estado.

Impende, por oportuno, esclarecer que no âmbito dos *royalties* há que se enquadrar dois instrumentos: *a compensação financeira* e *a participação no resultado das explorações*. Muito embora haja divergência doutrinária, adotaremos o entendimento de Torres (2007, p. 191-192) quanto à natureza jurídica, o qual compreende que ambas as espécies são receitas públicas, que configuram modalidades de ingresso patrimonial previstos na Constituição Federal brasileira. E o entendimento de Ferreira Filho (1990, p. 154) quanto à origem dos institutos, o qual expõe que a compensação financeira implica a ocorrência de prejuízo decorrente da exploração dos recursos, enquanto a participação nos resultados compreende a associação nos benefícios provenientes da mesma exploração.

O Brasil é uma nação muito privilegiada sob os pontos de vista geográfico e de disponibilidade de recursos naturais. Conta com vasta rede de bacias hidrográficas, sendo catalogado pelos especialistas da área como um dos cinco países com maior disposição de recursos hídricos para o aproveitamento da energia hidráulica em todo o planeta.

Para melhor compreender e dimensionar a capacidade de aproveitamento do potencial hidráulico disponível, apresentam-se os seguintes dados técnicos e percentuais, de modo que torne possível mensurar a relevância da matéria ora discutida, senão vejamos:

O potencial técnico de aproveitamento da energia hidráulica do Brasil está entre os cinco maiores do mundo; o País tem 12% da água doce superficial do planeta e condições adequadas para exploração. O potencial hidrelétrico é estimado em cerca de 260 GW, dos quais 40,5% estão localizados na Bacia Hidrográfica do Amazonas – para efeito de comparação, a Bacia do Paraná responde por 23%, a do Tocantins, por 10,6% e a do São Francisco, por 10%. Contudo, apenas 63% do potencial foi inventariado. A Região

Norte, em especial, tem um grande potencial ainda por explorar. (SOUZA, 2017, p. 27).

No entanto, é pacífico o entendimento de que a exploração econômica de qualquer recurso natural, tal como da madeira para fabricar papel ou para abastecer indústrias da construção civil, dos minérios para produção de utensílios domésticos, do solo para a agricultura e da água para a geração de energia elétrica entre outros, fatalmente irá gerar consequências econômicas, políticas, jurídicas, mas principalmente nas searas social e ambiental.

Quando se refere às consequências advindas da exploração dos recursos naturais, o termo técnico mais apropriado a ser empregado deve ser o de externalidades, as quais podem ser positivas e negativas, e não necessariamente excludentes. Desse modo, a utilização dos recursos hídricos para a geração de energia elétrica pode gerar externalidades positivas e negativas. As externalidades positivas provenientes desta exploração se estendem desde o aumento da produção de energia elétrica, o que levará energia para mais residências, permitindo o acesso a bens e serviços essenciais, até o estímulo de investimentos oriundos de capital estrangeiro para a região, o que pode, por conseguinte, gerar mais empregos, estimular a circulação de capital na região, circunstâncias que, conjuntamente, contribuem para o desenvolvimento regional e nacional como um todo.

Todavia, são as externalidades negativas que chamam mais atenção, em função da gravidade, abrangência e possível irreversibilidade de suas consequências a curto, médio e longo prazo, a partir da efetiva instalação de uma usina hidrelétrica. Os impactos socioambientais podem ser de tamanha extensão que resultem na inviabilidade socioambiental e econômica da usina hidrelétrica, pois os custos compensatórios dos danos resultantes da instalação, execução e operação da UHE serão maiores do que a própria receita gerada na exploração econômica da atividade hidrelétrica.

Nesse sentido, visa materializar, ao menos do ponto de vista econômico das externalidades negativas provenientes da instalação de uma usina hidrelétrica, já que, além da economia, outros danos são de difíceis reparações. A título de exemplo, podemos ver a questão no levantamento de dados sobre Belomonte, em Altamira no estado do Pará (anterior à fase de construção).

No caso de eventual construção da UHE Altamira, hipótese possível conforme discutido no decorrer do trabalho, apenas o alagamento da área do reservatório geraria custos ambientais da ordem de US\$450 milhões em termos de contribuição para o efeito estufa, além de inundar partes de várias terras indígenas e uma floresta nacional. (JUNIOR e REID, 2010, p. 23-24).

Sucedem que, mesmo consideradas todas as externalidades negativas que envolvem a produção de energia pelas usinas hidrelétricas, estas se fazem necessárias para o abastecimento local e nacional, pois aumentam a confiabilidade nacional, estimulando o investimento de capital estrangeiro, mas, principalmente, contribuem largamente para o desenvolvimento socioeconômico da nação, devendo, contudo, atender ao desiderato constitucional, na perspectiva de diminuição das desigualdades regionais, com desenvolvimento humano.

Isto posto, se faz imprescindível questionar: as externalidades negativas podem verdadeiramente ser compensadas? Questionamentos como esse são feitos diariamente e é função das mais variadas áreas do conhecimento produzir estudos capazes de responder satisfatoriamente a tais perguntas.

Após um breve exame das necessárias nuances extrajurídicas, retoma-se a análise jurídica dos *Royalties* e apropria-se dos dizeres de SCAFF (2013, p.141-142) para lembrar que “*Royalty*, como acima definido, é o preço público pago ao proprietário do recurso natural não renovável que for extraído, inserido ou consumido pelo processo produtivo”. Nessa direção, a Lei nº. 7.990/1989, que veio regulamentar a prescrição constitucional expressa no art. 21, inciso XIX,¹⁴ estabelece em seus artigos 1º e 3º, parágrafos 1º e 2º, as primeiras regras de incidência da Compensação Financeira pelo Uso de Recursos Hídricos (espécie do gênero *royalties*).

Art. 1º O aproveitamento de recursos hídricos, para fins de geração de energia elétrica e dos recursos minerais, por quaisquer dos regimes previstos em lei, ensejará compensação financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios, a ser calculada, distribuída e aplicada na forma estabelecida nesta Lei.

14 Art. 21. Compete à União: [...] XIX - instituir sistema nacional de gerenciamento de recursos hídricos e definir critérios de outorga de direitos de seu uso;

Art. 3º O valor da compensação financeira corresponderá a um fator percentual do valor da energia constante da fatura, excluídos os tributos e empréstimos compulsórios.

§ 1º A energia de hidrelétrica, de uso privativo de produtor, quando aproveitada para uso externo de serviço público, também será gravada com a aplicação de um fator de 6% (seis por cento) do valor da energia elétrica correspondente ao faturamento calculado nas mesmas condições e preços do concessionário do serviço público local.

§ 2º Compete ao Departamento Nacional de Águas e Energia Elétrica - DNAEE, fixar, mensalmente, com base nas tarifas de suprimento vigentes, uma tarifa atualizada de referência, para efeito de aplicação das compensações financeiras, de maneira uniforme e equalizada, sobre toda a hidreletricidade produzida no País. (grifo nosso)

Em seguida, a Lei nº. 8001/90 veio para alterar e complementar a legislação já existente sobre a matéria. Neste caso, dispondo somente sobre a distribuição mensal dos valores arrecadados em função da Compensação Financeira pela Utilização de Recursos Hídricos – CFURH.

Com a instituição da Política Nacional dos Recursos Hídricos – PNRH e Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos – SNGRH pela Lei nº. 9.433/97, a matéria recebe nova regulação, principalmente no que concerne à priorização do uso múltiplo das águas, o reconhecimento deste recurso como um bem econômico, bem como com a vinculação da outorga e utilização dos recursos hídricos na geração de energia elétrica ao Plano Nacional de Recursos Hídricos.

Ressalta-se a existência da Agência Nacional de Águas – ANA, instituída através da Lei nº. 9.984/00 e do Conselho Nacional de Recursos Hídricos, como dois instrumentos da administração pública federal na gestão e controle dos recursos hídricos no país.

A Constituição Federal brasileira, sob essa temática, define claramente a competência privativa da União para autorizar ou conceder o direito de exploração dos potenciais de energia hidráulica, já que são bens de sua titularidade, como segue:

Art. 176. As jazidas, em lavra ou não, e demais recursos minerais e os potenciais de energia hidráulica constituem propriedade distinta da do solo, para efeito de exploração ou aproveitamento, e pertencem à União, garantida ao concessionário a propriedade do produto da lavra.

§ 1º A pesquisa e a lavra de recursos minerais e o aproveitamento dos potenciais a que se refere o "caput" deste artigo somente poderão ser efetuados mediante autorização ou concessão da União, no interesse nacional, por brasileiros ou empresa constituída sob as leis brasileiras e que tenha sua sede e administração no País, na forma da lei, que estabelecerá as condições específicas quando essas atividades se desenvolverem em faixa de fronteira ou terras indígenas.

Em contraponto à possibilidade de concessão ou outorga do direito de explorar o potencial hídrico para a geração de energia elétrica, o Poder Público teve que estabelecer um benefício ao particular, como meio de compensar ou, no mínimo, mitigar as externalidades negativas provenientes dessa exploração do potencial hídrico.

No Brasil a alternativa escolhida para resolver os problemas decorrentes das externalidades associadas à implantação de uma usina hidrelétrica foi a instituição de uma Compensação Financeira. Essa compensação é paga pelas empresas de geração de energia elétrica aos estados e municípios afetados pelo empreendimento e visa recompor as estruturas sociais e econômicas da comunidade atingida por meio de transferência de grandes somas de capital. [...]

Espera-se, portanto, que os recursos gerados pela Compensação Financeira e distribuídos aos municípios sejam gastos de forma a minimizar os impactos negativos, ajustando a estrutura social e econômica local às novas condições impostas pela construção da usina hidrelétrica e fomentando, dessa forma, o desenvolvimento socioambiental da região (SILVA, 2012, P.34-35).

Desse modo, é possível inferir que os *royalties* hidrelétricos se revestem de ferramenta muito importante de atenuação dos danos causados pela instalação do empreendimento hidrelétrico de modo que permite aos

municípios e estados afetados a geração de uma receita compensatória pelos danos ambientais e diminuição do seu território.

Nesse particular, Scaff estabelece a justificativa para a imposição ao particular do ônus de compensar os danos advindos da exploração dos recursos naturais de titularidade da União, ao ressaltar que:

Por outro lado, a expressão ‘compensação financeira pela exploração’ indica a troca de um bem por outro – compensado, menciona a norma. Se de um lado a União entrega para ser explorado um recurso natural não renovável, por outro a empresa se obriga a pagar um valor por unidade extraída, independentemente do resultado que vier a ocorrer. Nada obsta que seja estabelecido um percentual sobre o faturamento daquela atividade extratora, o que afasta a receita pública a ser recebida da álea empresarial na condução de sua atividade. Nesse sentido, a expressão ‘compensação’ não foca nos ‘resultados’ advindos, podendo ser cobrada com base em unidades de minério extraído ou de quilowatts produzidos, ou ainda sobre o faturamento. (SCAFF, 2013, p. 141).

Contudo, há que se chegar ao entendimento de que, minimamente, no Brasil, a par do conceitual e normativo jurídico dado aos *royalties* hidrelétricos, ainda se necessita de esforços para estabelecer uma vinculação social mais adequada aos desígnios constitucionais, já que não há obrigatoriedade de aplicação desses recursos em investimentos sociais que revelem o verdadeiro espírito da criação do recurso, tais como saúde, educação, recuperação ambiental etc., cumprindo assim os ditames dirigentes da Constituição Federal.

3. FISCALIZAÇÃO DOS ROYALTIES PELOS TRIBUNAIS DE CONTAS

Em síntese, o Controle Externo exercido no Brasil pelos Tribunais de Contas tem como missão, que emana das normas dos artigos 70 e 71 da Constituição Federal, sindicabilizar a legalidade, legitimidade, moralidade, economicidade e a regularidade da utilização, arrecadação, guarda, gerenciamento e administração de recursos públicos, bem como a execução orçamentária dos entes federativos. Isto é, os Tribunais de Contas são

órgãos independentes, de estatura constitucional, cuja finalidade institucional é a guarda da boa gestão dos recursos públicos, podendo para isso aplicar alguma miríade de sanções que podem, inclusive, levar à inelegibilidade do gestor público.

Muito embora a norma Constitucional tenha tratado os potenciais de energia hidráulica com bens da União, os danos pela sua exploração têm o condão de afetar os demais entes federativos. Nesse sentido, a Lei nº. 7.990/1989 estabeleceu que os *royalties* hídricos iriam, portanto, compensar os danos sofridos por Estados, DF e Municípios. Sendo bem da União, a receita advinda deste recurso é receita originária do ente nacional e a este compete a arrecadação, cálculo e repasse aos entes subnacionais.

Corroborando a posição de que esta é uma receita originária da União, leciona Fernando Facury Scaff:

Entende-se que a imprecisão geratriz desse ponto de vista encontra-se na menção ao fato de que embora os recursos naturais sejam bens da União, esses são ‘receitas originárias’ destes últimos entes federativos. O erro está no fato de que não se pode afirmar que essas são receitas originárias dos entes subnacionais (...) **os royalties são, quanto ao vínculo que lhes dá origem, receita originária da União; e quanto à fonte, receita própria da União. Para os entes subnacionais, quanto à sua origem, trata-se de receita transferida da União aos entes subnacionais.** (SCAFF, 2013, p. 290, grifo nosso).

Podemos então estabelecer a seguinte relação lógica: primeiro, como os potenciais de energia hidráulicas por força da norma do art. 176 da CF/88 pertencem à União, sendo portanto a receita advinda dessa exploração receita originária deste ente, o cálculo e a fiscalização de correto repasse aos entes afetados pela exploração ficam adstritos à competência do Tribunal de Contas da União (TCU). Segundo, o ingresso dos recursos advindos dos *royalties* hídricos repassados ingressa no patrimônio dos entes afetados e legitimados a receber a compensação (estados, DF e municípios) como receitas transferidas e, ao ingressar nos cofres desses entes, tornam-se recursos públicos destes, passando a ser fiscalizados pelos Tribunais de Contas estaduais ou municipais ou dos municípios (onde houver).

Desta forma, vemos que a fiscalização dos recursos tem dupla incidência, na origem, quando ainda faz parte do patrimônio da União, e posteriormente, quando da transferência intergovernamental do recurso, atraindo a competência dos Tribunais competentes para os entes subnacionais.

Muito embora as receitas de *royalties* transferidas não sejam necessariamente vinculadas à destinação específica a Lei nº 7.990/1989 estabeleceu, em seu artigo 8º, a vedação de utilização dos recursos em pagamento de dívida e no quadro permanente de pessoal. Tais vedações, contudo, são excepcionadas no caso de pagamento de dívidas com a União e suas entidades, custeio de despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, especialmente na educação básica pública em tempo integral, inclusive as relativas a pagamento de salários e outras verbas de natureza remuneratória a profissionais do magistério em efetivo exercício na rede pública e também podem ser utilizados para capitalização de fundos de previdência (art. 8º, I, II e §2º).

Desta forma, a aplicação dos recursos transferidos deve respeito, assim como os demais dispêndios públicos, aos ditames da Lei nº 4320/64 (que estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal.) e a Lei Complementar nº 101 (Lei de Responsabilidade Fiscal) e sua eventual malversação deve ser objeto de controle dos Tribunais de Contas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista tudo o que foi exposto ao longo do presente artigo, buscou-se demonstrar, através da normativa nacional, os aspectos fundamentais dos *royalties* hidrelétricos na perspectiva da compensação financeira pelo uso dos recursos hídricos e do desenvolvimento ambiental e a possibilidade de controle exercido pelos Tribunais de Contas.

Com isso, depreende-se que os recursos hídricos e seus usos múltiplos integram o rol dos bens ambientais de maior importância para o homem, sendo bem essencial não apenas para a sobrevivência, mas principalmente para o desenvolvimento humano nas suas nuances fundamentais como os enfoques social, econômico e ambiental, necessitando de tratamento

primordial que confira a importância que lhe foi constitucionalmente deferida, fundada na evolução normativa internacional, da qual o Brasil tem participado ativamente, com grau elevado de importância.

Nesse panorama, mesmo ainda não havendo estudos suficientemente conclusivos, com dados evidenciados para comprovar que os recursos advindos da cobrança dos *royalties* hidrelétricos são suficientes, por si sós, para compensar integralmente os danos provenientes da exploração da água para a produção de energia elétrica e demais apropriações sociais.

Pode-se dizer que os *royalties* se mostram como uma ferramenta de grande importância na mitigação das externalidades negativas geradas pela instalação e operação de usinas hidrelétricas, sendo imperativo o aprofundamento do debate de sua contextualização no modelo de democracia experimentada no Brasil, no pacto federativo estabelecido na Constituição que, por muitos motivos, desatendem aos próprios objetivos constitucionais. Nessa linha, os recursos devem ser fiscalizados, para ter a melhor aplicação e gestão possível, pelos Tribunais de Contas, seja pelo Tribunal de Contas da União, na origem, e pelos demais Tribunais de Contas subnacionais, quando da transferência intergovernamental.

Por fim, conclui-se que o gestor público, aqui devendo ser entendido nas três esferas, possui papel de fundamental importância na criação e implementação de políticas públicas a partir das receitas de considerável valor geradas pela exploração do potencial energético dos recursos hídricos. Assim ele deve, obrigatoriamente, investir na economia local, saúde e educação, para que, no longo prazo, seja possível reverter os danos provenientes desse tipo de atividade econômica, a fim de garantir os objetivos primordiais estabelecidos na Constituição Federal brasileira, que são a promoção do desenvolvimento nacional e a salvaguarda dos direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. **Lei Federal nº. 7.990, de 28 de dezembro de 1989.** Dispõe sobre compensação financeira pelo resultado da exploração de petróleo ou gás natural, de recursos hídricos para fins de geração de

energia elétrica, de recursos minerais em seus respectivos territórios, plataforma continental, mar territorial ou zona econômica exclusiva. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7990.htm. Acesso em 13 maio 2021.

_____. **Lei Federal nº. 8.001, de 13 de março de 1990.** Define os percentuais da distribuição da compensação financeira que trata a Lei nº 7.790, de 28 de dezembro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8001.htm. Acesso em: 13 maio 2021

_____. **Lei Federal nº. 9.433, de 8 de janeiro de 1997.** Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9433.htm. Acesso em: 13 maio 2021.

DUTRA, Joísa Campanher. **Regulação do setor elétrico no Brasil.** In: GUERRA, Sérgio (Org). *Regulação no Brasil. Uma visão multidisciplinar.* Rio de Janeiro, FGV, 2014.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco e FERREIRA, Renata Marques. **Curso de Direito da Energia. Tutela jurídica da água, do petróleo, do biocombustível, dos combustíveis nucleares e do vento.** 2 ed. São Paulo, Saraiva, 2010.

FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade.** Direito ao Futuro. 2. ed. Belo Horizonte, Fórum, 2012.

FILHO, Manoel Gonçalves Ferreira. **Comentários à Constituição brasileira de 1988.** São Paulo, Saraiva, 1990.

JUNIOR, Wilson Cabral de Souza; REID, John. **Energia na Amazônia:** o complexo hidrelétrico do Xingu. 2010 p. 23-24. Disponível em http://www.xinguvivo.org.br/wp-content/uploads/2010/10/Wilson-Cabral-J%C3%BAnior_Energia-na-Amaz%C3%B4nia--o-complexo-hidrel%C3%A9trico-do-Xingu.pdf. Acesso em 14 de maio de 2021.

- LEITE, José Rubens Morato; CAETANO, Matheus Almeida. As facetas do significado de Desenvolvimento Sustentável – uma análise através do Estado de Direito Ambiental. In: PIOVESAN, Flávia; PRADO SOARES, Inês Virgínia. **Direito ao Desenvolvimento**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2010. P. 249-277.
- SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. **Direito constitucional ambiental: constituição, direitos fundamentais e proteção do ambiente**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.
- SCAFF, Fernando Facury. **Royalties decorrentes da exploração de recursos naturais não renováveis: incidência e rateio federativo**. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- SILVA, Ludmila Lima da. **A compensação financeira das usinas hidrelétricas como instrumento econômico de desenvolvimento social, econômico e ambiental**. Dissertação. UNB-FACE. Brasília, 2007.
- SOUZA, Renata Fernanda Oliveira de Souza. **Análise dos impactos ambientais ocasionados por usinas hidrelétricas no Brasil**. Monografia (Graduação em Gestão Ambiental) – Instituto Três Rios, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Três Rios, Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <https://itr.ufrj.br/portal/wp-content/uploads/2018/01/monografia-renata-fernanda-oliveira-de-souza.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.
- TORRES, Ricardo Lobo. **Curso de direito financeiro e tributário**. 14 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2007.

A PROPOSTA DO PIBID: RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Elissandro Fonseca dos Banhos¹⁵

INTRODUÇÃO

As recentes modificações no chamado “mundo moderno” têm exigido maior capacidade para o trabalho dos profissionais do ensino regular, sobretudo o professor de sala de aula, que precisa lidar com essas modificações no dia a dia com seus alunos. As exigências quanto à atualização na linguagem, às necessidades de modernização do conteúdo e às modificações de metodologias são os grandes desafios dos professores atualmente (SAVIANI, 2009; TARDIF, 2008).

A execução adequada de tais exigências é totalmente influenciada pela maneira como esse profissional é formado, tendo em vista que cada vez mais lhe é exigida maior capacidade de se adequar à realidade do aluno, da escola, e do mundo, adquirindo assim maior capacidade de implementação de novas metodologias que viabilizem um maior e melhor desempenho do aluno em sala de aula (NÓVOA, 2009). Tais “saberes” geralmente não fazem parte das disciplinas ou dos conteúdos que compõem os cursos de licenciatura, o que acaba fazendo com que esses profissionais só consigam desenvolver tais “saberes” através de anos de ex-

15 Instituto Federal do Pará – IFPA, Santarém, Pará, Brasil. Doutorado em Biodiversidade e Biotecnologia – Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus-AM.

periência em sala de aula, através de erros e acertos que podem, em certa medida, comprometer o desenvolvimento educacional de turmas inteiras (PIMENTEL, 2014).

Nesse contexto, nasceu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, em que os licenciandos de diferentes áreas podem, em conjunto com os professores (professores supervisores), trabalhar lidando com as situações e demandas presentes na sala de aula e na escola, dessa forma contribuindo para a construção de soluções para essas demandas. Espera-se que essas experiências, em parceria com professores mais experientes, possibilitem a esses licenciandos os conhecimentos do “saber” e do “saber fazer”, e que assim possam contribuir para uma formação com maior arcabouço de competências exigidas para esse profissional (PIMENTEL, 2014).

O licenciando pode então se deparar com as dificuldades encontradas no campo da docência da educação básica e se preparar para a elaboração de estratégias para lidar com essas dificuldades. O programa tem sido implementado em todo Brasil em diferentes instituições de ensino superior e cursos de licenciatura (NOGUEIRA; FERNANDEZ, 2019).

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido com o objetivo de avaliar os impactos do PIBID em diferentes cursos de licenciatura quanto a formação de professores, através dos resultados obtidos em projetos desenvolvidos em Instituições de ensino superior pelo Brasil.

1. A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM BREVE RESUMO

No Brasil, a formação de professores sempre foi pensada de maneira a atender a demandas específicas, sem observar a formação docente como um processo amplo que permita a análise crítica e reflexiva do mundo real em todas as suas nuances. Tal fato pode estar no cerne do processo de fragmentação da formação de professores observada até os dias atuais. Os primeiros relatos de demandas para o preparo de professores surgem logo após o processo de independência do Brasil, quando se propõem a organização formal da educação para toda a população do país (SAVIANI, 2009).

A partir de então, a história da formação de professores no Brasil pode ser dividida em três momentos. No primeiro momento, de 1890 até 1930,

acontece a criação das escolas normais com forte influência das ideias iluministas e positivistas na educação (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011). Essas escolas normais estavam sob a responsabilidade das províncias, às quais cabia cuidar do ensino elementar. Nesse processo de construção, estava inserida a escola normal surge a necessidade de sua universalização, que resulta segundo Saviani (2009), na distinção entre Escola Normal Superior para formação de professores de nível secundário e a Escola Normal simples ou Escola Normal Primária, onde eram formados os professores do ensino primário.

Dessa forma, as Escolas Normais ou “primeiras letras” eram as responsáveis pela formação docente no país e, portanto, estavam na vanguarda no que se refere à formação de professores. A então chamada província do Rio de Janeiro foi a primeira experiência com a criação da primeira escola normal brasileira (BERTOTTI; RIETOW, 2013).

De forma geral as Escolas Normais objetivavam a formação para as escolas primárias e portanto, eram guiadas pelas coordenadas pedagógica-didáticas. Contudo, ao contrário do que se objetivava predominou nessas escolas a busca pelo domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras (TANURI, 2000). Nesse exemplo fica bastante evidente que desde os momentos históricos iniciais a formação de professores foi direcionada para a questão conteudista, a questão importante pode ser levantada a partir desse fato é: como essa questão refletiu no estabelecimento dos cursos de licenciatura ao longo dos anos?

Com a expansão das Escolas Normais por boa parte do Brasil, foi inevitável a ocorrência de reformas que atendessem a novas demandas de qualidade e desenvolvimento, a reforma com maior repercussão foi a ocorrida no estado de São Paulo em 1890 (TANURI, 2000). Essa reforma trouxe uma nova maneira de enxergar as questões educacionais e por consequência da formação de professores, e assim iniciou-se um outro período educacional no país, e talvez uma das principais alterações foi a oferta de cursos de cinco anos (BERTOTTI; RIETOW, 2013).

As reformas ocorridas nos anos anteriores levam a um segundo momento da história de formação de professores no Brasil, que é marcado pela forte influência escolavista e vai até 1961 (TANURI, 2000). A revolução de 1930 modifica a ordem político-social no país, o que abre a possibilidade para o movimento de renovação da educação brasileira, que

se estabelece de fato com decreto do Estatuto das Universidade Brasileiras em 1931. Tal decreto estabeleceu a organização do ensino superior no Brasil; além disso, a incorporação da Escola de professores de São Paulo e Distrito Federal pela Universidade de São Paulo – USP e pela Universidade do Distrito Federal respectivamente (BERTOTTI; RIETOW, 2013).

Significativa modificação ocorre a partir do Decreto nº 1.190, de abril de 1939, que define a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Tal decreto tem como resultado mais marcante a adoção do “esquema 3+1”, que foi adotado pelos cursos de Licenciatura e Pedagogia, no qual os formandos passavam três anos dedicados ao estudo de disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano era dedicado à formação didática (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011). Esse momento histórico é mais um exemplo do processo de formação fragmentada, que por muitas vezes foi viabilizado através de medidas políticas controversas, nos diferentes momentos históricos que estabeleceram a política educacional responsável pela formação de professores no Brasil.

As modificações trazidas pelo decreto repercutiram de maneira negativa, tanto entre os professores, quanto na própria sociedade brasileira, tendo em vista que ficava demonstrado que tais instituições não teriam a organização e competência necessárias para a realização do trabalho a que se propunham (BERTOTTI; RIETOW, 2013).

Apesar disso, foi um momento histórico com intensos debates sobre as questões educacionais, que teve seu grande momento em 1946, com a nova constituição que entraria em vigor e definiu como competência da União fixar as diretrizes e bases da educação nacional, marco histórico para a educação nacional como um todo. Mesmo em um cenário nacional de debates sobre o tema, foi preciso esperar até 1961 para ver a Lei de Diretrizes e Bases da educação ser promulgada, e os momentos de contradição nacional sobre o tema da educação só estavam começando.

O terceiro momento histórico pode ser delimitado entre 1961 até 2001, caracterizado por uma concepção pedagógica produtivista. Neste, é fundamental contextualizar a história nacional em o país se encontrava. Em 1964, ocorreu golpe militar que, sob o pretexto de garantir a ordem socioeconômica tomou o poder no país, o que influenciou decisivamente

as diretrizes que definiram a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), segundo Saviani (2009).

Os trabalhos realizados sobre esse momento histórico da educação nacional ilustram que este foi em grande parte de descaracterização do modelo de formação de professores. Através da Lei nº 5.692 o ensino obrigatório foi reformado e passou a denominar-se de primeiro-grau, com período de quatro para oito anos, juntando o primário ao ginásio, também implantou a profissionalização compulsório no ensino de segundo grau, tais decisões são vistas por diferentes autores como uma transformação da escola normal numa das habilitações profissionais desse nível de ensino (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Nesse momento histórico, é possível observar que as tomadas de decisão quanto à política educacional sofreu fortes influências liberais e tecnicistas, com claro objetivo de formar profissionais técnicos, de formação rápida para atender quase que exclusivamente as demandas de mercado. O objetivo central era adequar o sistema educacional a orientação política vigente, ou seja, inserir o espaço escolar nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista (BERTOTTI; RIETOW, 2013; TANURI, 2000). A abordagem tecnicista era dada também aos professores através do magistério que com carga horária 2.200 horas (três anos) habilitavam a lecionar até a 4ª série e com curso de 2.900 horas (quatro anos) habilitava para as 6ª série do 1º grau. Dessa maneira, a formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa, com uma precariedade bem evidente. (SAVIANI, 2009).

Esse momento também ilustrou o aumento significativo de oferta de vagas para o ensino fundamental, o que podia demonstrar uma preocupação com a formação popular, o que não foi confirmado, tendo em vista o pouco investimento na formação de professores, condição *sine qua non* para o desenvolvimento educacional de qualquer país (BERTOTTI; RIETOW, 2013). Assim, a política educacional se estabeleceu durante aproximadamente duas décadas e norteou a formação de algumas gerações de professores, é quase impossível mensurar os prejuízos na área educacional advindas das decisões políticas desse período, mas é possível ainda perceber, mesmo dentro da universidade pública que a questão tecnicista e as demandas para o mercado do trabalho ainda se configuram como fatores importantes para o estabelecimento de um curso de graduação, mesmo

nas licenciaturas, fato que pode ser confirmado ao se analisar os projetos político pedagógicos e as grades curriculares dos cursos.

Enfim, mesmo com todas as contradições apresentadas no decorrer do texto é possível observar em diferentes momentos da história educacional do país, que o processo de formação de professores tem ampliado a sua importância, tem se tornado um tema discutido com a profundidade necessária, o que ilustra uma conscientização não apenas acadêmica, mas também da sociedade como um todo, que um processo de desenvolvimento nacional, passa exclusivamente por um nível de formação dos profissionais envolvidos na educação, que atenda as demandas sociais, políticas e econômicas contemporâneas, o que só é possível com um sistema educativo que percebe a centralidade da questão da formação de professores de qualidade.

1.1. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NACIONAL: O CENÁRIO PARA NOVAS PROPOSTAS

A sociedade brasileira, a exemplo do que acontece no mundo, se modificou sobremaneira por conta do desenvolvimento tecnológico ocorrido nas últimas três décadas. Essas modificações precisam ser levadas em consideração quando se pretende construir um sistema educacional que atenda às demandas que envolvem a formação de um ser humano como um todo.

Um dos principais exemplos de modificação trazido pelo desenvolvimento tecnológico é a internet, ferramenta que modificou drasticamente um dos pontos-chave da relação estabelecida entre professor e aluno: a questão dos conteúdos de conhecimento. Agora todo aluno possui na palma da mão a possibilidade de acessar rapidamente qualquer conhecimento que queira, colocando em xeque a relação que há décadas está estabelecida, de que o professor é o “detentor do conhecimento” e todo o conteúdo precisa vir através dele.

Por óbvio, existe um número muito maior de desafios, também atuais, com os quais os professores precisam lidar – a questão salarial, a questão da desvalorização profissional – mas escolhemos iniciar com esse desafio por ele apresentar uma característica peculiar: ele está totalmente relacionado com como o professor lida em sala de aula com a questão do

conteúdo, e do método didático-pedagógica para transmiti-lo (NÓVOA, 2009). Portanto, esse desafio está muito mais relacionado com a forma como esse professor foi formado, quais as suas experiências em sala de aula para lidar com os desafios, e qual a sua forma de lidar com as diferentes turmas sobre os conteúdos de sala, e relacioná-lo com a realidade do mundo em que aquele aluno está inserido (TARDIF, 2008).

O cenário que pretendemos ilustrar neste ponto está relacionado à maneira como a formação dos professores é dada no Brasil, e como esse tipo de formação pode encontrar, em uma sociedade modificada, um desafio para o estabelecimento de sua prática docente. O cenário atual da formação nas licenciaturas, mesmo com as tentativas de modificações na última década, é de formação focada na área disciplinar específica, com pouco espaço para a formação pedagógica (GATTI, 2010).

O desafio que está posto nesse cenário é claro a falsa dicotomia entre “formação disciplinar x formação para a docência”. Para as licenciaturas, verifica-se a prevalência do modelo disciplinar que foi historicamente consagrado no início do século XX. Sobre esse tema, autores como Imbernón (2011) apontam que a profissão de professor não pode se tornar apenas mera transmissora dos conhecimentos acadêmicos, não ensinando apenas o básico, reproduzindo o saber dominante. Muito pelo contrário.

Para outros autores, existe uma forma para que esse desafio seja transposto da melhor maneira, através do contato do licenciando com esse desafio desde o início de sua formação (GATTI, 2010). Segundo eles, a experimentação da prática em constante consonância com a teoria é de fundamental importância para uma formação profissional adequada. Para Pimentel (2014), a construção da formação de professores acontece através da práxis educativa que compreende e efetiva a indissociabilidade entre a teoria e a prática no exercício docente. E isso acontece porque na profissão docente os saberes são adquiridos através do tempo, em um ambiente onde os professores possam ser exigidos a saber utilizar as ferramentas didático-pedagógicas, para além do trabalho como os conteúdos curriculares (TARDIF, 2008). Assim, em acordo com os principais autores sobre o tema formação de professores corroboramos a ideia de que a imersão na prática é essencial para o processo de formação de um professor crítico, criativo reflexivo e autônomo, que valoriza a teoria como elemento inerente à prática, e que entenda a necessidade do estudo permanente re-

lacionado aos conteúdos curriculares (GATTI, 2010; PIMENTA, 1995; TARDIF, 2008).

O PIBID nasce nesse cenário e com objetivos de aproximar os licenciandos das diferentes realidades apresentadas em sala de aula, para que através do compartilhamento de experiências entre os grupos de trabalho possa-se propor e construir propostas no sentido de atender às demandas de cada escola, sala e aluno que participe do programa.

1.1.1. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O PIBID, criado pelo governo federal brasileiro no ano de 2007, tem proporcionado aos futuros professores do ensino básico o aperfeiçoamento e valorização necessários a uma formação profissional na área do ensino de maneira sólida (NOGUEIRA; FERNANDEZ, 2019). Para além dos muros das Universidades, os licenciandos têm maior proximidade com a realidade dos alunos, da escola e principalmente dos professores, tudo isso de uma forma diferente da observada nos estágios supervisionados, com maior participação em sala de aula, por exemplo (FELÍCIO; GOMES; ALLAIN, 2014).

O PIBID foi então criado pelo governo federal através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), que através do Decreto nº 6755/2009 formalizou as políticas que vinham se desenvolvendo inicialmente nos anos anteriores e instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (NOGUEIRA; FERNANDEZ, 2019).

Como uma das primeiras medidas da CAPES, foi criada a DEB, Diretoria de Educação Básica para os programas federais de formação de professores. Tinha como função a indução e o fomento da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, através da colaboração articulada entre os sistemas de ensino da Educação Básica e Superior para implantar a Política Nacional de Formação de Professores (NOGUEIRA; FERNANDEZ, 2019). Essa diretoria é a responsável direta pelo lançamento dos editais que normatizam o PIBID.

De forma mais específica, o PIBID tem o objetivo de incentivar a formação de professores para Educação em nível superior, além de pro-

piciar a inserção dos licenciandos no espaço escolar e promover a reunião do ensino superior e da Educação Básica para alcançar uma formação de professores contextualizada e protagonista das questões da sala de aula e da escola (CONCEIÇÃO, 2019; DEIMLING; REALI, 2017).

A criação do PIBID e, por consequência, de seus objetivos, foi idealizada em função de algumas observações que se fazem necessárias apresentar nesse momento, tanto para uma maior compreensão do programa como um todo, quanto para compreensão do trabalho aqui apresentado.

Já há alguns anos, têm sido apresentados resultados de pesquisa sobre o tema da formação de professores, os quais têm mostrado um significativo grau de distanciamento entre as instituições formadoras, em boa parte universidades públicas. Nas escolas de educação básica, os trabalhos também apresentam as consequências desse distanciamento, prejudicando a formação de seus egressos (GATTI; NUNES, 2009; SAVIANI, 2009; ZEICHNER, 2010). Os trabalhos apontam que os cursos de formação de professores não estão detidos nos problemas relacionados às realidades em sala de aula, o que tem resultado em modelos idealizados de alunos e de prática docente (DEIMLING; REALI, 2017; GATTI, NUNES, 2009; ZEICHNER, 2010).

Essa idealização tem resultado em muitos problemas. Quando os recém-formados chegam em sala de aula, deparam-se com diversos problemas relacionados às questões da escola, ou com o cotidiano dos alunos, problemas com os quais ele nunca havia lidado e, portanto, não possui as habilidades ou experiências necessárias para resolver. Tal questão tem sido motivo de desistências de muitos profissionais recém-formados, que por não se acharem aptos a lidar com as diferentes realidades que agora fazem parte de sua vida profissional, decidem não continuar na profissão (FELÍCIO; GOMES; ALLAIN, 2014; OLIVEIRA, ALGEBAILLE, 2019).

A maior proximidade entre os licenciandos e os professores de sala de aula por meio do PIBID têm claramente o objetivo de propiciar a esse licenciando a experiência prática de sala de aula, saindo do contexto teórico e muitas vezes irreal, presente nos cursos de formação, e partindo para a realidade onde o licenciando poderá intervir de maneira prática sempre associada e discutida com o profissional mais experiente, o professor de sala (supervisor) (NOGUEIRA; FERNANDEZ, 2019; PANIAGO; SARMENTO, 2017). A práxis pedagógica pode, dessa maneira, ser efe-

tivamente exercitada da forma mais plena possível, tendo em vista que os licenciandos podem trazer os seus “saberes”, adquiridos durante seu curso de formação acadêmica para o momento prático, associando-se ao “saber” e “saber fazer” dos professores formadores.

Nesse processo são vários os relatos em que os professores formadores tem um papel crucial dando suporte para que os licenciandos contribuam nas diferentes construções pedagógicas em sala, através de reflexões e ou atitudes críticas durante as suas práticas, promovendo assim o autoconhecimento profissional desse licenciando que pode, no decorrer do programa, conhecer e desenvolver suas capacidades e habilidades do “saber fazer”, tão necessários a profissão de professor (CONCEIÇÃO, 2019; OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017; OLIVEIRA, ALGEBAILLE, 2019).

Outro aspecto importante da formação docente em que o PIBID pode contribuir é a formação de um professor capaz de realizar a reflexão sobre a sua atuação, e como resultado dessa reflexão pode ser transformadora para o aperfeiçoamento de sua práxis. O programa possibilita reuniões periódicas dos bolsistas com os professores supervisores e coordenadores, para apresentação e avaliação de cada bolsista, estas reuniões configuram-se em uma oportunidade de autoavaliação em que o bolsista pode apresentar suas dificuldades na execução de determinados pontos do planejamento anterior, o que possibilita reflexão sobre a sua atuação enquanto professor (FELÍCIO; GOMES; ALLAIN, 2014; NOGUEIRA; FERNANDEZ, 2019).

Nesse momento os professores supervisores podem e devem contribuir com sugestões de modificações tanto de abordagens, ou mesmo de adequações quanto a abordagem apresentada pelo bolsista. Dessa maneira, os futuros professores são incentivados a refletir sobre a sua atuação, realizando as modificações de sua prática, ou mesmo ampliando suas bases teóricas quando necessário, e assim fortalecendo uma construção profissional baseada na reflexão constante de sua práxis, o que certamente será um aspecto positivo para a formação do licenciando. Sendo assim, parece que as atividades desenvolvidas no PIBID podem proporcionar ambientes adequados para que os futuros professores possam se dedicar de forma mais aprofundada sobre as diferentes ocorrências de sala de aula, e dessa forma, possam construir um professor reflexivo, segundo Pimenta (1995):

“utilizando saberes teóricos propositivos que se articulam aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando os e sendo por eles resignificados”.

O terceiro aspecto que abordaremos refere-se ao importante papel que a participação no projeto PIBID pode acarretar para a tomada de decisão do licenciando com relação a sua profissão de professor, eles por muitas vezes se vêm em dúvida sobre o futuro de sua carreira, pelos diferentes desafios que lhe são apresentados para assumir tal profissão. Neste sentido, alguns trabalhos têm reforçado o papel essencial do professor supervisor que através de sua atuação com os conhecimentos que possui é capaz de auxiliar e promover a aprendizagem dos futuros docentes. O Programa oferece a oportunidade de o licenciando participar do planejamento de todas as ações e com base na reflexão e discussão com todos os envolvidos no processo as experiências vivenciadas, licenciandos, professor supervisor e coordenador podem, dessa maneira, replanear o ensino (MORAES; GUZZI; SÁ, 2019).

Esses diferentes momentos de construção do programa também auxiliam o licenciando na construção de sua identidade e clareza na carreira para a tomada de decisão sobre o seu futuro profissional. Outro aspecto é que o programa desempenha um papel de permanência dos licenciando no curso de licenciatura (MORAES; GUZZI; SÁ, 2019). Tal fato, por si só, já contribuiu para as chances de que aquele licenciando depois de formado opte por seguir na carreira, tendo em vista também todo o arcabouço de experiências que adquiriu durante o período em que esteve no programa.

Além disso, o programa promove, através de diferentes atividades, a reflexão sobre a docência, o compartilhar de experiências com colegas e demais personagens do processo de ensinar e aprender, e dessa forma, uma espécie de reflexão coletiva, totalmente relacionada com aprendizagens da docência (OBARA; BROIETTI; PASSOS, 2017; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA; ALGEBAIL, 2019).

A reflexão sobre a docência é condição fundamental para a construção de um profissional crítico, reflexivo e autônomo a respeito inclusive de sua profissão, neste sentido, tais ações podem contribuir para o engajamento para a profissão do licenciando bolsista do programa, tendo em vista a percepção de que sua futura profissão tem um papel essencial para

as transformações sociais necessárias para o país (FELÍCIO; GOMES; ALLAIN, 2014).

O programa também possibilita que os bolsistas entrem em contato com as diferentes, e muitas vezes precárias, condições em que se encontram as instituições de ensino básico no Brasil. Esse reconhecimento das limitações do ambiente escolar leva os bolsistas a buscarem alternativas para o enfrentamento dos problemas cotidianos da escola, fazendo com que esse licenciando adquira experiência didática, metodológica e pedagógica que o orientarão em suas futuras atuações (OLIVEIRA, 2017; YAMIN; CAMPOS; CATANANTE, 2016).

Essa questão pode se tornar mais um ponto decisivo na escolha do licenciando em assumir uma carreira de professor, pois uma vez que os desafios antes apresentados como intransponíveis, agora se tornaram muito mais fáceis e serem contornados, porque agora o licenciando está capacitado para tal, e essa experiência adquirida o habilita e o dá segurança para lidar com esses desafios.

A junção das experiências em sala de aula, a construção das diferentes atividades em conjunto dentro de um ambiente de liberdade construtiva e colaborativa dá ao futuro professor toda a segurança para o bom desenvolvimento de sua profissão. Dessa forma, acreditamos que as experiências vivenciadas e adquirida no PIBID pode fortalecer a decisão do licenciando pela carreira de professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diferentes projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) espalhados pelo Brasil, tem demonstrado de forma clara que o programa tem impactado de forma positiva em diferentes aspectos da formação de professores. Fatores como a identidade docente, a motivação para a docência e a ligação entre a prática e a teoria, além da proximidade entre a escola e a universidade são os pontos mais relevantes levantados nesse trabalho.

É importante salientar que os trabalhos de pesquisa que basearam este estudo, abordaram o contexto do PIBID por diferentes pontos de vista, ponto de vista dos licenciandos, dos professores e dos pesquisadores, o que amplia a visão sobre o tema e possibilita uma análise mais clara, completa

e honesta do programa. Neste sentido, o programa se configura em uma abordagem de formação de professores atual e contextualizada, que possibilita ao licenciando um contato de maior proximidade com a escola e sua realidade, e dessa maneira, oportuniza ao licenciando uma formação mais completa, principalmente relacionada ao “saber” e ao “saber fazer” docente, uma demanda bem atual e necessária às salas de aula brasileiras.

Apesar de apontarmos todos os pontos positivos do PIBID precisamos salientar que nos últimos anos o número de bolsas disponibilizadas pelo programa tem diminuído, consequência da política educacional austera implementada pelo governo federal. Tal medida caminha no sentido contrário ao que acreditamos ser de fundamental importância para transformação da área de formação de professores. Isso porque, uma das críticas feitas ao PIBID é justamente o processo competitivo que o programa promove entre os licenciandos, por conta do número reduzido de bolsas para as quais os licenciando precisam concorrer. Isso reduz o ambiente de contribuição coletiva que deve ser sempre incentivado na área da educação.

Podemos finalizar afirmando o papel importante do programa na formação de professores, e defendendo não apenas a sua permanência como a sua ampliação nos projetos desenvolvidos nas diversas instituições de ensino pelo Brasil. Lembrando que as transformações necessárias ao desenvolvimento de um país, passa necessariamente por uma formação qualificada de seu quadro de professores.

REFERÊNCIAS

- BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. **Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar**. 23 set. 2013, Curitiba: EDUCERE, 23 set. 2013.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, R.V. Formação de professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas. **Revista HISTEDBR On line**, v. 42, p. 1–19, 2011.
- CONCEIÇÃO, Kátia Cilene Silva Santos. Professores em formação no âmbito do Pibid-Capes: uma abordagem do planejamento e realiza-

ção de aulas por meio da clínica da atividade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, mar. 2019.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE. **Educação em Revista**, v. 33, n. 0, 27 nov. 2017.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; GOMES, Claudia; ALLAIN, Luciana Resende. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação (UFSM)**, v. 39, n. 2, 18 jun. 2014.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M. **Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. 1. ed. São Paulo: FCC, 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Camile Barbosa; GUZZI, Mara Eugênia Ruggiero de; SÁ, Luciana Passos. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, n. 1, jan. 2019.

NOGUEIRA, KEYSY SOLANGE COSTA; FERNANDEZ, CARMEN. ESTADO DA ARTE SOBRE O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO ENSINO DE QUÍMICA. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 21, 2019.

- NÓVOA, Antônio. **Professores - Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. v. 1.
- OBARA, Cássia Emi; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; PASSOS, Marinez Meneghello. Focos da aprendizagem docente: um estudo com professores de química ex-bolsistas do PIBID. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, 30 maio 2017.
- OLIVEIRA, Hélvio Frank. A BAGAGEM DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 3, dez. 2017.
- PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, 23 fev. 2017.
- PAULA OLIVEIRA, Francisca Clara de; BERTINO ALGEBAILLE, Eveline. As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 256, 20 dez. 2019.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.
- PIMENTEL, Edna Furukawa. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. In: RAMALHO, Betânea Leite; NUNES, Cláudio Pinto;; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Org.). . **Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas**. 1. ed. Brasília: Liber Livros, 2014. p. 15-38.
- SAVIANI, D. Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.
- _____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 1-13, jan. 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação.**, v. 14, p. 61–88, maio 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. “Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 245, abr. 2016.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de capô na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA PROPOSTA TRANSFORMADORA A PARTIR DO PIBID

*Elissandro Fonseca dos Banhos*¹⁶

*Luciano de Sousa Chaves*¹⁷

INTRODUÇÃO

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 pelo governo federal e lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. O programa possui o objetivo de incentivar a formação de professores para a Educação Básica em nível superior, também propiciar a inserção dos licenciandos no espaço escolar, promover o entrelaçamento do ensino superior e da Educação Básica a almejar o protagonismo das escolas na formação dos futuros professores, de modo a tornar seus professores coformadores dos licenciandos (NOGUEIRA; FERNANDEZ, 2019).

O programa tem sido muito bem avaliado pelos diferentes aspectos, e levando em consideração principalmente os seus objetivos, tais resultados podem ser comprovados pelos diferentes pontos de vista do programa,

16 Instituto Federal do Pará – IFPA, Santarém, Pará, Brasil. Doutorado em Biodiversidade e Biotecnologia – Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus, Amazonas.

17 Instituto Federal do Pará – IFPA, Santarém, Pará, Brasil. Doutorado em Bioquímica – Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil.

o ponto de vista dos licenciandos bolsistas, e dos professores coformadores também denominados de professores supervisores (DARROZ; WANNMACHER, 2015; MORAES; GUZZI; SÁ, 2019; OLIVEIRA, 2017; PAULA OLIVEIRA; BERTINO ALGEBAIL, 2019).

O PIBID nasce da percepção de que boa parte das metas não atingidas relacionadas ao desenvolvimento do ensino básico nacional são oriundas, na verdade, de uma formação inadequada dos professores, uma formação fragmentada e descontextualizada da escola atual e dos seus alunos. Então, de forma geral o intuito do programa é aproximar os futuros professores do seu ambiente de trabalho, e possibilitar o exercício da práxis de forma precoce, para que ele, com auxílio de um profissional mais experiente desenvolva suas habilidades do “saber” e do “saber fazer” (NOGUEIRA; FERNANDEZ, 2019; PANIAGO; SARMENTO, 2017).

Contudo, trata-se de um programa que não atinge todos os licenciandos de todos os cursos de licenciatura do Brasil, esse número reduzido de bolsas tem promovido inclusive uma concorrência desnecessária entre os alunos dos cursos de licenciatura, o que não é benéfico para seu desenvolvimento, porque dificulta a promoção do trabalho em equipe, tão necessária ao desenvolvimento de um professor qualificado.

Além disso, apesar de nos últimos anos o programa ter se tornado algo que mais parece uma política de Estado do que de governo, ainda assim, o mesmo poderia ser retirado a qualquer momento por um governo que não consiga compreender sua importância na área da formação de professores. Inclusive nos últimos dois anos foi possível perceber já uma redução no número de bolsas do programa, justificada pela política de austeridade implementada pelo governo atual do presidente Jair Messias Bolsonaro (TORRES, 2020). Assim, esse tipo de argumento também pode ser utilizado para a extinção do programa, tendo em vista que o mesmo não está implementado de forma definitiva nas instituições de ensino superior.

Levando em consideração todos os pontos apresentados acima o trabalho aqui apresentado tem o objetivo de avaliar os principais benefícios do PIBID para a formação de professores no Brasil, e propor, a partir desses principais benefícios, as modificações necessárias aos cursos de licenciatura. Trabalhamos com a ideia de utilizar o programa PIBID como parâmetro norteador para as modificações referentes a práxis docente desenvolvidas nas licenciaturas.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS DESAFIOS PARA UMA NOVA PROPOSTA

Nas últimas décadas o ensino básico brasileiro tem sido cobrado pelo baixo desempenho em diferentes índices educacionais, as sequências de resultados negativos têm levado os órgãos responsáveis pela educação básica a elaborar projetos que contribuam com a melhoria desses índices. Uma das demandas recorrentes é o distanciamento entre o ensino básico e as instituições responsáveis pela formação dos professores, em sua maioria universidades públicas (NÓVOA, 2009).

Segundo Pimentel (2014) e Tardif (2008), esse distanciamento entre a universidade e a escola tem promovido a formação fragmentada do professor, distante da realidade da escola e do aluno, o que tem prejudicado a atuação desses profissionais ao entrar no mercado de trabalho, tendo em vista que esse profissional recém-formado não possui a práxis necessárias para o bom desenvolvimento do seu trabalho. Um dos motivos para essa ocorrência no processo de formação dos licenciando também foi apresentada por Darroz e Wannmacher (2015, p. 3):

[...] O que tem se percebido nos cursos de licenciatura é a concentração de conteúdos teóricos na sua fase inicial sendo somente a partir da metade, apresentadas as disciplinas destinadas à construção dos conhecimentos pedagógicos e à prática de ensino. As ações práticas no ambiente escolar, como o estágio supervisionado, quase sempre ocorrem de forma fragmentada no fim do curso e têm como objetivo principal aplicar os conhecimentos adquiridos no decorrer da graduação.

Aparentemente a questão conteudista, marcante nos cursos de graduação de modo geral e presente também nos cursos de licenciatura, pode ter, de alguma maneira, promovido esse distanciamento entre a parte teórica da parte prática dos cursos de licenciatura por todo o Brasil. Esse distanciamento impossibilita do licenciando vivenciar as experiências práticas essenciais para sua formação, através desse tipo de experiência esse profissional pode de forma mais qualificada interpretar, refletir e formular possibilidades para a sua atuação, como descrito por Gatti (2010, p. 17):

Ao não vivenciar durante a formação inicial, a realidade das escolas, interpretando suas contradições e refletindo sobre as formas de organização do trabalho docente, os licenciados têm reduzidas as possibilidades de atuação, o que não raramente leva à desistência da profissão.

Atualmente, é necessário que um professor do ensino básico seja capaz de refletir e analisar a realidade que o rodeia, possibilitando assim que ele possa propor modificações tanto para a sua profissão, mas principalmente, possa propor modificações em seu ambiente de trabalho, tanto para a escola e suas demandas, quanto para sua sala de aula e as diferentes questões apresentadas pelos seus alunos.

No Brasil, a formação de professores ainda sofre influência de decisões tomadas no período militar, em que o conhecimento técnico foi incentivado em detrimento de uma formação reflexiva, tal questão ainda influencia o formato dos cursos de licenciatura brasileira, como descrito por Santos e Schnetzler (2003, p. 68): “A ineficiência dos cursos de licenciaturas, pois ainda formam seus professores, baseando-se em uma racionalidade técnica, caracterizada pela separação entre a teoria e a prática”. Tal influência pode resultar em professores com formação meramente técnica, mas parecendo verdadeiros aplicadores de conteúdo, descontextualizados da realidade de sua escola e da realidade de seus alunos.

A despeito de todos os pontos apresentados acima o distanciamento entre a universidade e a escola se apresenta como uma consequência de todos os pontos apresentados que prejudica a formação plena do licenciando quanto a profissão de professor. O tema tem sido investigado já a alguns anos por diversos autores, e como exemplo, podemos apresentar Ambrosetti et al. (2015, p. 374):

O distanciamento entre as instituições formadoras de professores e as escolas de educação básica, lócus privilegiado do trabalho docente, tem sido apontado recorrentemente pela literatura na área com um dos problemas da formação de docentes no Brasil.

Deve-se considerar que a formação profissional de um professor é construída, e essa construção possui um lugar, e o lugar é a sala de aula, e, portanto, o melhor lugar para esse aprendizado é a escola, não fazendo

sentido a atual desconexão entre a universidade e escola ilustrada de forma clara por autores como Selles (2000, p. 175):

[...] o professor deve reconhecer que o aprendizado se constrói numa via de “mão-dupla”, ou seja, não é apenas o conhecimento produzido na universidade que tem a contribuir com sua formação inicial, mas também a vivência de experiências do trabalho diário na escola. ..., torna-se necessário que a relação universidade e escola não seja unidirecional, [...] mas que essa relação seja encarada como uma via dupla, onde a escola possa ser considerada como um espaço que gera e carrega conhecimentos para a universidade.

Neste sentido, faz-se importante também compreender o papel fundamental da escola demonstrando para a universidade a sua realidade, realidade essa que deve ser discutida e modificada quando necessário, mas isso só seria possível mediante uma participação mais efetiva da escola nas tomadas de decisão dentro da universidade, e dentro dos cursos de formação de professores, algo praticamente impensável nos dias atuais.

O contato com ambiente escolar possibilita ao licenciando aprender através da prática, associando o aprendizado teórico ao exercido em sala de aula, exercitando a práxis e desenvolvendo o caráter profissional para um futuro professor. Dessa forma, segundo Graça, esse licenciando tem a possibilidade de aprender e se aperfeiçoar com relação a conteúdo e a realidade escolar.

[...] a formação inicial pode oportunizar conhecimentos que serão mais eficazes se não ficarem restritos apenas à reprodução de teorias. E a prática profissional é considerada um elemento importante para auxiliar na reflexão sobre as experiências vivenciadas, oportunizando o confronto entre o conhecimento e a realidade escolar (GRAÇA, 2001, p. 114-115).

A partir da percepção das demandas apresentadas acima nasce o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, em que os licenciandos de diferentes áreas podem, em conjunto com os professores atuantes em sala de aula, trabalhar lidando com as situações e demandas apresentadas na sala de aula e na escola, e podem, dessa forma, contribuir

para a construção de soluções para essas demandas. Essas experiências em parcerias com professores mais experientes possibilitam aos licenciandos os conhecimentos do “saber” e do “saber fazer”, e dessa forma contribuem para uma formação com maior arcabouço de competências exigidas para esse profissional (PIMENTEL, 2014).

O licenciando pode nesse primeiro contato, logo no início de sua formação, se preparar com as dificuldades encontradas no campo da docência da educação básica, e dessa forma, pode se preparar na elaboração de estratégias para lidar com essas dificuldades. O programa tem sido implementado em todo Brasil em diferentes instituições de ensino superior e em diferentes cursos de licenciatura (NOGUEIRA; FERNANDEZ, 2019).

1.1. FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID: OS TRÊS PRINCIPAIS BENEFÍCIOS DO PROGRAMA

Um dos aspectos de maior importância do PIBID é a precoce aproximação e contato direto entre o ambiente escolar, sala de aula, e o licenciando. Esse momento coloca o bolsista PIBID em situações em que ele precisa se envolver com as demandas da escola, fazendo com que esse bolsista elabore soluções para problemas dos mais diversos apresentados pelo professor, ou mesmo pelos alunos, como descrito por Almeida, Ferraz de Jesus e Sawitzki (2017, p. 8):

Outro aspecto importante possibilitado pelo PIBID aos acadêmicos ID foi ao fornecer a estes sujeitos os elementos de compreensão e argumentação sobre as condições de trabalho, limites e outras possibilidades durante o seu processo formativo a modo de envolvê-los no debate público sobre questões que não fiquem apenas no campo de idealizações e sem base concreta para a Educação Básica, como a discussão sobre os materiais didáticos necessários e às condições de infraestrutura apresentados pelas escolas.

Tal experiência capacita o bolsista a construir solução para as mais diversas demandas que apareçam em sala de aula, o que pode ser de fundamental contribuição para o bom andamento do trabalho docente ao exercer a função de professor, tendo em vista as diferentes situações que

as escolas podem apresentar. Além disso, nesse processo de “maturação” pelo qual o licenciando bolsista do PIBID passa ele nunca está sozinho, muito pelo contrário, ele conta com a supervisão de professores experientes e que podem possibilitar um suporte experiencial suficiente para sua formação qualificada, como o apresentado em trabalho como o de Silva, Falcomer e Porto (2018, p. 18):

O PIBID ao possibilitar que os alunos entrem na escola precocemente, de forma coletiva e colaborativa, garante que esse primeiro contato não será solitário e desorientado. Permite que a escola e seus professores “apresentem” a realidade docente para os bolsistas, confrontando saberes já adquiridos e essa realidade. Nesse formato possibilita que os alunos aprendam a viver na escola, com suas regras, valores e rotinas, contribuindo para que saberes sejam consolidados, reestruturados e novos sejam gerados.

Nesse aspecto, é importante salientar que cada instituição pode estabelecer o nível de experiência exigida para cada professor supervisor, o que pode garantir maior qualidade nesse acompanhamento e por consequência melhor formação e qualificação para o licenciando bolsista.

Um outro aspecto, de fundamental importância na formação docente, que é promovido através do desenvolvimento do PIBID é a construção da identidade de professor. Como os licenciandos entram em contato com a escola, contribuem com a construção dos conteúdos desenvolvidos em sala, e por vezes ministram as aulas, é de se esperar que esses licenciandos, em determinado momento, assumam a identidade de professor, como declaram Arruda, Passo e Fregolente (2012, p. 31), em seu trabalho:

[...] buscando e mantendo um diálogo com seus professores supervisores e (seus próprios colegas de curso) futuros professores (como eles próprios) a fim de aprenderem mais a respeito da prática docente e sobre a linguagem a ser aplicada em atividades junto aos alunos da escola básica, além de uma reflexão coletiva a respeito da sala de aula; e, por fim, foi possível ainda evidenciar o que pensam sobre si mesmos como futuros professores e aprendizes da docência.

Essa identidade promove o desenvolvimento de um professor mais comprometido com o seu ambiente de trabalho, a escola, e com seu público, os alunos. Essa identificação com a escola e com os alunos pode promover no licenciando um sentido de pertencimento e um maior engajamento na área educacional, o que pode inclusive impedir que o licenciando abandone seu curso, problema que ocorre com frequência nos cursos de licenciatura.

Essa construção de identidade docente para se efetivar precisa necessariamente de um suporte teórico que muitas vezes não é se quer abordado como conteúdo nos cursos de licenciatura, abordar esse tema poderia promover o pensamento crítico e reflexivo do futuro professor, como bem descrito por Beltrão, Kalhil e Barbosa (2017, p. 91):

Entendemos que é necessário repensar a prática pedagógica nas ações, nos conteúdos e nas abordagens metodológicas, buscando melhorar a formação inicial do professor, visto que, com tanta informação e conteúdo que temos atualmente, não há uma única maneira das pessoas aprenderem tudo o que existe. Então as habilidades de desenvolver o pensamento crítico, comunicação e criatividade ajudam tanto aluno quanto professor a terem a concepção de que é necessário aprender durante toda a vida.

Essa construção da identidade docente também promove a formação de um profissional muito mais seguro, com autonomia para as tomadas de decisão, tanto diante de seus colegas de trabalho, quanto frente a seus alunos. O recente trabalho de Conceição pode ser ilustrado como exemplo para esse aspecto do desenvolvimento de licenciando no PIBID.

Assim, ao entender a dinâmica da atividade docente e do enunciado “aula”, os professores em formação sentem-se mais autônomos e confortáveis para lidar com as condicionantes do desenvolvimento de seu trabalho que se apresentarão durante sua prática. (CONCEIÇÃO, 2019, p. 46).

O terceiro e último benefício do PIBID abordado neste trabalho é a possibilidade de aprendizado dos licenciandos a partir do conhecimento experiencial dos professores coformadores. Espera-se que através desse

trabalho em conjunto os bolsistas possam se beneficiar de toda experiência profissional adquirida pelos professores ao longo da sua profissão, como bem descrito por Deimling e Reali (2017, p. 15):

[...] tal contribuição favorece, da mesma forma, a aproximação desses professores com a universidade e desta com a escola e seus profissionais, numa perspectiva de formação recíproca, colaborativa e contínua que pode possibilitar, como consequência, intervenções na própria prática educativa.

Por óbvio que, durante o programa, o professor supervisor também pode se beneficiar das experiências trazidos pelos alunos, novas metodologias ou novas maneiras de abordar temas transversais são alguns exemplos em que esses licenciandos podem acrescentar conhecimento teórico para as aulas.

Outro benefício trazido pela proximidade entre o professor supervisor e os bolsistas é a possibilidade que os bolsistas têm de perceber a importância de determinados conteúdos, e as diferentes maneiras de abordá-lo. Isso também só é possível através da experiência dos professores supervisores, que transmitem através das construções das aulas suas formas de ministrá-las e as possibilidades de abordagens para determinados temas, como muito bem discutido no trabalho de Felício, Gomes e Allain (2014, p. 349).

Outra questão merecedora de atenção reside no redimensionamento das relações entre licenciandos e professores das Escolas Públicas que, até então, eram efetivadas por ocasião dos Estágios Curriculares que, tradicionalmente, são desenvolvidos nos períodos finais dos cursos e sem muito comprometimento com o contexto escolar. Ao considerar os cursos de licenciatura, a questão enfatizada indica a necessidade de reformulações curriculares. Fazer com que a situação de trabalho seja considerada como aspecto fundamental no currículo de formação de professores, ainda é um movimento considerado lento no interior das universidades.

Além da contribuição citada acima é possível pensar no fato de que os licenciandos podem refletir sobre seus cursos e, principalmente, sobre

as questões curriculares, e assim avaliar se o currículo dos cursos vai ao encontro das demandas curriculares necessárias para o desenvolvimento do trabalho de professor, e dessa maneira, contribuindo para a formação de um profissional capaz de refletir sobre a sua profissão e o arcabouço de conhecimentos necessários para sua realização.

Os três benefícios do PIBID selecionados nesse trabalho estão longe de ser os únicos obtidos a partir do programa, contudo selecionamos tais benefícios com intuito de construir uma proposta transformadora a partir de benefícios consolidados e estabelecidos pelo programa citados em projetos de diferentes áreas da licenciatura.

1.1.1. UMA PROPOSTA TRANSFORMADORA A PARTIR DO PIBID

Devemos partir da premissa de que uma proposta transformadora necessariamente precisará quebrar com paradigmas estabelecidos nos diferentes atores envolvidos na área da educação, especificamente na área de formação de professores. Podemos então apontar que o governo federal precisa parar de entender a educação como um custo, e começar a percebê-la como um investimento do qual, no médio e longo prazo, obterá o retorno desejado.

De maneira similar, a universidade precisa parar de entender a escola como o local onde ela aplica seus “conhecimentos superiores”, e precisa urgentemente modificar o tipo de relação existente entre a escola e a universidade. Começar a perceber o ambiente escolar como um parceiro que a universidade precisa ouvir e com o qual precisa contribuir, para efetivamente formar seus professores com o perfil que atenda às demandas da escola atual.

Partindo dessas premissas e utilizando o PIBID como fonte norteadora do processo de transformação, podemos começar a descrever as três propostas transformadoras que acreditamos necessárias para um modelo adequado de formação de professores:

1º - Bolsa de ensino para todos os graduandos dos cursos de licenciatura durante todo o curso. Trata-se verdadeiramente de uma transformação na relação de importância dos cursos de licenciatura, muitas vezes desvalorizados e, portanto, com pouca procura pelos alunos,

quando comparados com outros cursos de graduação como Medicina e Engenharia. De forma geral, tal modificação facilitaria a permanência dos licenciandos nos cursos de licenciatura, inclusive possibilitaria a implementação de cursos diurnos.

Tal medida também impediria a concorrência por bolsas de programas como o PIBID, essa concorrência muitas vezes pode dificultar ou desestimular o trabalho em equipe, tão necessário para a formação do docente moderno. Um terceiro aspecto relevante que fortalece o estabelecimento da bolsa permanente é o comprometimento com o curso e a motivação para o trabalho docente. Isso é algo perceptível inclusive em bolsistas PIBID, a bolsa garante que o bolsista esteja motivado e comprometido com andamento dos projetos dentro do Programa (FELÍCIO; GOMES; ALLAIN, 2014; OLIVEIRA, 2017).

2º - Todos os alunos da licenciatura em contato com a escola desde seu início no curso. Essa medida possibilitaria uma maior aquisição de experiência prática para o licenciando, como observado no PIBID, tais experiências podem ser enriquecedoras para o desenvolvimento do futuro professor. Além disso, essa medida transformaria o ambiente escolar, tendo em vista, o número muito maior de bolsistas que contribuiriam de diversas maneiras com a escola e com os trabalhos de sala de aula desenvolvidos pelo professor.

Além disso, a medida possibilitaria com que o bolsista pudesse relacionar o conteúdo teórico com a prática de forma mais completa, tendo em vista que, o licenciando estaria ao mesmo tempo na universidade, assistindo as aulas em um determinado horário, e desenvolvendo o projeto na escola em outro horário. Isso muitas vezes no PIBID não é possível, porque não é garantido que o licenciando que consegue a bolsa PIBID esteja ainda participando das aulas teóricas.

O contato dos licenciandos com a escola desde o início do curso, também pode fazer com que o mesmo perceba, mais rapidamente, se a profissão docente é realmente o que ele deseja para o seu futuro. Isso está ligado ao desenvolvimento da identidade docente que pode fazer com que o licenciando percebe de maneira mais rápida se a escolha que ele fez é realmente o que ele almeja como profissão. Tal medida impediria que o aluno cursasse durante vários anos de sua vida um curso de formação

docente, e somente ao final percebesse que não possui o real desejo de exercê-lo.

3º - Contribuição das escolas de ensino básico para a construção dos conteúdos dos cursos de licenciatura. Essa talvez seja a transformação mais difícil de acontecer, justamente pelo distanciamento construído entre a universidade e escola e principalmente porque, de modo geral, a universidade se enxerga em um patamar acima da escola com relação a capacidade de propor modificações para a formação de professores.

Justamente por isso, acreditamos que se trata da transformação mais importante de acontecer, e ao verificar os diferentes trabalhos relacionados ao PIBID é fácil perceber, que o principal ganho para a formação do licenciando é exatamente a maior proximidade entre a universidade e a escola. Essa maior proximidade permite que novas metodologias sejam discutidas e construídas, que novas abordagens sejam elaboradas, levando sempre em consideração a questão teórica vinda com mais “força” da universidade, enquanto a parte prática vindo do arcabouço de experiências dos professores coformadores (AMBROSETTI et al., 2015; DEIMLING; REALI, 2017; PANIAGO; SARMENTO, 2017).

Esse arcabouço de experiências vividas pelos professores ao longo de sua carreira pode contribuir com a percepção de “lacunas” no processo de formação dos licenciandos, essas “lacunas” podem estar relacionadas aos conteúdos dos cursos, as suas metodologias, aos problemas da escola, as situações em sala de aula etc. Esse é um daqueles problemas que os futuros professores só perceberiam depois de formados e ao estarem em sala de aula, momento em que já deveriam estar preparados para lidar com as diferentes situações de sala.

Os professores coformadores poderiam inclusive sugerir temas a serem abordados na licenciatura: temas transversais por exemplo, temas construídos a partir das demandas de sala de aula, propor modificações nas abordagens de determinados temas e assim por diante. Isso definitivamente faria com que os cursos de formação de professores levassem em consideração as necessidades das salas de aula, ou seja, do lugar onde tudo acontece, e assim preparassem o licenciando para a realidade que irá encontrar.

Nesse processo, o licenciando estaria sendo beneficiado duas vezes, pois além de estar entrando em contato com a realidade da escola e suas

demandas, através das contribuições dos professores, onde ele licenciando poderia abordá-los relacionando com os conteúdos teóricos, poderia também compreender como a realidade de sala de aula pode ser diferente da forma que os temas são abordados na teoria. Isso possibilitaria a formação de um professor mais crítico e reflexivo da prática docente, objetivo dos mais buscados atualmente e inclusive discutidos por um significativo número de autores relevantes na área de formação de professores (NÓVOA, 2009; PIMENTEL, 2014; TARDIF, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar as três propostas de modificação para a formação de professores não temos a pretensão de acreditar que essas transformações por si só já seriam suficientes para solucionar o estado de coisas que configura a problemática da educação nacional. A ideia é apresentar propostas e suscitar a discussão, mostrando que o PIBID pode ser frutífero também como forma de avaliação e de construção de parâmetros positivos do processo de modificações que o país precisa iniciar.

Os diversos trabalhos relacionados ao PIBID puderam ser utilizados para primeiro compreender os principais benefícios do programa PIBID; e segundo, utilizar esses pontos benéficos do programa como parâmetros norteadores para as modificações referente a práxis docente desenvolvidas nas licenciaturas. É fato que a educação nacional busca, a algum tempo, um caminho de transformação da sua educação para o ensino básico, e essa transformação passa pela maneira como esse professor é formado.

Neste sentido, os órgãos públicos responsáveis pela formação de professores precisam construir um caminho que leve a essas transformações, e deve necessariamente levar em consideração programas bem-sucedidos como o PIBID, como parâmetros para iniciar a construção de políticas de Estado para a educação nacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA CALLAI, Ana Nathalia; FERRAZ DE JESUS, Rhenan;
SAWITZKI, Rosalvo Luis. Formación inicial e iniciación la docen-

cia: un análisis a partir del subprojeto PIBID Educación Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 19, n. 2, 29 dez. 2017.

AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, 16 set. 2015.

ARRUDA, Serigo de Mello; PASSO, Marinez Meneghello; FREGOLENTE, Alexandre. Focos da Aprendizagem Docente. **Alexandria - Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, v. 5, n. 3, p. 25-48, nov. 2012.

BELTRÃO, Isabel do Socorro Lobato; KALHIL, Josefina Barrera; BARBOSA, Ierecê dos Santos. PIBID Matemática: Contribuições para a formação docente. **REAMEC - Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 5, n. 1, jan. 2017.

CONCEIÇÃO, Kátia Cilene Silva Santos. Professores em formação no âmbito do Pibid-Capes: uma abordagem do planejamento e realização de aulas por meio da clínica da atividade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, mar. 2019.

DARROZ, Luiz Marcelo; WANNMACHER, Clóvis Milton Duval. APRENDIZAGEM DOCENTE NO ÂMBITO DO PIBID/FÍSICA: A VISÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 17, n. 3, dez. 2015.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE. **Educação em Revista**, v. 33, n. 0, 27 nov. 2017.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; GOMES, Claudia; ALLAIN, Luciana Resende. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação (UFSM)**, v. 39, n. 2, 18 jun. 2014.

- GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. 2010.
- GRAÇA, A.B.S. O conhecimento pedagógico do conteúdo: o entendimento entre a pedagogia e a matéria. **Educação Física e Desporto na escola: novos desafios, diferentes soluções**. Porto: FCDEF-UP, 2001. v. 1. p. 107-120.
- MORAES, Camile Barbosa; GUZZI, Mara Eugênia Ruggiero de; SÁ, Luciana Passos. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, n. 1, jan. 2019.
- NOGUEIRA, KEYSY SOLANGE COSTA; FERNANDEZ, CARMEN. ESTADO DA ARTE SOBRE O PIBID COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO ENSINO DE QUÍMICA. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 21, 2019.
- NÓVOA, Antônio. **Professores - Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. v. 1.
- OLIVEIRA, HÉLVIO FRANK. A BAGAGEM DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 3, dez. 2017.
- PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, 23 fev. 2017.
- PAULA OLIVEIRA, Francisca Clara de; BERTINO ALGEBAILÉ, Eveline. As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 256, 20 dez. 2019.

- PIMENTEL, Edna Furukawa. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. In: RAMALHO, Betânea Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Org.). **Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas**. 1. ed. Brasília: Liber Livros, 2014. p. 15-38.
- SANTOS, W.L.P; SCHNETZLER, R.P. **Educação em Química. Compromisso com a cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2003. v. 1.
- SELLES, Sandra Escovedo. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de Ciências: anotações de um projeto. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 2, n. 2, dez. 2000.
- SILVA, Delano Moody Simões da; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva; PORTO, Franco de Salles. As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em Ciências Naturais, Universidade de Brasília. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 20, n. 0, 4 out. 2018.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TORRES, Michelangelo. Um balanço crítico dos primeiros 18 meses da política educacional do governo Bolsonaro. **Giros à Direita: Análises e perspectivas sobre o campo líbero-conservador**. [S.l.]: Editora SertãoCult, 2020.

CONSIDERAÇÕES FARMACOTÉCNICAS NO DESENVOLVIMENTO DE FORMULAÇÕES PEDIÁTRICAS

Stefani Cristina Lucian¹⁸

Juliane Farinelli Panontin¹⁹

INTRODUÇÃO

Um dos principais motivos da recusa da ingestão de medicamentos por crianças pode estar relacionado ao fato de a maioria dos medicamentos não ser designado ao público pediátrico. Embora muitos medicamentos sejam desenvolvidos todos os anos, a maioria deles não é exclusiva para a população infantil. Ao desenvolver uma formulação pediátrica, alguns fatores farmacotécnicos devem ser levados em consideração para que a medicação seja agradável ao paladar da criança. Dessa forma, a adesão ao tratamento deve ser facilitada por meio de passos farmacotécnicos como a escolha de uma forma farmacêutica adequada ao uso infantil, excipientes que tornem a formulação agradável e o mascaramento do sabor do fármaco, principalmente se apresentar residual amargo.

Assim, estudos farmacotécnicos são importantes para, além de facilitar o sucesso farmacoterapêutico por uma boa adesão ao tratamento, dar segurança ao usuário da medicação. Devido à escassez de medicações

18 Acadêmica do curso de Farmácia do CEULP/ULBRA.

19 Professora de farmacotécnica do CEULP/ULBRA.

voltadas ao público infantil e a falta de estudos para suprir essa carência, elencar e discutir questões farmacotécnicas essenciais para formulações pediátricas é importante, especialmente para farmácias de manipulação que buscam remediar essa situação.

Com o intuito de facilitar a adesão ao tratamento medicamentoso, o farmacêutico magistral pode adequar a forma farmacêutica de acordo com a preferência da criança. Para tanto, fármacos veiculados a picolé, pastilhas, chocolate e gomas, por exemplo, podem ser atrativos à criança e tornar a farmacoterapia menos penosa ao paciente e aos pais e/ou cuidadores da criança.

O objetivo deste trabalho foi elencar os fatores farmacotécnicos de importância para o desenvolvimento de medicamentos pediátricos e demonstrar como a farmácia magistral é fundamental para sua manipulação. Dessa forma, a seção 1 aborda a necessidade de novas formulações pediátricas, que sejam especificamente formuladas para o paladar infantil, e a 2 apresenta as particularidades de formulações pediátricas, tratando sobre os estudos de pré-formulação, a utilização de excipientes capazes de mascar o sabor desagradável do fármaco e a farmácia magistral como uma alternativa ao tratamento farmacológico, além de explicar sobre as formas farmacêuticas inovadoras para melhor adesão à farmacoterapia.

1. NECESSIDADE DE NOVAS FORMULAÇÕES PEDIÁTRICAS

A população pediátrica é carente de medicações específicas para uso infantil. Entre 2003 e 2013, apenas 37 medicamentos novos foram registrados com indicação pediátrica no Brasil, sendo 27,6% do total dos medicamentos lançados durante esse período (CASTRO et al., 2018). Dessa forma, os medicamentos licenciados para uso pediátrico são escassos e, apesar da indústria farmacêutica ser incentivada a realizar estudos clínicos em crianças, a eficácia e segurança dos medicamentos continuam com dados insuficientes (CARVALHO, 2015).

Para suprir a baixa oferta de fórmulas apropriadas e exclusivas para pacientes pediátricos, as doses dos adultos são adequadas para uso infantil, tornando o seu uso *off label*, ou seja, utilizando de maneira diferente do que é indicado na bula quanto à posologia e faixa etária (SILVA, 2007). Contudo,

realizar essa adaptação pode ocasionar a exposição das crianças a excipientes potencialmente danosos a elas, visto que os estudos farmacotécnicos desses medicamentos são voltados para uso adulto. Em estudo realizado por Castro et al. (2018), verificou-se que 46,8% das medicações analisadas continham excipientes farmacêuticos com potencial causador de danos em crianças, como o polisorbato 80, cloreto de benzalcônio e etanol.

Além disso, os estudos de segurança, reações adversas, posologia e eficácia dos medicamentos também são centralizados para uso adulto e adaptar essas informações para uso infantil, sem levar em consideração as particularidades farmacocinéticas das crianças que diferem dos adultos em maior ou menor grau, é realizar o tratamento de forma empírica (FERNANDEZ et al., 2011; MEDEIROS, 2018).

Outro agravante no tratamento farmacológico infantil é a necessidade de, muitas vezes, os pais manusearem a medicação, partindo ou esmagando o comprimido, diluindo o líquido no seu próprio diluente ou em suco, por exemplo. Um estudo realizado por Venables et al. (2015) apontou que 29% dos pais entrevistados relataram manipulação dos medicamentos como: partição dos comprimidos, podendo levar a dose imprecisa (sub ou sobredosagem); comprimidos esmagados que podem ser degradados termicamente; mistura do medicamento com o alimento e/ou suco, podendo alterar o pH e formar complexos insolúveis, afetando a biodisponibilidade do fármaco e sua resposta terapêutica.

Ferreira (2010) relata que, em alguns casos, pode ser necessário a prática de triturar comprimidos ou abrir cápsulas e adicionar o pó a uma bebida palatável, ou colocar o pó em algum alimento para ser ingerido. No entanto, o autor salienta a dificuldade em garantir a obtenção da dose completa, além de expor o fármaco e seus excipientes a condições inadequadas, podendo gerar alteração do pH e comprometer a estabilidade ou alterar a solubilidade do fármaco.

Ainda no estudo de Venables et al. (2015), cujo objetivo era identificar a prevalência e a natureza das barreiras relacionadas à formulação oral, concluiu-se que quase um terço das crianças não aderiram ao tratamento medicamentoso. Esses resultados, juntamente com a necessidade de os pais manusearem a medicação para melhor adesão/administração, indicam que as formulações orais prescritas para uso infantil não foram adequadas para uma quantidade significativa de pacientes (VENABLES et al., 2015).

Diante dessas lacunas no tratamento farmacológico pediátrico, percebe-se a importância de desenvolver formulações apropriadas à idade, favorecendo a adesão e, conseqüentemente, a resposta terapêutica.

2. PARTICULARIDADES DE FORMULAÇÕES PEDIÁTRICAS

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2011), a farmacoterapia ideal para crianças deve ser segura e eficaz, contendo informações dos medicamentos sobre seu uso adequado, faixa etária, condições fisiológicas e o peso corporal da criança. Além disso, é importante que a forma farmacêutica escolhida seja flexível, para que possa ser ingerida inteira com facilidade, sem precisar dissolver em líquidos ou misturar na comida.

Para garantir uma farmacoterapia pediátrica segura e eficaz, é preciso levar em consideração os aspectos relacionados ao contexto em que o paciente está inserido, as características da doença e da criança, os cuidadores do paciente pediátrico, os principais erros de adesão e os medicamentos que geram esse erro (RIET-NALES, 2016).

Além disso, o farmacêutico deve atentar-se, especialmente, aos aspectos do design farmacoterapêutico como a via de administração, a frequência de dosagem, a substância ativa (sal ou base), a aparência do produto final, a instrução ao paciente e os excipientes presentes na formulação (RIET-NALES, 2016).

O profissional farmacêutico que estuda para desenvolver formulações pediátricas deve considerar as diferenças anatômicas e fisiológicas entre crianças e adultos, para garantir que a farmacocinética do medicamento não fique comprometida (BACTHELOR; MARRIOTT, 2013). Os pacientes pediátricos se caracterizam por um grupo heterogêneo, sendo subdivididas em recém-nascidos a adolescentes pela OMS (2011), que possuem diferenças significativas quanto à farmacocinética e farmacodinâmica: recém-nascidos prematuros, recém-nascidos a termo (0 a 27 dias), bebês e crianças pequenas (28 a 23 meses), crianças (2 a 11 anos) e adolescentes (12 a 16-18 anos, dependendo da região). Assim, é difícil que uma medicação seja empregada para todas as faixas etárias.

No que diz respeito à adesão ao tratamento medicamentoso infantil, a palatabilidade é repetidamente elencada como um fator de suma impor-

tância. De acordo com a OMS (2011), a palatabilidade é a aceitação geral do sabor, cheiro, volume ou tamanho da dose e textura de um medicamento que é administrado via oral.

Medeiros e Garutti (2018) relatam que as formulações que possuem o mesmo fármaco, mas diferentes fabricantes, fazendo composições diferentes, alteram a aceitabilidade do medicamento devido à palatabilidade. Por isso que é muito importante realizar análises sensoriais com pessoas da faixa etária para qual a formulação é indicada e até mesmo no contexto cultural, visto que esse fator também pode influenciar na adesão a um medicamento.

De acordo com Medeiros e Garutti (2018), é preciso garantir aos pacientes pediátricos acesso a formulações palatáveis, seguras e adequadas para essa população, pois isso irá gerar um efeito considerável sobre a morbidade infantil, já que a medicação adequada e aceitável pode contribuir com o uso correto e racional dos medicamentos em pediatria.

A fim de obter uma formulação adequada aos pacientes pediátricos, especialmente quanto à sua composição, estudos de pré-formulação devem ser realizados.

2.1. PRÉ-FORMULAÇÃO

No desenvolvimento de uma formulação, é preciso considerar as características físicas, químicas e biológicas dos princípios ativos e dos excipientes, que devem ser compatíveis entre si, a fim de preparar um produto estável, eficaz, atraente, fácil de administrar e seguro. Para assegurar esses aspectos, são realizados estudos de pré-formulação (ALLEN JR; POPOVICH; ANSEL, 2000).

Ao planejar o desenvolvimento da formulação, é preciso determinar a finalidade para qual ela será utilizada, a natureza da doença, modo como é tratada (se a ação será sistêmica ou local), a idade e a condição do paciente. Com essas informações, é possível escolher a forma farmacêutica mais apropriada (ALLEN JR; POPOVICH; ANSEL, 2000). As crianças, pacientes em questão, têm maior adesão ao tratamento com formas farmacêuticas líquidas orais, especialmente pela facilidade na administração e mascaramento do sabor do fármaco devido à utilização de flavorizantes e edulcorantes.

No que se refere ao fármaco, é importante analisar e compreender suas características para melhor desenvolvimento da formulação. A descrição física (se é sólido ou líquido) irá determinar a melhor técnica de manipulação e sua forma farmacêutica. O tamanho das partículas interfere na absorção, distribuição velocidade de dissolução, biodisponibilidade, uniformidade de conteúdo, paladar, textura, cor e estabilidade e, para cada uma dessas interferências, o farmacêutico deve analisar os possíveis problemas e as soluções, que vai desde a escolha do excipiente à melhor forma farmacêutica (ALLEN JR; POPOVICH; ANSEL, 2000).

Analisar a solubilidade do fármaco em água é necessário para determinar se a formulação será em solução ou suspensão, por exemplo. Além disso, é preciso verificar a estabilidade do fármaco para prever as possíveis reações de degradações e utilizar os excipientes necessários para evitar esse problema. Para a eficácia do fármaco, é importante analisar sua velocidade de dissolução, que pode ser um fator limitante para absorção e a permeabilidade em membrana, que será influenciada, principalmente, se a absorção for necessária para a resposta terapêutica (ALLEN JR; POPOVICH; ANSEL, 2000).

A formulação necessita, além do princípio ativo, do emprego de excipientes que podem exercer diversas funções, tais como diluente, preenchedor e solvente. Podem assumir a função do veículo, auxiliando no transporte do princípio ativo, conferindo peso, consistência e volume para melhorar a administração. Podem ser adjuvantes, promovendo a liberação da forma farmacêutica. Além disso, podem melhorar as características organolépticas, favorecer a adesão ao tratamento e garantir a estabilidade da preparação (FERREIRA, 2010).

Ao realizar estudos de pré-formulação, os excipientes devem ser escolhidos criteriosamente para que as formulações pediátricas sejam adequadas para a faixa etária, a fim de evitar que causem consequências de toxicidade (BATCHELOR; MARRIOTT, 2013).

No desenvolvimento de uma formulação pediátrica é preciso que o produto adequado possua desempenho, estabilidade, palatabilidade, controle microbiano, uniformidade de dose e outras características necessárias com poucos excipientes e em baixa quantidade. Na seleção dos excipientes adequados, é preciso considerar: o perfil de segurança para a faixa etária, a via de administração, dose única e diária do excipiente, duração

do tratamento, aceitabilidade infantil pretendida, alternativas potenciais e status regulatório no mercado (OMS, 2011). Portanto, os excipientes de formulações pediátricas devem possuir requisitos funcionais e seu uso é justificado após a avaliação dos riscos, levando em consideração a faixa etária, frequência de dosagem e duração do tratamento (OMS, 2011).

Alguns excipientes possuem relatos de problemas em medicamento pediátricos, principalmente em bebês e neonatos, como por exemplo o álcool benzílico, parabenos, propilenoglicol e etanol (OMS, 2011; BATCHELOR; MARRIOTT, 2013).

No quadro 1, foram elencados alguns excipientes que devem ser evitados ou utilizados com cautela em formulações pediátricas.

Quadro 1. Excipientes e principais cautelas e recomendações na utilização em medicamentos pediátricos

CLASSE DE EXCIPIENTES	EXCIPIENTES	CARACTERÍSTICAS E RECOMENDAÇÕES
Conservantes	Álcool benzílico	São utilizados em medicamentos injetáveis. Podem ser causa de toxicidade em neonatos devido à imaturidade metabólica. Por isso, devem ser evitados ou reduzidos.
	Álcool benzoico	
	Benzoato de sódio	
	Parabenos	Afeta fortemente a ligação da bilirrubina e albumina, por isso seu uso infantil é muito arriscado. Deve ser evitado em formulações para recém-nascidos e não ultrapassar 10mg/kg/dia nas formulações pediátricas.
Edulcorantes	Aspartato	Deve ser evitado em pacientes com fenilcetonúria.
	Sacarose	Pode afetar os níveis de glicose no sangue, portanto deve ser evitada no caso de diabetes ou tratamentos a longo prazo, por aumentar a chance de desenvolver cárie dentária.
Diluyente	Lactose	Utilizada como diluyente de cápsulas e tabletes, pode causar diarreia, desidratação e acidose metabólica em crianças com intolerância.

CLASSE DE EXCIPIENTES	EXCIPIENTES	CARACTERÍSTICAS E RECOMENDAÇÕES
Solubilizante	Etanol	Utilizado em formulações líquidas como solubilizante, mas que deve ser restrito no uso pediátrico, especialmente em neonatos. O etanol é depressor do sistema nervoso central (SNC) e pode causar toxicidade cardiovascular e respiratória. A quantidade de etanol não deve exceder 0,5% nas fórmulas de crianças menor de 6 anos e entre 6 e 12 anos, não exceder 5%.
	Propilenoglicol	Utilizado para solubilização de fármacos pouco solúveis em água em fórmulas orais, tópicas e injetáveis. Não pode ser utilizada em formulações de crianças menores de 4 anos, pois o metabolismo do propilenoglicol é limitado e doses múltiplas podem gerar acúmulo, depressão e hiperosmolaridade no SNC, além de ser cardiotoxico.
Surfactante e emulsificante	Polissorbato 80	Pode causar trombocitopenia, disfunção renal, hepatomegalia, hipotensão e acidose metabólica.

Fontes: CARVALHO (2015); FLÁQUE, COMAS (2011); OMS (2011); DIAS (2019); BELAYNEH, TADESE, MOLLA (2020).

Tratando-se de uma formulação pediátrica e sabendo que a palatabilidade possui grande interferência, os excipientes mais importantes nesse quesito são os flavorizantes e edulcorantes.

2.2. MASCARAMENTO DE SABOR DO FÁRMACO PARA ADESÃO AO TRATAMENTO PEDIÁTRICO

Como já visto, a palatabilidade é essencial para que a criança possa aderir ao tratamento farmacológico. Para isso, mascarar o sabor do fármaco, especialmente quando esse apresenta residual amargo, é fundamental. Por possuírem mais papilas gustativas que os adultos, as crianças se tornam

mais sensíveis aos sabores desagradáveis dos fármacos e por isso o sabor, a textura e o cheiro são importantes para a aceitabilidade das crianças a formulações orais (FERREIRA, 2010).

Na boca, o ser humano possui em torno de 10.000 receptores gustatórios, que interagem com a saliva e produzem a sensação de paladar positiva ou negativa. A sensação do gosto da medicação é uma mistura complexa do paladar e olfato, podendo ser influenciada pela textura e temperatura. A cor da medicação deve estar em equilíbrio com o gosto e o odor, para tornar a medicação mais harmoniosa possível (ALLEN JR; POPOVICH; ANSEL, 2000).

Os principais grupos de excipientes responsáveis pelo mascaramento do sabor são edulcorantes e flavorizantes. De acordo com a OMS (2011), os edulcorantes devem ser escolhidos conforme a segurança em relação as condições de cada criança, que pode possuir, por exemplo, diabetes e/ou intolerância à frutose. Além disso, o efeito laxante dos adoçantes mal absorvidos ou não digeridos por causa das altas concentrações devem ser considerados.

A sacarina, sacarose, sorbitol, aspartame e frutose são os edulcorantes mais utilizados e a concentração total em soluções e suspensões orais varia de 30 a 80 % peso/volume (FERREIRA, 2011). O uso prolongado dos medicamentos com altas concentrações de edulcorantes deve ser evitado, pois pode ocasionar formação de cárie dental. O xilitol, no entanto, é um edulcorante natural utilizado na odontologia para a prevenção de cáries dentárias e pode ser utilizado de forma mais segura (SOUSA, 2014).

Para escolher o flavorizante adequado, a principal característica que influencia é o sabor do fármaco. Esses excipientes podem ser mais eficientes para mascarar diferentes sabores do princípio ativo: amargo, salgado, azedo. O cacau, por exemplo, é mais utilizado para mascarar o sabor amargo, enquanto os cítricos são mais eficientes para disfarçar o sabor azedo ou amargo. Os fármacos salgados podem ser disfarçados com canela e framboesa (ALLEN JR; POPOVICH; ANSEL, 2000).

Em seu estado natural, a maioria dos fármacos não são palatáveis e atraentes. Por meio da farmacotécnica, as formulações podem mascarar o sabor deste fármaco, tornando a formulação agradável ao paladar infantil, utilizando de formas farmacêuticas atraentes para a visão, olfato e paladar,

além de fazer o uso de excipientes que possibilitem atrativos inerentes aos medicamentos (ALLEN JR; POPOVICH; ANSEL, 2000).

Apesar das vantagens provenientes da farmacotécnica, surge problemas no tratamento infantil quando o medicamento se torna um atrativo organoléptico. Por isso, a atenção dos pais e cuidadores deve ser reforçada, a fim de evitar uma intoxicação doméstica pela dose excessiva da medicação (ALLEN JR; POPOVICH; ANSEL, 2000).

2.3. FARMÁCIA MAGISTRAL COMO ALTERNATIVA A MEDICAMENTOS INDUSTRIALIZADOS

Diante das dificuldades encontradas quanto a terapêutica medicamentosa, o farmacêutico deve prezar pela saúde e segurança do paciente, avaliando de forma criteriosa as medicações que poderão ser utilizadas por esse grupo. A manipulação surge como uma alternativa aos problemas para realizar o tratamento farmacoterapêutico.

O farmacêutico magistral pauta o seu trabalho na busca de soluções farmacotécnicas que objetivem a resolução de problemas terapêuticos. Na área magistral, essa solução é possível por ser diferente do que há no mercado tradicional e, por isso, pode ser uma alternativa viável para suprir a escassez de medicamentos pediátricos industriais (FERREIRA, 2010).

Para que a criança possa aderir ao tratamento farmacológico com mais facilidade e segurança, é essencial dispor de uma forma farmacêutica adequada, uma formulação compatível e de propriedades organolépticas favoráveis para adesão infantil (sabor, cor e textura palatáveis), com uma dose devidamente ajustada e uma via de administração acessível à faixa etária (VALENTE, 2014).

Com a utilização do medicamento manipulado, a adequação da formulação pode ser feita de acordo com a necessidade de cada paciente. Assim questões como a dose, a forma farmacêutica, o sabor e a quantidade poderão ser diferenciados e individualizados para melhorar o tratamento (FERREIRA, 2010), como é possível verificar na figura 1.

Além da individualização do tratamento, os medicamentos magistrais podem ser uma alternativa para a adequação da medicação industrial, substituindo os excipientes não tolerados por crianças devido ao potencial de toxicidade (CARVALHO, 2015).

Figura 1. A necessidade de adaptação do medicamento pediátrico e a farmácia magistral como opção na terapia



Fonte: Adaptado de Fláque e Comas (2011).

Diante das dificuldades no tratamento farmacológico infantil, Fláque e Comas (2011) elencam as formulações magistrais como alternativa para atender as demandas do paciente pediátrico e adaptar o que é necessário para otimizar o tratamento.

Standing e Tuleu (2005) elaboraram um esquema, disposto na figura 2, de como funciona a farmacoterapêutica dos medicamentos pediátricos, apontando o medicamento manipulado como alternativa ao medicamento indisponível na forma farmacêutica apropriada para uso infantil.

Figura 2. Opções para o tratamento medicamentoso pediátrico



Fonte: Adaptado de Standing e Tuleu (2005).

2.4. FORMAS FARMACÊUTICAS PEDIÁTRICAS

Escolher a forma farmacêutica adequada ao paciente é um passo essencial para a adesão ao tratamento medicamentoso. A população infantil corriqueiramente necessita de doses diferenciadas das comercializadas, além de apresentarem dificuldade na deglutição de cápsulas e comprimidos (FERREIRA, 2010).

A via de administração mais adequada deve ser escolhida de acordo com a situação patológica. A via oral, no entanto, é a mais recomendada para formulações pediátricas por ser de fácil administração e crianças com idade inferior a 5 anos possuem indicação de preparações líquidas (CARVALHO, 2015).

Com ênfase na via de administração oral, muitas formas farmacêuticas estão disponíveis para adequar a formulação ao paciente. Elas podem ser sólidas (como as cápsulas, comprimidos, pastilhas, papéis medicamentosos) ou líquidas (como as suspensões orais, soluções, xaropes).

As formas farmacêuticas orais sólidas são mais vantajosas por apresentarem maior estabilidade e posologia fixa. Essa última vantagem, no entanto, torna-se também uma desvantagem quando necessita de um ajuste de dose durante o tratamento, especialmente se estiver sendo realizado com medicamentos industrializados, o qual é comercializado em poucas opções de doses (FERREIRA, 2011; CARVALHO, 2015).

Por outro lado, as formas farmacêuticas orais líquidas são vantajosas por possuírem maior flexibilidade no doseamento, permitindo ajuste de dose, além de possuírem flavorizantes e edulcorantes que deixam a formulação agradável ao paladar infantil. Entretanto, apresentam maior instabilidade e são mais susceptíveis a degradação físico-química e microbiológica, além de aumentar o risco de administrar a dose incorreta, já que os pais ou responsáveis pelas crianças terão que separar a dose a ser utilizada, por ser múltiplas doses (FERREIRA, 2011; CARVALHO, 2015).

Nos tópicos a seguir, estão relatadas algumas formas farmacêuticas diferentes das convencionais, que podem ser utilizadas para melhor a adesão ao tratamento através da palatabilidade.

2.4.1. PASTILHAS

As pastilhas são formas farmacêuticas sólidas que, ao serem colocadas na boca, sofrem dissolução ou desintegração lenta. Um ou mais ativos

podem ser adicionados à pastilha, possuindo ação local, como anestésicos para dor de garganta, ou sistêmica, como a vitamina C (ALLEN JR; POPOVICH; ANSEL, 2000; FERREIRA, 2010).

Seu veículo base é geralmente flavorizado e edulcorado, fatores que auxiliam na adesão ao tratamento de pacientes pediátricos, pois contém sabor agradável mascarando o sabor e o odor do fármaco. Além disso, as pastilhas são facilitadoras ao tratamento de pacientes que possuam dificuldade na deglutição de formas farmacêuticas orais, como as crianças, por ser de fácil administração (FERREIRA, 2010).

2.4.2. PASTILHAS MASTIGÁVEIS

As pastilhas mastigáveis são formas farmacêuticas preparadas com gelatina e glicerina sendo utilizadas para administrar medicações de absorção gastrointestinal e de uso sistêmico (FERREIRA, 2010).

As pastilhas são bem flavorizadas, o que facilita de forma eficiente o mascaramento do sabor residual amargo de fármacos, além de possuir uma consistência macia e agradável ao paladar, sendo de fácil deglutição (FERREIRA, 2010).

2.4.3. PIRULITOS MEDICAMENTOSOS

Composto por uma mistura de sacarose (açúcar) e outros carboidratos (sorbitol), o pirulito apresenta-se como uma forma oral transmucosa capaz de mascarar o ativo veiculado. Para a preparação, o pirulito requer altas temperaturas e, por isso, somente princípios ativos termoestáveis e hidrossolúveis podem ser veiculados nesta forma. Ferreira (2010) sugere a concentração de alguns fármacos para a incorporação na base de pirulito.

Além da base de sorbitol ou açúcar, o pirulito pode ser preparado com bases graxas ou polietilenoglicóis. Dessa maneira, ele se torna mais macio, porém menos edulcorada que as primeiras sugestões de base, menos atraentes no quesito características organolépticas por ter aderência opaca. Em contrapartida, essa base pode ser colorida e flavorizada, é facilmente preparada e aplicada a vários princípios ativos (FERREIRA, 2010).

Carvalho (2019) realizou estudos para veicular o ácido ascórbico em pirulito. Apesar de não obter o resultado esperado, a autora especificou

sua formulação e manipulação, que podem ser adaptados ao produto final infantil requerido.

2.4.4. CHOCOLATES MEDICAMENTOSOS

Utilizado amplamente no passado como veículo de ingredientes purgativos, vermífugos e antianêmicos, o chocolate é um veículo útil para diversos ingredientes ativos de uso pediátrico e adulto. Essa forma farmacêutica é a base de cacau (*Theobroma cacao*), obtida através da mistura de chocolate com um ou mais insumos farmacêuticos (FERREIRA, 2010).

Basicamente, é composto por um princípio ativo, edulcorante, agente suspensor, flavorizante, goma (que facilita a incorporação de ativos hidrossolúveis solubilizados em uma pequena quantidade de água) e chocolate (FERREIRA, 2010).

Os chocolates medicamentosos apresentam-se, geralmente, na forma de pastilhas de chocolate e na forma de bombons. Diferentemente das pastilhas tradicionais, as pastilhas de chocolate são normalmente mastigadas primeiro para depois serem deglutidas (FERREIRA, 2010).

Castro (2018) desenvolveu uma formulação de chocolate terapêutico para alívio da tensão pré-menstrual, que pode ser utilizada como base para o estudo e desenvolvimento de outras formulações de chocolate.

2.4.5. GOMA DE MASCAR MEDICAMENTOSA

As gomas de mascar são preparadas a partir de exsudações resinosas de árvores provenientes da família das apocináceas. Suas bases são encontradas no mercado previamente flavorizadas e edulcoradas, mas, se necessário, pode-se adicionar mais excipientes para melhorar a palatabilidade do medicamento (FERREIRA, 2010).

A substância ativa é liberada durante a mastigação pela saliva, de forma mais lenta do que pastilhas e comprimidos sublinguais (FERREIRA, 2010). Para garantir a liberação da dose pretendida, é necessário mascar a goma por um período entre 10 e 20 minutos. Por isso, é uma forma farmacêutica recomendada para pacientes que possuam mais de 6 anos (EMEA, 2006).

2.4.6. PICOLÉS MEDICAMENTOSOS

As soluções e suspensões congeladas, tais como picolés, são utilizados em situações específicas para constituírem uma forma farmacêutica capaz de veicular fármacos com sabor amargo. Basicamente, são constituídos por água, edulcorantes e flavorizantes. Após a preparação, o congelamento é realizado e é a sensação fria da formulação que reduz a percepção dos sabores desagradáveis dos fármacos (FERREIRA, 2010). Essa forma farmacêutica é uma opção para melhorar a eficácia de medicamentos que necessitam permanecer por um tempo mais prolongado na mucosa oral, como antimicóticos e anestésicos (FERREIRA, 2010).

Utilizando das mesmas características e princípios do picolé, o sorvete também pode ser utilizado como forma farmacêutica. Silva (2019) e Borges (2020) realizaram estudos de pré-formulação para incorporar o paracetamol à base de sorvete, sendo esse medicamento destinado a utilização pós-cirúrgica em crianças na odontopediatria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das dificuldades em dispor de uma medicação segura e destinada ao uso pediátrico, a prescrição de medicamentos magistrais é uma alternativa viável, uma vez que diferentes formas farmacêuticas podem ser disponibilizadas na farmácia de manipulação. A exemplo, a utilização de gomas, pirulitos e picolés podem ser manipulados, sendo extremamente atrativos para as crianças, facilitando a adesão ao tratamento.

Nessa conjuntura, a escolha dos excipientes farmacotécnicos e a forma farmacêutica é importante para, além de estabelecer a forma farmacêutica, determinar o sabor, a cor, odor e textura, ampliando a aceitação do paciente através de um medicamento com uma boa palatabilidade.

Portanto, a farmácia magistral, através dos estudos farmacotécnicos, é capaz de facilitar o tratamento medicamentoso unindo excipientes, forma farmacêutica e fármaco que gerem um produto final agradável aos pacientes pediátricos.

REFERÊNCIAS

- ALLEN JR., Loyd V. POPOVICH, Nicholas G. ANSEL, Howard C. **Farmacotécnica: Formas farmacêuticas e sistemas de liberação de fármacos**. 6 ed. São Paulo: Premier, 2000.
- BATCHELOR, Hannah K.; MARRIOTT, John F. Formulations for children: problems and solutions. **British journal of clinical pharmacology**, v. 79, n. 3, p. 405-418, 2015.
- BELAYNEH, Anteneh; TADESE, Ebisa; MOLLA, Fantahun. Safety and Biopharmaceutical Challenges of Excipients in Off-Label Pediatric Formulations. **International Journal of General Medicine**, v. 13, p. 1051, 2020.
- BORGES, Nathália Vanda Di Lecy Nunes. **Formulação de base para sorvete terapêutico em veículo não lácteo**. 2020. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Farmácia, Centro Universitário Luterano de Palmas, Palmas/TO, 2020.
- CARVALHO, Ananda Sousa. **Análise comparativa de formulações de pirulito medicamentoso contendo vitamina C**. 2019. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Farmácia, Centro Universitário Luterano de Palmas, Palmas-TO, 2019.
- CARVALHO, Andreia Raquel Lopes de. **Medicamentos manipulados para uso pediátrico: conjuntura atual e perspectivas futuras**. Monografia de Estágio Curricular do Mestrado Integrado em Ciências Farmacêuticas. Universidade de Coimbra, 2015.
- CASTRO, Gabrielle Pereira. **Desenvolvimento de chocolate terapêutico para alívio da tensão pré-menstrual**. 2018. 34 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Curso de Farmácia, Centro Universitário Luterano de Palmas, Palmas/TO, 2018.
- CASTRO, Jaqueline Cristina da Silveira Xavier et al. Adequação às faixas etárias pediátricas de medicamentos novos registrados no Brasil de 2003 a 2013. **Einstein** (São Paulo), v. 16, n. 4, 2018.

- DIAS, Alessandra Paixão. **Proposta de diretrizes para avaliação da segurança de excipientes em formulações pediátricas no Brasil**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Medicina. Fortaleza, 2019.
- EMA, European Medicines Agency. **Reflection Paper: Formulations of choice for the paediatric population**. 2006.
- FERNANDEZ, Eva et al. Factors and mechanisms for pharmacokinetic differences between pediatric population and adults. **Pharmaceutics**, v. 3, n. 1, p. 53–72, 2011.
- FERREIRA, Anderson de Oliveira. **Guia Prático de Farmácia Magistral**. 4.ed., São Paulo: Pharmabooks Editora, 2010.
- FLAQUÉ, Miquel Villaronga; COMAS, Anna Mas. Formulació Magistral en Pediatria. In: MOLINA, Esteban Valverde (org.). **Farmácia Pediátrica Hospitalaria**. Madri, Espanã: Elsevier doyma, 2011.
- MEDEIROS, M. dos SG; GARRUTI, D. dos S. Estudos de palatabilidade de medicamentos: análise sensorial e aceitabilidade de formulações pediátricas. **Embrapa Agroindústria Tropical**, 2018.
- MEDEIROS, Irís Anunciação dos Anjos. **Farmacologia pediátrica: Uma revisão sobre a importância do farmacêutico clínico na farmacoterapia infantil**. Monografia – Centro de Educação e Saúde, UFCG. Cuité: CES, 2018.
- STANDING, J. F.; TULEU, C. Paediatric formulations – Getting to the heart of the problem. **International Journal of Pharmaceutics**, 2005.
- SILVA, Emília Vitória. Crianças e medicamentos: os riscos que podem sobrepor os benefícios. Conselho Federal de Farmácia, Centro Brasileiro de Informação sobre Medicamentos – CEBRIM/CFF. **Boletim farmacoterapêutica**. Ano XII, no 06, 2007.
- SILVA, Ludimilla Ferreira da. **Desenvolvimento de formulação de emulsão tipo “sorvete terapêutico” de paracetamol**. 2019.30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Farmácia, Centro Universitário Luterano de Palmas, Palmas/TO, 2019.

- SOUSA, Ana Marta Crespo de. **A importância do xilitol na prevenção da cárie dentária**. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Medicina Dentária, Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências da Saúde, Porto, 2014.
- VALENTE, Sara Carolina C. G. J. **Formas Farmacêuticas em Pediatria**. 2014. 80 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestre em Ciências Farmacêuticas, Universidade do Algarve Faculdade de Ciências e Tecnologia Departamento de Química e Farmácia, Portugal, 2014.
- VAN RIET-NALES, Diana A. et al. Safe and effective pharmacotherapy in infants and preschool children: importance of formulation aspects. **Archives of disease in childhood**, v. 101, n. 7, p. 662-669, 2016.
- VENABLES, Rebecca et al. Determination of formulation factors that affect oral medicines acceptability in a domiciliary paediatric population. **International journal of pharmaceutics**, v. 480, n. 1-2, p. 55-62, 2015.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Children's medicines: A situational analysis**. Geneva: World Health Organization; 2011. [acesso 20 de jun 2021]. Disponível em: http://www.who.int/child-medicines/progress/CM_analysis.pdf.

METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO: NÍVEL DE ESCRITA ALFABÉTICA

*Ana Paula da Rocha Silva*²⁰

INTRODUÇÃO

A teoria psicogenética de Piaget trouxe grandes contribuições para o campo da Educação. Constantemente aprofundada, possibilita a construção de novos conhecimentos assim como o levantamento de relevantes questões no que se refere à relação ensino-aprendizagem. Especificamente falando da alfabetização, temos a descrição da “psicogênese da língua escrita” por Emília Ferreiro.

As pesquisas realizadas por Ferreiro (2001) sobre como se dá o processo de apropriação do sistema alfabético provocam reflexões sobre os princípios pedagógicos do ensino da língua escrita. Não se trata da criação de um novo método de alfabetização, mas uma contextualização das concepções sobre a construção do conhecimento e da relação ensino-aprendizagem que implica diretamente um repensar sobre os métodos utilizados para a alfabetização. Portanto, para romper com as formas tradicionais de ensino, é preciso partir do reconhecimento de que o processo da construção do conhecimento se dá ativamente, no ato de “aprender”, e não é algo que acontece mecanicamente.

20 Pedagoga formada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora da Rede Municipal do Cabo de Santo Agostinho-PE; graduada em Letras /Português pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

FUNDAMENTAÇÃO

Para Ferreiro (2001), o sujeito não espera chegar à escola para conhecer sobre sua língua materna, pois, desde o nascimento a criança convive com a escrita e inevitavelmente pensa sobre ela. Portanto, a aprendizagem não é passiva e o professor deve reconhecer e considerar as condições em que o estudante se encontra antes de planejar suas ações. Para a autora, nessa evolução, podem ser identificados três períodos abrangentes que se subdividem. Há, inicialmente, um momento de distinções das representações icônicas e não-icônicas, ou seja, a descoberta de que desenhar é diferente de escrever (FERREIRO, 2001, p. 19-29).

Quanto aos estágios seguintes, exige maior nível de empenho, pois trata-se de construir formas de diferenciação do que antes fora adotado para escrever. Passa a solicitar uma alternância, após o reconhecimento de que os textos possuem significados que precisam ser interpretados. Essa variação é controlada progressivamente sobre os eixos qualitativo e quantitativo. Posteriormente as relações com a fonética se tornam mais evidentes na transição do nível pré-silábico para o silábico. Tais conflitos gerados nesse processo levam às construções de outros esquemas e descobertas sobre a regularidade do sistema. Desse modo, é desencadeado o enfretamento das questões ortográficas.

A mudança da concepção sobre a construção do conhecimento é relevante para que o educador possa trabalhar em prol do avanço desse processo tão importante para a vida social do indivíduo, que é a apropriação da escrita e da leitura. Segundo Ferreiro (2001, p.61), para ser eficaz, o educador terá que adaptar seu ponto de vista ao do outro. Já que cada um constrói seu sistema interpretativo próprio sobre tal objeto, assim como faz relações de acordo com suas vivências.

Portanto, nessa perspectiva de ensino, se destaca a importância de serem criadas condições para novas descobertas e superações dos conflitos cognitivos e das possíveis hipóteses “inventadas” nas etapas evolutivas regulares da construção do conhecimento.

MÉTODO

Para a realização deste trabalho, a fim de buscar informações sobre a notação do sistema alfabético, foram realizadas atividades com estudan-

tes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e de EJA - Educação de Jovens e Adultos (antes da pandemia de covid-19). Para tal, foram aplicados ditados mudos para seis crianças e para os dois adultos o ditado foi oral. As sete palavras selecionadas foram: peixe, trem, castelo, elefante, sol, livro e telefone.

Cada criança recebeu uma folha contendo a sequência das gravuras com suas respectivas linhas ao lado. Já para os adultos, a folha foi entregue em branco para que as palavras fossem escritas uma abaixo da outra na medida em que escutassem a pronúncia do aplicador. Também foi solicitado que escrevessem seus nomes no alto da folha. Em alguns casos, foi necessário estimular para que escrevessem mesmo sem saberem e quando afirmaram ter feito errado, a instrução foi de riscar e refazer como achar correto.

Já na etapa seguinte, após todas as escritas, os estudantes foram convidados a ler o que estava representado, com o cuidado de passarem o dedo sobre as palavras. Desse modo, foi possível evidenciar essa leitura ao registrar como foram feitas, se silabicamente ou pronunciadas de uma vez.

Cada produção foi avaliada individualmente e o parecer está apresentado junto com as condições gerais de aplicação da atividade assim como o local, tipo de escola em que estuda, ano que cursa, idade e outras particularidades observadas. As mesmas estão apresentadas no tópico seguinte. Seguem anexos, os originais de cada produção para apreciação.

ANÁLISES DAS PRODUÇÕES

ANEXO – I

Este aluno tem 5 anos de idade e está na Educação Infantil. Há três anos frequenta a escola, sendo os dois primeiros em instituição particular de bairro e atualmente estuda em escola pública da rede municipal de ensino do município de Jaboaão. A coleta dos dados foi feita na residência da pesquisadora, sem interferência de outras pessoas.

A partir da análise do protocolo desta criança, percebemos que se encontra no nível pré-silábico, mas já entende que a escrita é composta por letras e não por desenhos ou números. Apoia-se na escrita unigráfica, ou seja, utiliza uma única letra para representar a palavra. Ele utiliza pouca

variação de caracteres dentro da palavra e entre elas e, ainda, não atentou que a mesma letra (símbolo) está sendo usada para nomear objetos diferentes. Fez a leitura globalmente para a maioria das palavras escritas com única letra, mas fez a leitura silábica para “peixe” e “trem”, mesmo que essa última tenha sido registrada pela letra “E”.

Demonstra pequeno repertório de conhecimento de letras, mas já faz alguma relação da escrita com a sonoridade vocálica, por isso nota cada palavra com uma vogal que se encontra na primeira sílaba, exceto em peixe que utiliza uma segunda que não tem essa correspondência. No caso da notação de “castelo” aparece a letra “i”, mesmo a entrevistadora tendo dito inicialmente, que se tratava de um castelo a criança o identificou como “igreja”, talvez pelo fato de apenas conhecer vogais e já identificar que igreja se inicia com “i”.

ANEXO - II

O estudante tem 5 anos e está na Educação Infantil - Grupo 5 - de uma escola da Prefeitura do Recife. Estudou no ano anterior na mesma escola. A escolha do aluno para participar da atividade de pesquisa foi feita pela própria professora e a entrevista foi realizada no refeitório da escola onde o aluno estuda. Próximo havia uma aluna do 2º ano do Ensino Fundamental, que também realizava a pesquisa. Inicialmente, houve resistência do aluno em realizar a atividade por afirmar que não sabia escrever. Como o refeitório fica próximo da sala de aula, em alguns momentos, outras crianças vieram com intuito de verificar o que estava acontecendo. Nesses momentos ele demonstrava vergonha em mostrar sua atividade, virava a folha e dizia que enquanto as outras crianças não saíssem não iria continuar a fazer a “tarefa”. Assim, na ausência das demais crianças conseguiu concluir a atividade.

Percebe-se na análise da escrita deste aluno que este se encontra no nível pré-silábico. Sem o controle de quantidade, escreve até terminar a linha. No momento de pausas na escrita a pesquisadora perguntou, diversas vezes, se havia terminado. Mas, a criança afirmava que ainda faltava escrever mais, ou seja, até o término da linha. Quanto à leitura, ele a realizou de uma só vez, o que contribui para a hipótese de que não conhece todos os princípios do sistema alfabético.

Identifica-se também a alternância das letras nas palavras e entre elas, demonstrando alguma reflexão sobre a necessidade de utilizar letras diferentes para que seja compreendido que se trata de coisas diferentes. Tem pouca familiaridade com os símbolos convencionais (alfabeto), pois repete em todas as palavras muitas vogais e poucas consoantes, apelando em alguns momentos para o formato maiúsculo. Ainda não percebeu a correspondência entre a escrita e a pauta sonora.

Outro fato que chama a atenção é na notação do seu nome que consegue realizar com mais precisão, provavelmente, por questões de memorização. Na escrita de “peixe” reproduziu seu nome, talvez pela coincidência das iniciais.

ANEXO - III

O aluno tem 5 anos, está no 1º ano do Ensino Fundamental e estuda em uma escola particular de Jaboatão dos Guararapes. Desde os 2 anos e meio de idade frequenta a escola. Sua mãe é formada em História, embora não exerça a profissão docente, e seu pai está concluindo o curso de Administração. Esta informação foi evidenciada para compreensão de que mesmo tendo 5 anos, como outros participantes, o ambiente letrado em que vive permite-o avançar acerca da escrita alfabética. A entrevista foi realizada na casa da criança diante da mãe e avó. Embora, tenham sido alertadas para não fazer interferências, em alguns momentos a mãe do aluno interveio chamando-o a atenção. Durante a escrita do nome e da palavra “livro” que no início ele escreveu “lifo”., ela advertiu-o para o último “pedacinho” desta palavra relacionava-se como “vó” e “vovó”.

Identificamos em relação a esta criança que a mesma se encontra praticamente no nível alfabético. A maior evidência disso é a forma como faz a leitura, de maneira silábica identificado cada uma de acordo com a pronúncia. Apesar de aparecer pouco na sua produção ele, ainda, usa uma letra para representar a sílaba. Mas, já escreve sílabas completas com dificuldades nas mais complexas. Também, já constrói sílabas “simples”, ou seja, aquelas compostas por consoante e vogal. No entanto, representa ainda com uma consoante a primeira sílaba da palavra “peixe”, mesmo sendo esta a inicial do seu nome.

Mesmo com as dificuldades diante das sílabas “travadas”, tanto na escrita quanto em relação à sonoridade, a exemplo de “trem” e “livro” e na elaboração da palavra “elefante” quando utilizou o til (~) para representar a nasalização da sílaba “fan”, ele demonstra como está pensando o sistema de escrita alfabética. Neste último caso apoiou-se, possivelmente, nos exemplos de “mãe, pão, não” que apresentam a sonoridade nasal.

Portanto, a criança já compreende o sistema de escrita e avança para apropriar-se das convenções ortográficas. Como exemplo temos o caso da representação escrita da palavra “trem” cuja escrita foi “rai”, que no momento de ler identificou que não era “trem” e sim “rai”. Porém, desistiu de tentar por não conseguir identificar as letras que representam esta figura ou devido à presença de sua mãe que aparentou cobrar muito dele.

ANEXO – IV

Aluna está no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Recife e tem 6 anos. O local de entrevista foi no refeitório da escola e com a presença de outra criança do 2º ano. A escolha da participante ficou a critério da professora.

Percebemos que esta criança se encontra no nível alfabético, pois já compreende o sistema de escrita, mas ainda falta o domínio das convenções ortográficas. Apesar de já conseguir relacionar os grafemas e fonemas apresenta dificuldades com sílabas mais complexas, como as compostas por encontros consonantais como “trem, castelo e livro”. Além disso, reconhece que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba.

A demonstração de problemas na transcrição e erros ortográficos são compreensíveis no nível alfabético, mas a criança ainda faz confusões como no caso de usar “ss” no lugar “vr”. Levantamos como hipótese que talvez a criança tenha se utilizado de “ss” para representar “vr”, na notação de “livro”. Porém, ela também utilizou o mesmo recurso para notar “ssou” para “sol” o que indica que compreende o som do “ss”.

Nota-se também que esta criança se apoia na sonoridade falada na representação escrita, pois para notar as vogais finais das palavras se baseou como pronunciamos e utilizou as terminações “i” e “u” para isto. Ela também fez confusão com a palavra “trem” ao escrever “rei”, no entanto, ao ler não conseguiu identificar o que escreveu como errado, pois,

leu “tre-im” para “re-i”. Desse modo, percebemos que ela se baseou no desenho no momento da leitura da palavra. As demais leituras foram de acordo com a ordem silábica correspondente.

ANEXO – V

A aluna tem 7 anos e está no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Prefeitura do Recife e há três anos estuda na mesma escola. O local de entrevista foi no refeitório da escola com a presença de um aluno da Educação Infantil. Não houve interferência de outras pessoas no momento da coleta de dados.

Embora, esta criança já esteja no 2º ano, evidenciamos dificuldades que demonstram que esta encontra-se num estágio de transição do pré-silábico para o silábico, pois em alguns momentos notou palavras sem fazer a correspondência das letras com a pauta sonora, como no caso de “livro” que notou “pesa”.

Porém, em algumas palavras iniciou escrevendo a primeira letra correspondente à da figura. Para “peixe” ela utilizou as consoantes corretas para cada sílaba “PX”, mas para “trem” ela representou apenas a letra inicial correta “TAIA”, as demais não compõem a palavra. No caso de “castelo” “CAE” e “elefante” “ELA” houve um esforço para relacionar as letras corretamente assim como a tentativa, feita no momento da leitura, de relacionar a letra à sonoridade inicial das palavras.

Na escrita da palavra “sol” houve um certo conflito, pois, a representou o monossílabo com quatro letras que tentamos encontrar a lógica utilizada no “s” e no “m” que de algum modo pode ter sentido. A partir de então, identificamos que ela nota cada palavra com o máximo de quatro letras alternadas e que não há correspondência com os sons das palavras. No momento da leitura de “sol”, “livro” e “elefante” a criança leu globalmente passando o dedo por todo o registro escrito, sem realizar pausas nas sílabas como aconteceu nas demais. Dessa forma, percebemos que se baseou na figura na hora da leitura e não na escrita.

ANEXO – VI

A aluna tem 7 anos e cursa o 2º ano do Ensino Fundamental numa escola pública da rede municipal de ensino da cidade do Recife. Desde os

4 anos de idade ela estuda na mesma escola. A indicação para participação na atividade ficou a critério da professora. O local da entrevista foi no refeitório da escola com a presença de uma aluna do 1º ano, no entanto, uma estava distante da outra.

Identificamos que a criança se encontra no nível alfabético, pois já compreende o sistema de escrita, mas ainda precisa dominar as convenções ortográficas. Ela representa a construção das sílabas com as vogais. Já consegue fazer relação entre os caracteres da palavra com o valor sonoro menor das sílabas e no momento da leitura fez a correspondência das sílabas ao passar o dedo em cada uma, só se equivocando na palavra “trem” que se estendeu para uma sílaba a mais, falando “tre-im”.

Sua maior dificuldade está em ocultar uma ou outra letra da palavra, mais precisamente as consoantes como “r”, “s” e “n” em “trem”, “livro”, “castelo” e “elefante” comuns às questões de sílabas “travadas” e com sons nazais. No mais, foram algumas trocas do “e” pelo “i”. Tais equívocos ortográficos são compreensíveis no nível alfabético.

ANEXO – VII

O entrevistado é estudante noturno do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) - Módulo I, tem 46 anos e no momento da atividade estava no ambiente escolar (Escola Municipal em Jaboaão). Inicialmente demonstrou constrangimento e insegurança, mas realizou com certa dificuldade a escrita. No entanto, quando solicitado para realizar a leitura, ele não conseguiu identificar três das palavras escritas por ele mesmo. São elas: trem, castelo e livro.

Pode ser observado na sua produção que apesar de não conseguir ler tudo que escreveu, de deixar de representar vogais e consoantes até mesmo em seu nome, ele se encontra avançando para o nível alfabético. Houve na elaboração da escrita uma preocupação com a ortografia, pois, mesmo ao ser induzido pela fonética, ele quis escrever corretamente. Podemos até justificar alguns destes equívocos pela tensão do momento. O avanço do nível silábico-alfabético para o alfabético, mesmo ainda não estando tão firme quanto à formação das sílabas, se apresenta pelo reconhecimento dos princípios básicos do sistema alfabético. Demonstra compreender o sistema de escrita, mas ainda precisa dedicar-se a dominar as convenções ortográficas.

Outro fator que nos leva a pensar dessa maneira é que ele fez a leitura de algumas palavras considerando cada sílaba e as interpretando corretamente. Porém, deixou de reconhecer algumas das suas produções, provavelmente, pela falta de letras que fizessem mais sentido à palavra, nos casos de “trem” ele não entendeu o que é “TEI”, para “castelo” ele não soube dizer o que é “CATLU” e no caso de “livro”, ele se deparou com “LIVV”. Não soube dizer o que estava escrito por não fazer sentido.

Quanto ao traçado de seu nome ter uma boa estética, é muito comum no caso dos adultos que se trate de um treino da assinatura, algo necessário para as relações sociais.

ANEXO – VIII

O entrevistado, com 35 anos de idade, estuda à noite e cursa o Módulo I. No momento da entrevista ele estava na sala de aula onde existiam mais seis pessoas. Mesmo diante da curiosidade de todos não demonstrou nenhum tipo de constrangimento para realizar a atividade. Iniciou com alguma dificuldade e registrou todas as palavras ditadas, apresentando até com uma certa velocidade no registro.

Assim como no caso anterior, acreditamos que o adulto em processo de alfabetização se coloca mais preocupado com a sua condição. Entendemos que, mesmo ao não conseguir ler todas as palavras, realizou a atividade focando na construção ortográfica. No entanto, deixou algumas palavras incompletas, enfatizando a pressa com a qual escreve.

Quando surpreendido pela solicitação da leitura, ele identificou apenas as palavras “peixe”, “sol” e “livro” relacionando cada sílaba corretamente. Para as demais palavras, se justificou ao dizer que começou tarde o processo de alfabetização. Nesse momento foi percebido que ele não conseguiu entender sua letra, principalmente na produção da palavra “trem”.

Classificamos essa produção como um caminho do nível silábico-alfabético para o alfabético, mesmo que apresentando esse grau de dificuldade na escrita e leitura. Pode ser observado que apesar das dificuldades há um certo avanço do nível silábico-alfabético para o alfabético, pois, ele compreende a formação das sílabas e de princípios básicos do sistema alfabético.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

As atividades para trabalhar com alfabetizandos que se encontram no nível Pré-silábico, devem estimular o conhecimento das letras, a sonoridade, a diversidade de posições nas palavras, entre outras. Como exemplo as que aproveitam os rótulos das embalagens dos produtos do cotidiano. O educador pode solicitar que os alunos tragam as embalagens e pedir que identifiquem as letras de seu nome ou iniciais das palavras mais comuns como “pai” e “mãe”. Podem ser feitos murais que servirão de suporte de memória nas demais atividades, assim como colagens das sílabas recortadas para montar frases construídas coletivamente.

Para os estudantes que estão no nível silábico, seja qualitativo ou quantitativo, é interessante atividades que objetivam a construção de palavras estáveis. Pois, servirão de fonte de informação para a construção de outras palavras. Poderiam ser exploradas algumas fichas de chamadas, bingo com nomes dos alunos ou formação de cruzadinhas. Assim, o educador leva a levar a criança a perceber que dentro das sílabas, existem partes maiores e menores, ou seja, que as sílabas possuem combinações.

Quanto aos alunos que estão no nível silábico-alfabético, é importante que as atividades ajudem na compreensão da síntese das palavras, como as que envolvam a composição e decomposição das palavras. Trabalhar a formação de palavras com letras e sílabas móveis, realizar um ditado com as sílabas e letras trabalhadas, fazer uma reescrita das palavras com eles, corrigindo-as e escrevendo ao lado de cada uma, quando acontecerem equívocos.

Para os alunos que atingiram a hipótese alfabética, o professor poderá contribuir para o despertar da constituição da escrita ortográfica. Pois, mesmo alfabetizados alguns não conseguem ler. A atividade de contar uma pequena história, depois com uma cartolina, junto com os alunos, reescrevê-la ajuda nesse processo. Depois, o profissional solicita que cada um produza individualmente pequenos textos, a partir do que eles entenderam da história contada e reescrita por eles.

CONCLUSÃO

Além de abordar questões sobre a alfabetização, a realização desse trabalho possibilitou constatar o quanto é possível criar e realizar atividades

estimulantes da aprendizagem sem “ferir” a natureza humana e negligenciar o outro. Portanto, mediante a consideração de que o aluno é sujeito ativo na aprendizagem, foi possível observar o processo de construção do pensamento do aluno e testar o referencial teórico.

REFERÊNCIAS

FERRARI, Márcio; FERREIRO, E. **Educação para Crescer** <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/emilia-ferreiro-306969.shtml> 08/05/2011.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**, 24. ed. Atualizada – São Paulo: Cortês, 2001. - (Coleção Questão da Nossa época; v.14).

LEAL, Telma F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, A.; LEAL, T. F. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E COMPLIANCE: A ERA DIGITAL BRASILEIRA EM CONFORMIDADE COM A LGPD

*Reginaldo de Oliveira Silva*²¹

INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é abordar a inteligência artificial (IA), *compliance* e LGPD no Brasil da era digital, a fim de despertar necessárias reflexões em relação ao ordenamento jurídico brasileiro, bem como sua efetividade. É inevitável rememorar a obra *1984*, de George Orwell. Um cenário que outrora se limitara à ficção, hoje é real, condizente com a *Quarta Revolução Industrial*.

Desde o findar do último milênio, paulatinamente vêm ocorrendo no mundo avanços tecnológicos, marcados por imediatismo e horizontalizado alcance. Através de mecanismos informáticos, interligados em um sistema global de redes de computadores, popularmente conhecido como *internet*. Com acesso global, a *internet* deflagra uma espécie de “compulsão digital”. As pessoas se relacionam, contratam, cometem delitos, trabalham, estudam, fazem tratamentos médicos, participam de lidações etc., demandam o Estado nas esferas administrativas e judiciais, tudo por meio da *internet*.

21 Bacharelado em Direito pelo Centro Universitário Una Contagem.

Com o uso da *internet*, o Estado exerce seus poderes administrativos por plataformas digitais, mas também presencialmente. O Poder Legislativo, em âmbito remoto, discute projetos de lei, vota e sanciona. No Judiciário, os processos antigos são digitalizados. Os novos processos já nascem eletrônicos, com audiências e sentenças proferidas em modo remoto, através de plataformas que se conectam via *internet*. Com a pandemia do Covid-19, esses avanços aceleraram sem precedentes.

No Brasil da *sociedade da informação*, ocorrem constantes alterações legislativas no ordenamento jurídico. Não obstante, por vezes a norma chega com sua regulação tardia em relação aos fatos e condutas que a norma jurídica pretende tutelar. Destarte, com orientações do Estado, programas de integridade são desenvolvidos por meio de *compliance*. Operam como mecanismos para a prevenir e coibir práticas indesejáveis.

Com o *compliance*, o setor privado exerce sua *autorregulação*, com elaboração de um código de ética e cultura organizacional de empresa. Tudo isso em conformidade com o ordenamento jurídico vigente.

Com a crescente e rápida evolução do uso e da informação sobre a inteligência artificial (IA), no Brasil criou-se um sistema protetivo de dados pessoais. Com forte inspiração do direito comparado, em especial da União Europeia (EU), por meio do Regulamento Geral de Produção de Dados Pessoais da União Europeia de 2016/679, *General Data Protection Regulation* (GDPR), sugiu a Lei nº 13.709/2018 (Proteção de Dados pessoais), assumindo dupla função: (i) inaugurar um sistema de proteção de dados; (ii) alterar o regramento jurídico da Lei nº 12.965/2014 (Marco Civil da Internet). Posteriormente, em de 8 de julho de 2019, surgiu a Lei nº 13.853/2019, alterando a Lei nº 13.709/2018, para dispor sobre a proteção de dados pessoais e para criar a Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD) e tratando de outras providências. A partir desta evolução legislativa, tem-se a Lei nº 13.709/2018, com o nome de Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Não obstante, outras alterações ocorreram com a LGPD, Lei nº 14.010/2020 do Regime Jurídico Emergencial e Transitório das relações jurídicas de Direito Privado (RJET) no período da pandemia do coronavírus (Covid-19). Deste modo, na primeira parte do presente estudo, pretende-se analisar alguns conceitos e suas diferenciações sobre a IA e sua relação com o *compliance*. Na segunda parte, será abordada a progressão

histórica evolutiva do *compliance*, com subtópico analisando sua incidência no ordenamento jurídico brasileiro. Na terceira parte será apresentado o *sistema protetivo dos dados pessoais* (LGPD), como lei geral regente de todo regramento jurídico no Brasil da *Era digital*.

Ao final, sem nenhuma pretensão de esgotar todas possíveis visões, aspira-se a uma reflexão acerca das tomadas de decisões e possíveis efeitos jurídicos alcançáveis através de instrumentos de IA na sociedade brasileira, no âmbito do *compliance*, sob a ótica do regramento *standard* norteador da LGPD.

1. A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM COMPLIANCE NO BRASIL

Com as crescentes inovações da *era digital* internacional, tornaram-se comuns alguns meios de decisão, seja através de controle, fiscalização, contratação etc., em todo e qualquer canto do mundo. Com efeito, a globalização contribui de forma considerável, tanto para a popularização de certas tecnologias entre nações quanto para a utilização de mesmos pressupostos tidos como ponto de partida para a atividade legisferante do Estado. No Brasil não é diferente.

Percebe-se um crescimento exponencial do uso da internet em decisões que são tomadas diariamente, tanto entre particulares quanto entre autoridades estatais, ou mesmo em relação a ambos. *Algoritmos* trafegam em sistemas de buscas, e por meio de *dados* fazem reconhecimento facial, de voz, bem como em tomadas de decisões administrativas e judiciais automatizadas. Condizente com a indústria 4.0, IA se faz presente nesse meio.

Algoritmo é a linguagem digital codificada com letras e números, processável por máquina, com um conjunto de tarefas individuais predefinidas cujo a compreensão ainda é inalcançável pela leitura humana. Os *algoritmos* se relacionam em um complexo universo de algoritmos, por meio de *hardware* composto de *software*.

Hardware consiste no meio tecnológico físico (computador, teclado, monitor), ao ponto que *software* diz respeito aos programas operacionais da máquina.

IA consiste em “esforço de reproduzir digitalmente estruturas de decisão semelhantes às humanas, ou seja, de projetar um computador de tal

forma e, em particular, programá-lo usando as chamadas redes neurais” (HOFFMANN-RIEM, 2021, p. 14). Deste modo, os paradigmas adotados por redes neurais artificiais são especificamente os neurônios humanos, à saber, neurônios naturais. Através dos neurônios artificiais, é possível reproduzir em seu *software* decisões conforme a peculiar programação predefinida.

As pessoas produzem imensurável volume de *dados*, através de textos, fotos, vídeos, áudios, cadastros, compras em comércios eletrônicos (*e-commerce*).

Dados são informações obtidas por meio de mensagens reproduzíveis e transportáveis com o uso de meios tecnológicos próprios. Quando há um avultado volume de dados com diversas possibilidades de combinações e processamento, fala-se em *Big Data*.

Todo esse volume de *dados* e manuseado por meio de dispositivos de internet das coisas (IoT), com entradas aptas a receber dados (*input*) e com saídas aptas à dsipor de dados (*output*).

Grosso modo, a IA abarca subcampos. Ou seja, IA é gênero que se subdivide em espécies. Dentre tantas, o presente estudo limita-se à duas espécies: (a) *analytic*: algoritmos que servem com análise de dados que fazem cruzamento; e (b) *machine learning*: algoritmos que conseguem aprender sozinhos por aprendizado de máquinas.

Os algoritmos *analytic* “são aqueles que cruzam dados já estruturados e nos ajudam a fazer correlações e buscar padrões. Um bom exemplo seria uma planilha simples de *Excel*” (MAGRANI, SILVA, VIOLA, 2019, p.85). Por meio dos algoritmos *analytic*, com seu caráter analítico que lhe é peculiar, é possível analisar determinadas situações, riscos de contratos, licitações, perfils de pessoas, compras, tipos de consumo, preços e sua relação em oferta e demanda etc., dados podem ser coletados e por meio de um filtro analítico através de inteligência artificial, é possível tomar determinada decisão em relação a um objetivo. Do mesmo modo, é possível utilizar ferramentas de *compliance* através da IA *analytic*.

De outra banda, cabe analisar a peculiaridade dos algoritmos *machine learning*, “possuem maior grau de complexidade. Apesar de também serem programados *a priori*, sua construção algorítmica é feita de maneira a aprenderem com a interação com um ambiente externo e dinâmico e a partir dela fazerem correlações e reconhecerem padrões.” (MAGRANI;

SILVA; VIOLA, 2019, p. 85). Com maior complexidade, os algoritmos *machine learning* conseguem buscar respostas diversas em meio a demandas recorrentes ou não recorrentes.

Com efeito, os algoritmos *machine learning* podem ou não, serem supervisionados. Sendo supervisionados, com parâmetros conforme os critérios de criação e manutenção de seus criadores. Nesse sentido, à título de exemplo, basta pensar em um robô que atua em um escritório que vende serviço “X”. Esse mesmo robô, pode ser utilizado em um escritório que vende serviço “Y”. Bastando tão somente ensiná-lo conforme os parâmetros condizentes com o fim desejado.

Lado outro, os algoritmos *machine learning* não supervisionados não dependem de ensinamentos humanos. Com efeito, uma vez desenvolvidos, detêm redes neurais próprias, com aptidão tecnológico para formar sua própria opinião e tomar decisão alheia a vontade humana. Os paradigmas adotados por redes neurais artificiais de algoritmos *machine learning* não tem como paradigma os neurônios humanos.

No *compliance*, já há o uso da IA. Na esfera do *due diligence* com uso da IA, com maior frequência incide o *machine learning*, o que ficou denominado por *e-compliance*.

Analisar a diferenciação das espécies de algoritmos, *analytic* e *machine learning*, ambos provenientes do gênero IA, torna-se pressuposto necessário para melhor compreensão em sua relação com o *e-compliance*. Pois “há a divisão entre inteligências artificiais fortes (*strong*) e fracas (*weak*). Sendo as fortes aquelas capazes de se utilizarem da tecnologia *deep learning* e *machine learning*. (SOARES, ASSUNÇÃO, GUEDES, 2021, p. 441)

Partindo desse pressuposto, torna-se possível refletir sobre o aproveitamento da IA como tecnologias de sistemas de monitoramento e prevenção de ilícitos, como critério de autorização de programas de fomento e convênio com a administração pública, sistema de previsão das decisões administrativas e judiciais, gestão de riscos de contrato, canais de denúncia, *due diligence*, dentre outras ferramentas relacionadas ao *compliance*.

Toda essa relação de IA em *compliance*, em conformidade com o ordenamento jurídico pátrio. Pautar-se em boa-fé e respeito ao Estado Democrático de Direito é pressuposto indispensável para obtenção de bons frutos dessa relação.

2. COMPLIANCE: SEU SURGIMENTO E CONCEITO

Terminologia de origem inglesa, “*to comply*” está ligada à ideia de cumprimento em conformidade a uma ordem cujo ideal esteja voltado para o âmbito corporativo, dialogando com as leis do ordenamento jurídico somado ao que é tido como justo em determinado contexto relacional, relacionado por pessoas, empresas e Estado.

No início do século XX, com a criação do Banco Central dos Estados Unidos (FED), nasceu o *compliance*, com aspiração de emparelhar um ambiente financeiro seguro, estável e flexível. “Na década de 1970, nos EUA, foi criada Lei Anticorrupção Transnacional — a *Foreign Corrupt Practices Act* (FCPA) —, que endureceu as penas para organizações americanas envolvidas com atos de corrupção no exterior.” (SANTOS, 2019), culminando no Programa Aliança Empresarial Responsável *Responsible Business Alliance*.

A definição de *compliance* é aberta, sendo em geral conceituada como:

[...] conjunto de ações a serem adotadas no ambiente corporativo para que se reforce anuência da empresa à legislação vigente, de modo a prevenir a ocorrência de infrações ou, já tendo ocorrido o ilícito, propiciar o imediato retorno ao contexto da normalidade e legalidade (FRAZÃO, 2007, p. 42).

Trata-se de estruturação e políticas internas a serem adotadas em organização de âmbito corporativo por meio de *autorregulação* privada, cujo fim seja estar em conformidade com os preceitos normativos oriundos de paradigmas determinados pelo Estado regulador. Tal estruturação se dá através de programas com qualidade e eficiência externados por meio de ações sistêmicas despreendendo esforços emanados da própria atividade empresária na busca de atender às exigências legais e regulamentares própria do setor e mesmo intrasetorial, dialogando assim em interdisciplinaridade com o mútuo de atividades, em observância aos princípios da ética, da integridade corporativa e da função social da atividade. Evidencia-se, assim, estreita conformidade com o Estado democrático de Direito Moderno brasileiro, consagrado a partir da vigência da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Para uma organização ser economicamente sustentável, necessário ter bases sólidas de compliance, estratégia, transparência, isonomia, bem comum e valorização das pessoas e recursos. (OLIVEIRA, 2021, p. 111).

2.1 COMPLIANCE NO BRASIL: PANORAMA SISTÊMICO EVOLUTIVO SOB A ÓTICA DE ILÍCITOS, INFRAÇÕES E LICITAÇÕES CONFORME A LEI Nº 14.133/2021

No Brasil, o estudo do *compliance* é fruto de constantes pesquisas acadêmicas e paulatinamente mais abrangente no ordenamento pátrio brasileiro através da atividade legiferante. Sua gênese se deu com a Resolução nº 2.554 do Banco Central do Brasil (Bacen), influenciada pela Europa (Comitê da Basileia para Supervisão Bancária, 1975), e pelos Estados Unidos da América (SEC – *Securities and Exchange Commission*, 1934).

Em 1997, o Brasil já participava do Comitê da Basileia. Ainda incipiente, deram-se o surgimento de princípios para uma "supervisão bancária eficaz", denominados como *core Principles for Effective Banking Supervision*, com o dever de aplicação por todos os integrantes daquele órgão de cooperação e supervisão bancária internacional.

Em 1998 surgiu a Lei nº 9.613/98, (Lei de Combate aos Crimes de "Lavagem" de Dinheiro). Nesse diapasão, conforme exposição dos motivos da Lei 9.613/98, em seu item 83:

O fundamento teórico para essa divisão de tarefas parte do princípio de que a responsabilidade pelo combate dos crimes de lavagem não deve ficar restrita tão-só aos órgãos do Estado, mas também deve envolver toda a sociedade, tendo em vista o potencial desestabilizador dos crimes que se utilizam com maior vigor dos processos de lavagem. Assim, como certos setores da economia são utilizados como via para a prática do crime de lavagem de dinheiro, o que acaba por contaminar as atividades lícitas desenvolvidas por esses setores, e, por conseguinte, afetando a credibilidade e a estabilidade desses setores, nada mais lógico do que fazer com que assumam ônus e responsabilidades no combate de uma atividade delituosa que os atinge diretamente. De resto, tal participação fortalecerá a

imagem desses setores perante a comunidade em que desenvolvam as suas atividades. (BRASIL, 1996)

Espera-se maior contribuição por parte dos operadores de atividades financeiras, com acessos e informações privilegiadas. Nesse sentido, leciona Renato Brasileiro de Lima:

O combate à lavagem de capitais passa, portanto, pela cooperação entre o setor público (polícia, Ministério Público, unidades de inteligência financeira) e o setor privado. Neste sistema que a doutrina denomina de *twin track fight*, pessoas físicas ou jurídicas que atuam em campos sensíveis à lavagem de capitais, que exerçam atividades em setores tradicionalmente utilizados pelos lavadores (bancos, corretoras de imóveis, contadores etc.), são caracterizados como *gatekeepers*, como *torres de vigia*, pois atuam ou têm acesso aos caminhos e trilhas por meio dos quais flui o dinheiro obtido com crimes ou contravenções penais. Por força dessa posição privilegiada que esses indivíduos ocupam, são obrigados não apenas a se abster de colaborar com a prática da lavagem de capitais, mas também de contribuir nas atividades de inteligência e vigilância do poder público, prestando informações acerca de atos que possam caracterizar branqueamento de dinheiro. (LIMA, 2020)

Com a Lei nº 9.613, criou-se o Conselho de Controle de Atividades Financeiras (COAF), descortinando o surgimento do *compliance* no Brasil. Destarte, torna-se possível ilustrar como, donde, por quê, bem como refletir acerca de sua origem, emanando daí suas raízes fundantes, suas causas motivadoras, bem como os parâmetros definidos pelo próprio desiderato Estatal.

Entre os anos 1999 e 2000, houve a criação de organogramas especificados por área, por parte das instituições financeiras. Tal criação se deu por meio de código de ética, cartilhas de conduta, treinamento de agências e o início de mais precisa análise de risco das operações e do mercado.

Em 2013, houve a criação da Lei nº 12.846/2013 (lei anticorrupção), cujo ápice do *compliance* em fonte normativa foi mais bem desenvolvido até então, em especial com a redação de seu artigo 7º, incisos VI e VIII da referida lei.

Art. 7º Serão levados em consideração na aplicação das sanções:
[...]

VI - a situação econômica do infrator;

VIII - a existência de mecanismos e procedimentos internos de integridade, auditoria e incentivo à denúncia de irregularidades e a aplicação efetiva de códigos de ética e de conduta no âmbito da pessoa jurídica; (BRASIL, 2013)

Em 2015, na finalidade de regular a Lei nº 12.846/2013, nasceu o Decreto nº 8.420/2015, com um capítulo exclusivo para o compliance:

Art. 41. Para fins do disposto neste Decreto, programa de integridade consiste, no âmbito de uma pessoa jurídica, no conjunto de mecanismos e procedimentos internos de integridade, auditoria e incentivo à denúncia de irregularidades e na aplicação efetiva de códigos de ética e de conduta, políticas e diretrizes com objetivo de detectar e sanar desvios, fraudes, irregularidades e atos ilícitos praticados contra a administração pública, nacional ou estrangeira.

Parágrafo Único. O programa de integridade deve ser estruturado, aplicado e atualizado de acordo com as características e riscos atuais das atividades de cada pessoa jurídica, a qual por sua vez deve garantir o constante aprimoramento e adaptação do referido programa, visando garantir sua efetividade. (BRASIL, 2015)

Em 2021, doravante a nova Lei de Licitações e Contratos Administrativos (Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021), expressamente tipificou o *compliance* como novidade no rol de parâmetros sancionadores indicados em seu artigo 156, com correspondência do artigo 87 da então Lei nº 8.666/93. As quatro sanções indicadas no art. 156 do novo diploma legal correspondem às sanções anteriormente elencadas no art. 87 da Lei nº 8.666/1993, sem prejuízo de outros artigos da mesma LEI 14.133, que dão seguimento a este tratamento. Nesse sentido:

A nova legislação apresenta regras detalhadas sobre a aplicação das penalidades administrativas, o que representa importante avanço legislativo no âmbito do poder sancionador do Estado, com a fi-

ção de balizas que garantem maior segurança jurídica e proteção aos direitos fundamentais dos particulares. Na aplicação das sanções serão considerados os seguintes parâmetros (art. 156, § 1.º, da nova Lei de Licitações): a) a natureza e a gravidade da infração cometida; b) as peculiaridades do caso concreto; c) as circunstâncias agravantes ou atenuantes; d) os danos causados à Administração Pública; e) a implantação ou aperfeiçoamento de programa de integridade, conforme normas e orientações dos órgãos de controle. Os parâmetros aqui indicados são relevantes para assegurar a proporcionalidade da sanção. Quanto ao último parâmetro mencionado acima, fica evidenciada a relevância do *compliance* no novo diploma legal. (OLIVEIRA, 2021).

No mesmo diploma legal (Lei nº 14.133/21), o *compliance* é expressamente abordado em outros dispositivos, com a exigência da implementação de *compliance* contatações de obras, serviços, e fornecimento de grande vulto (art. 25, §4º); *compliance* é adotado como critério de desempate em licitação (art. 60. IV); *compliance* como condição de reabilitação do licitante ou contratado em infrações dispostas nos incisos VIII e XII de seu artigo 155 (art. 163).

Não menos importante, faz necessário o alinhamento no que diz respeito ao *compliance*, em uníssona harmonia entre setores privados em relação aos entes estatais, seja por parte da União, Estados, D.F, Municípios. Tal intelecção aproxima-se da ideia de *corregulação*.

A grande importância de um pacto entre setores públicos com o privado ficou evidenciado em maior medida a partir do início de atuação dos Poderes Legislativos estaduais, mediante a exigência prevista em lei, de programas de integridade por parte de empresas contratadas pela Administração Pública.

No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, a Lei Estadual 7.753/2017 foi pioneira ao estabelecer a necessidade de implementação de programas de *compliance* nas empresas que celebrarem negócios jurídicos públicos nos casos de valores elevados e com prazo contratual igual ou superior a 180 dias. Em verdade, trata-se de obrigação contratual, imposta à empresa contratada, que tem o prazo de 180 dias, contados da assinatura da avença, para instituir

cionalização do Programa de Integridade, sob pena de pagamento de multa e a impossibilidade da contratação da empresa com o Estado do Rio de Janeiro até a sua regular situação (arts. 5.º, 6.º e 8.º da Lei Estadual 7.753/2017). Outros entes federados também passaram a exigir a instituição de programa de integridade nas empresas que celebrarem contratos com a respectiva Administração Pública, cabendo mencionar, exemplificativamente: Distrito Federal (Lei Distrital 6.112/2018, alterada pela Lei 6.308/2019); Rio Grande do Sul (Lei Estadual 15.228/2018); Amazonas (Lei Estadual 4.730/2019); Goiás (Lei Estadual 20.489/2019); Pernambuco Lei Estadual (16.722/2019). É possível perceber, a partir dos diplomas legais mencionados, a crescente exigência de instituição de programas de integridade das empresas que celebram negócios jurídicos com o Poder Público, o que vai ao encontro da preocupação salutar da moralização nas contratações públicas. Nesse ponto, a nova Lei de Licitações segue a mesma tendência e estipula o dever de instituição de programas de integridade por empresas que celebrarem contratos de obras, serviços e fornecimentos de grande vulto. Cabe registrar que a existência do programa de integridade não é uma condição para habilitação da pessoa jurídica interessada na respectiva licitação, mas uma exigência direcionada à empresa vencedora do certame, sob pena de sanção. (OLIVEIRA, 2021).

A importância de instituição de programas de integridade paulatinamente assume maior importância e em mesma medida maior urgência, de um tratamento jurídico mais adequado no Estado Brasileiro, em suas três esferas da Federação.

Com a presente abordagem panorâmica do sistema brasileiro de *compliance* com a perspectiva evolutiva sob a ótica de ilícitos, infrações e sanções administrativas, torna-se possível constatar a significativa relação desses meios com a IA, bem como da necessidade de estar em cumprimento com a LGBD. Deste modo, o ordenamento jurídico tende a se efetivar com calibrada segurança jurídica, bem como de assegurar os direitos fundamentais inerente a pessoa humana, com boa-fé, conforme a função social que se espera dessas relações.

Em última análise, cabe analisar as ferramentas do *compliance*, como um conjunto de mecanismos interdisciplinares e de potencial alcance. São ferra-

mentas do *compliance*: (a) avaliação de riscos: identificar os interesses, analisar os processos por meio das normas do ordenamento jurídico e mensurar a possibilidade de risco de ilicitude ; (b) meio ambiente ético: estruturar a governança do programa anticorrupção juntamente com uma cultura de integridade, definindo os papéis, mandados e responsabilidades; (c) instituir a atividade controladora: implementações de controle internos por meio de para prevenir e sanar eventuais ilicitudes, com a elaboração de código de ética e políticas próprias; (d) criação de canal de denúncia e processos: desenvolver meios de investigações próprios, com processos bem definidos, bem como estratégias de comunicação e treinamento; (e) monitoramento: por meio de programas internos auditáveis, certificar que a conduta da atividade esteja em cumprimento com as leis, com o que é tido como ético, com os bons costumes, estando em conformidade com as boas práticas do mercado. Desta forma, torna-se possível identificar eventual risco de ilicitude, remediar e corrigir, se preciso for, tendo em vista manter a boa reputação da atividade econômica; (f) *due diligence*: mecanismo voltado para boas práticas civilizatória nas relações, de forma a evitar abusos dos direitos humanos, ataques terroristas, bem como proporcionar um meio ambiente protegido de fato. Trata-se de cuidados que qualquer pessoa proba deva tomar a fim de evitar prejuízos a terceiros. O *due diligence* é ferramenta que tem maior alcance interdisciplinar em diversas outras ramificações do direito, à saber: trabalhista, previdenciário, tributário, ambiental, imobiliário, dentre outros. Destarte, dada a sua interdisciplinariedade, torna-se mais esclarecedor expor um panorama mais abrangente.

Due Diligence: Essa ferramenta se relaciona às empresas que operam seus negócios com a participação de terceiros (parceiros, representantes, revendedores etc.). Nesse caso, é importante ficar atento às suas regras e cultura vigentes antes de celebrar contrato com o terceiro, verificando se há histórico de práticas trabalhistas contrárias à ética e às leis, dentre outras informações relevantes, sempre no intuito de evitar que a empresa seja exposta a riscos legais. (VIEGAS, 2019).

Nesse sentido, o artigo 1.011 do Código Civil Brasileiro (C.C), “O administrador da companhia deve empregar, no exercício de suas

funções, o cuidado e diligência que todo homem ativo e probo costuma empregar na administração dos seus próprios negócios.” (BRASIL, 2002).

Conforme já mencionado, é possível a utilização de todo esse eixo do *compliance* através de algoritmos tecnológicos inerentes a IA, denominado *e-compliance*. *E-compliance* como instrumento de prevenção e combate a crimes em licitações, bem como a contratos administrativos, em conformidade com o sistema protetivo de dados pessoais doravante a vigência da LGPD.

Não obstante, as ferramentas do *compliance* aqui abordadas, ou mesmo do *e-compliance*, podem ou não ser utilizadas também em esferas trabalhista, consumerista, concorrencial, imobiliária etc. Tudo dependerá das peculiaridades setoriais do ambiente no qual estarão inseridos os interesses, bem como os limites definidos no ordenamento jurídico.

3. LGPD: STANDARD EM COMPLIANCE

Pelo próprio nome da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), constata-se o seu caráter *standard*, com abstrações gerais, conceitos abstratos, baseada em princípios norteadores da adequada interpretação hermenêutica das relações digitais de nosso ordenamento jurídico. Se por um lado a IA é a versão tecnológica mais avançada, peculiar da *Quarta Revolução Industrial*, por outro lado a LGPD é cláusula geral do regramento digital, mas não regula só. Daí o sentido de estar em *compliance*, coadunado a um sistema protetivo de dados pessoais, sendo cláusula geral proveniente do Poder Legislativo, sem olvidar da *autorregulação* e *corregulação*.

Por meio do sistema protetivo de dados pessoais, verifica-se maior efetividade na garantia do direito fundamental à proteção de dados pessoais, com interpretação conforme Constituição Federal de 1988.

O constante diálogo com todo o ordenamento jurídico é condição de validade para interpretação de adequada natureza jurídica oriunda das transações tuteladas pela LGPD, bem como para efetivar os efeitos jurídicos em seus planos de existência, eficácia e validade. Nesse sentido, o artigo 45 estabelece aplicação do Código de Defesa do Consumidor (CDC), o que reforça o contínuo diálogo das fontes.

Concernente à *autorregulação*, a LGPD reforça a importância da *compliance* por meio de seção específica, detalhando “boas práticas e governança, com previsão expressa em seu artigo 50.

A legislação sobre proteção de dados visa não somente proteger o titular de dados, mas conscientizar seus agentes de tratamento, controlador e operador, que o tratamento de dados pessoais envolve direitos fundamentais do cidadão. As boas práticas visam facilitar a aplicação da lei, sendo que podem ser instituídas tanto individualmente, quanto através de associações, o que poderá gerar bons resultados se uniformizadas. (TEIXEIRA, ARMELIN, 2021).

Nesse ponto, consiste no cerne da necessidade de existência e eficiência da Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD). E no tocante à *corregulação*, consiste em convencionar parcerias entre diferentes categorias e mercados, com entrelaçada relação entre particulares e governos.

Na seara do compliance de dados, a atuação complementar entre a iniciativa privada e o Estado seja intensa, consistente e frutífera. Daí por que a autorregulação e a corregulação têm papel central para dar concretude a lei e, se for o caso, até ir além dela. (FRAZÃO, 2020).

Por fim, “é importante analisar e deliberar sobre o assunto da proteção de dados em tempos de covid-19 e as suas repercussões às quais têm dado causa.” (BLUM; WAJSBROT, 2020). Doravante 11 de março de 2020, com a classificação da contaminação pelo Sars-CoV-2 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o mundo mundou, de forma acelerada e digital. No Brasil, foi declarado emergência nacional pela Portaria nº 188/2020 emitida pelo Ministério da Saúde. Com efeito, um volume exponencial de regulamentações surgiram em decorrência da Pandemia Covid-19, com especial destaque conferido pela Lei nº 14.010/2020, sem prejuízo de outros importantes diplomas legais que refletiram nos direitos fundamentais do cidadão, acelerando com maior influência o fenômeno do *e-compliance*, peculiar da *Era digital*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de conceitos e terminologias inerentes da *Era digital* e suas diferenciações é pressuposto indispensável no entendimento de todo esse complexo relacional da IA, *compliance* e LGPD.

Compreender a relação existente entre as raízes do *compliance* e seus desdobramentos provenientes de interesses econômicos, habilita a melhores reflexões acerca da real efetividade das ferramentas de *compliance* no tocante a prevenção e combate à corrupção, de ilícitos em licitações e contratos administrativos. Todo esse bojo relacional em conformidade com o vigente ordenamento jurídico brasileiro.

No presente contexto social da *Era digital*, a IA amplia paulatinamente seus horizontes de alcance nas regulações, tanto de setores público quanto de setores privado. Com efeito, desempenha papel primordial no desempenho das ferramentas de *compliance*, em especial da *due diligence*, através de algoritmos *machine learning*.

Após o sistema protetivo de dados pessoais, todas as relações digitais são engendradas conforme as normas gerais instituídas pela LGPD, com interpretação hermenêutica sistêmica conforme a Constituição Federal de 1988, assegurando os valores e garantias pétreas.

Por fim, são inegáveis as contribuições oriundas desse bojo relacional entre IA, *compliance* e o sistema protetivo de dados pessoais. São nítidos o aperfeiçoamento dos mecanismos de combate a ilícitos, bem como os melhoramentos contemplados pela nova Lei de Licitações e Contratos Administrativos (14.133/21). Contudo, não é desejável que a tecnologia substitua os poderes de decisão e ações humanas. O desiderato social condizente com a dignidade humana e com os ventos constitucionais é no sentido de que a IA seja integrada à ação humana, e não a substitua. Dessa forma, com o Brasil mais humanizado, mais ético, com uma civilização mais evoluída na mesma intensidade da evolução tecnológica em curso da *Era digital*.

REFERÊNCIAS

BLUM, Renato Opice; WAJSBROT, Shirly. Repercussões da covid-19 no direito digital. *In: Impactos jurídicos e econômicos da Covid-19*. São Paulo: Thomsom Reuters, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.420, de 18 de março de 2015**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/decreto/d8420.htm>. Acesso em: 25 jun. 2021.

_____. **Exposição de motivos Lei 9613, de 1988**. 1996. Disponível em: < <https://www.gov.br/coaf/pt-br/acesso-a-informacao/Institucional/a-atividade-de-supervisao/regulacao/supervisao/legislacao/exposicao-de-motivos-lei-9613-1.pdf/view>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

_____. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm>. Acessado em: 25 jun. 2021.

_____. **Lei nº 12.846, de 1º de agosto de 2013**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112846.htm>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FRAZÃO, Ana. Objetivos e alcance da Lei Geral de Proteção de Dados. In: TEPENDINO, Gustavo; FRAZÃO, Ana; OLIVA, Milena Donato (Orgs.). **Lei eral de proteção de dados pessoais e suas repercussões no Direito Brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020.

FRAZÃO, Ana. Programas de compliance e critérios de responsabilização de pessoas jurídicas por ilícitos administrativos. In: ROSSETTI, Maristela Abla; PITTA, Andre Grunspun (Orgs.). **Governança corporativa: avanços e retrocessos**. São Paulo: Quartier LAtin, 2007.

HOFFMANN-RIEW, Wolfgang. **Teoria Geral do Direito Digital: transformação digital desafios para o direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2021.

LIMA, Renato Brasileiro de. **Legislação criminal especial comentada**. 8. ed. Salvador: JusPodivm, 2020.

MAGRANI, Eduardo; SILVA, Priscilla; VIOLA, Rafael. Novas perspectivas sobre ética e responsabilidade de inteligência artificial. In: FRAZÃO, Ana; MULHOLLAND, Caitlin (Orgs.). **Inteligência artificial e direito: ética, regulação e responsabilidade**. São Paulo: Thomson Reuters. 2019.

OLIVEIRA, Eliene Barbosa de. Terceiro setor: um enfoque sobre a governança corporativa e os desafios da sustentabilidade econômica. *In: SALLES, Denise Mercedes N. N. Lopes, et al. (Orgs.). **Perspectivas de estado e sociedade***. Pembroke Collins: Rio de Janeiro, 2021.

OLIVEIRA, Rafael Carvalho Rezende. **Curso de direito administrativo**. 9. ed. Rio de Janeiro: Método, 2021. p. 526.

_____. **Nova lei de licitações e contratos administrativos: comparada e comentada**. Rio de Janeiro: Forense, 2021.

SANTOS, Leon. Saiba, aqui, como e quando surgiu o Compliance no Brasil e mundo. *In: Conselho Federal de Administração*. Disponível em: <<https://cfa.org.br/como-e-quando-surgiu-o-compliance/>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SOARES, Ayla Santana; ASSUNÇÃO, Any Ávilla; GUEDES, Antônio Marcos Melo. O uso desregulamentado da inteligência artificial gerando a violação dos direitos da personalidade e do princípio da dignidade humana. *In: ANUNCIAÇÃO, Cristiano, et alii (org.). **Direitos humanos e fundamentais: diversidade e desafios***. Pembroke Collins: Rio de Janeiro, 2021.

TEIXEIRA, Tarcisio; ARMELIN, Ruth Maria Guerreiro da Fonseca. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais: comentada artigo por artigo**. 3. ed. Salvador: JusPodivm, 2021.

VIEGAS, Cláudia Mara de Almeida Rabelo. Conheça as principais ferramentas do Compliance Trabalhista. *In: Jusbrasil*. Disponível em: <<https://claudiamaraviegas.jusbrasil.com.br/artigos/786004948/conheca-as-principais-ferramentas-do-compliance-trabalhista>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

NEGÓCIOS SUSTENTÁVEIS: DESAFIOS DO CONSULTOR NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS

*Ligia Baptista Koba*²²

INTRODUÇÃO

As empresas estão cada vez mais preocupadas em como suas decisões podem afetar os direitos humanos de forma direta ou indireta, pelas ações de seus funcionários e contratados, trabalhadores em suas cadeias de suprimentos, comunidades ao redor de suas operações e clientes e usuários finais de seus produtos ou serviço. Essa visão vai além de apenas implementar ações obrigatórias de respeito aos Direitos Humanos, muitas organizações querem atuar de forma exemplar serem protagonistas de uma sociedade mais justa e sustentável. Exemplos dessa tendência é retratado na pesquisa BISC (*Benchmark* do Investimento Social e Corporativo). Entre 2018 e 2019, cerca de 54% das empresas ampliaram seus investimentos sociais destinados às comunidades, especialmente para atividades nas áreas de saúde, de infraestrutura e de defesa de direitos humanos (COMUNIDADES, 2020).

²² Mestranda em consultoria e gestão Empresarial pela UMSA, especialista em gestão organizacional pela Fundação Getúlio Vargas, especialista em gestão de recursos humanos pela Universidade de Taubaté, graduada em Administração de Empresas.

No entanto, a implementação de políticas que defendam os direitos humanos nem sempre é um trabalho fácil, pois as organizações esbarram em conceitos arcaicos de alguns gestores e colaboradores que ainda acreditam que a obrigação da empresa é apenas remunerar o capital dos acionistas, e que cabe ao estado as responsabilidades sociais (SANTOS, 2019). Dessa forma, buscam apoio de consultores externos não só para a implementação das ações, mas também como apoio na mudança cultural.

Este estudo tem como escopo discutir a implementação de políticas que sigam os Princípios Orientadores das Nações Unidas sobre Empresas e Direitos Humanos sob o prisma da consultoria empresarial. Para atender essa expectativa o texto aborda um conceitual sobre direitos humanos e consultoria, as etapas da implementação do projeto e a relevância do fator comportamental para a implementação de uma política de respeito aos direitos humanos.

O artigo é de grande valia como base teórica para acadêmicos de administração, e sua leitura é indicada para consultores empresariais e gestores interessados em como implementar políticas e ações voltadas para a defesa dos direitos humanos nas organizações.

1. DIREITOS HUMANOS NAS EMPRESAS

A ideia de direitos humanos é ao mesmo tempo simples e poderosa: as pessoas precisam ser tratadas com dignidade e possuem direitos básicos que precisam ser respeitados.

Os Direitos Humanos são o conjunto de normas e procedimentos que possibilitam uma pessoa ter direitos considerados inalienáveis, como o direito à justiça, à liberdade e à igualdade somente por estar viva e existir. Dessa forma, servem para proteger a condição humana de todo indivíduo (SILVA et al., 2021).

Toda a sociedade é responsável por garantir que esses direitos sejam preservados, o Estado, as instituições, os cidadãos e as empresas. Garantir significa respeitar e zelar para que os demais respeitem, portanto não é um ato individual, mas uma ação coletiva. As empresas são parte fundamental dessa equação pois possuem um poder representativo na sociedade e a responsabilidade vai além dos atos e decisões realizados por seus funcionários e dirigentes, abarca também os fornecedores, os parceiros, e toda a comunidade onde está inserida.

1.1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA EMPRESAS E DIREITOS HUMANOS.

A ONU estabeleceu parâmetros normativos aplicáveis à conduta empresarial a partir das pesquisas do professor John Ruggie, conceituado professor em direitos Humanos na Escola Kennedy de Governo e em Harvard. Esses estudos, realizados por todo o mundo, identificaram maneiras práticas de lidar com os riscos aos direitos humanos relacionados aos negócios que serviram de inspiração para os Princípios Orientadores para Empresas e Direitos Humanos ou Princípios Ruggie.

As orientações se baseiam em três pilares: o primeiro prega que os Estados têm o dever de proteger as pessoas de violações dos direitos humanos por terceiros, incluindo empresas; O segundo determina a responsabilidade das empresas ao respeito aos direitos humanos, o que significa evitar infringir os direitos de terceiros e lidar com os impactos negativos com os quais uma empresa está envolvida; E o último dispõem que é necessário um maior acesso a soluções eficazes para as vítimas de abusos dos direitos humanos relacionados com negócios, tanto judiciais como não judiciais (SECRETARIA NACIONAL DE PROTEÇÃO GLOBAL, 2019).

Uma característica peculiar dos princípios orientadores é que eles “prescrevem não apenas o que deve ser feito pelos governos e empresas para gerenciar melhor os riscos relacionados a empresas e direitos humanos, mas também como fazê-lo” (MMFDH, 2019). Uma das etapas previstas é o processo de “devida diligência em direitos humanos” que norteia de forma didática a implantação:

- Implementar políticas que contemplem os direitos humanos com o envolvimento de todas as partes interessadas e com a participação da alta direção;
- Mapear os riscos em relação aos direitos humanos nos negócios da organização;
- Introduzir o respeito aos recursos humanos na cultura corporativa através de treinamentos, incentivos e atribuindo responsabilidades na hierarquia empresarial;
- Ter um sistema de acompanhamento que utilize indicadores e monitoramento de desempenho com relatórios esporádicos;

- Manter mecanismos de reclamações e queixas e um sistema que permita o diálogo com as partes interessadas.

1.2. A CONSCIENTIZAÇÃO DAS EMPRESAS

Existe uma conscientização nas empresas, independentemente do tamanho, de como suas ações impactam as pessoas e comunidades em todo o mundo em relação aos Direitos Humanos. Para se ter uma dimensão de como as ações positivas no meio empresarial estão crescendo, o relatório BISC de 2019 relata que 45% das empresas destacam a área de direitos humanos como foco de seus investimentos sociais e em 67% delas a defesa dos direitos humanos já está reverenciada nos compromissos corporativos (COMUNITAS, 2020).

As organizações têm adotado um grande número de causas na busca de uma sociedade mais equilibrada. Temos como bons exemplos o grupo Mulheres do Brasil, presidido por Luiza Helena Trajano que busca a inserção feminina em cargos de liderança e a igualdade racial nas organizações, o movimento de extensão do conceito de licença-maternidade que defende uma maior participação dos homens nos primeiros meses de vida dos filhos e a definição de bônus a partir de metas ESG (sigla em inglês para ações nas áreas ambiental, social e de governança).

A década de 2020 possui desafios sociais e ambientais urgentes que exigem das empresas uma conexão com a agenda de respeito aos direitos humanos. Os danos pela não observância a esse fato pode acarretar prejuízos a imagem da empresa e comprometimentos financeiros perigosos quando os princípios norteadores não são seguidos devido a atrasos em projetos, conflitos com trabalhadores e/ou entidades, danos decorrentes de ações judiciais por abusos de direitos humanos, multas e restrições impostas pelo governo.

Por outro lado, o respeito aos direitos humanos está intimamente ligado a oportunidades de negócios, tais como melhores taxas de recrutamento de funcionários e líderes, reconhecimento por parte da sociedade que se desdobra em investimentos públicos e privados, melhor relacionamento com fornecedores, parceiros, trabalhadores e com a comunidade em que atua.

Um processo evolutivo é necessário para que as empresas enfrentem o mercado competitivo e exigente. As organizações precisam buscar atuali-

zação de suas técnicas de gestão e se necessário buscar auxílio com profissionais competentes com especialização em implementação com sucesso de políticas de direitos humanos. Essa tendência tem aumentado a demanda por consultorias especializadas na área.

2. IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE DIREITOS HUMANOS NA ORGANIZAÇÃO

A contratação de serviços de consultoria ocorre por várias razões, mas sempre está relacionada a riscos e oportunidades impostas à organização:

As razões da existência da consultoria empresarial podem ser as mais variadas, mas sempre houve uma correlação direta ou indireta com as mudanças que ocorrem no ambiente empresarial e que afetam – positiva ou negativamente- a atuação e os resultados da empresa (OLIVEIRA, 2019, p. 9).

Assim, é natural que a demanda por consultorias especializadas para a implementação de políticas que respeitem os direitos humanos cresça devido a necessidade do mercado em fazer negócios sem abrir mão de suas responsabilidades sociais.

2.1. FUNÇÃO DO CONSULTOR NAS ORGANIZAÇÕES

Para entender a atuação do consultor empresarial na implementação da política de direitos humanos é necessário primeiramente compreender o processo de consultoria e as funções que um consultor exerce.

Consultoria empresarial é um processo interativo em que o consultor, geralmente um agente externo à organização, auxilia executivos e profissionais na análise e na tomada de decisão, sem, entretanto, ter controle operacional direto nas ações (OLIVEIRA, 2019). No entendimento de Block (2013), o consultor é o profissional que possui influência sobre os executivos e gestores de um grupo ou de uma empresa, mas sem poder direto para efetuar mudanças ou implementar projetos.

Ou seja, o consultor atua com os líderes organizacionais, e não por eles. Essa posição deve estar muito clara no início da relação para que não ocorra uma terceirização indevida de funções se tenha um alinhamento

de expectativas do que será realizado no projeto. O consultor é responsável pelo desenvolvimento do projeto de consultoria e pela escolha das técnicas e metodologias, porém a responsabilidade de sua implementação é em sua totalidade dos executivos da empresa contratante.

O cliente possui o problema e também a solução e o consultor precisa criar um relacionamento que permita que o cliente possa ser ajudado. “Não cabe ao consultor tomar o problema do cliente para si, nem oferecer conselhos e soluções para situações que ele próprio não vive” (SCHEIN, 2008, p. 42). A consultoria deve auxiliar os gestores a assumir a iniciativa tanto no diagnóstico como na solução dos problemas visando um crescimento organizacional, onde a empresa consiga resolver os desafios sozinha, sem depender indefinidamente de conselhos externos. Entretanto, mesmo não sendo encarregado direto pela implementação e operacionalização, o profissional de consultoria não pode se isentar totalmente dos resultados finais. O acompanhamento das ações, a indicação de pessoas que possam atuar nas funções chaves e os ajustes e correção de rotas são parte de sua incumbência no projeto.

Para atender às empresas de forma adequada, o consultor deve apresentar preparo e para a atuação em projetos de implementação de políticas de direitos humanos. Um especialista deve demonstrar uma sustentação conceitual sobre o tema, ter conhecimento em metodologias e técnicas correlacionadas ao assunto, e experiência em implementações semelhantes em outras organizações. Em muitos casos, as consultorias possuem mais de um especialista, contando com profissionais com experiência em diversas áreas ou se utiliza de consultores associados que podem complementar a amplitude dos serviços oferecidos (OLIVEIRA, 2019).

A consultoria deve apresentar em seu quadro de colaboradores profissionais com habilidades técnicas específicas relacionadas com negócios sustentáveis, habilidades interpessoais e principalmente habilidades próprias de consultoria, como saber lidar com preocupações, realizar análises assertivas, dar feedback, identificar e trabalhar com possíveis resistências e apoiar os líderes nas tomadas de decisão.

2.2. ESTABELECIMENTO DA VISÃO

Para a implementação de qualquer mudança organizacional é preciso criar uma visão que auxilie a criar estratégias organizacionais e a direcio-

nar os esforços dos colaboradores. Portanto, a consultoria precisa auxiliar os gestores na construção da visão da empresa em relação ao respeito aos direitos humanos.

Para que essa visão seja realmente direcionadora, o consultor deve buscar com clareza o que a empresa entende sobre sua responsabilidade em relação aos direitos humanos e definir expectativas reais das ações que serão implementadas. Pontos importantes a serem analisados com a alta cúpula estão relacionados a reação da força de trabalho, dos parceiros dos clientes e da comunidade onde opera.

A visão adequada atende a três objetivos importantes: o primeiro esclarece a direção que a empresa deve tomar, o segundo motiva as pessoas a terem atitudes corretas, mesmo que difíceis, e o terceiro é ajudar a coordenar ações de diversas pessoas, mesmo em empresas com milhares de colaboradores e parceiros (KOTTER, 2017). A visão deve retratar realmente os objetivos e o compromisso da empresa com o respeito pelos direitos humanos, pois vai nortear todas as decisões e ações tomadas.

A forma de transmitir a visão é crucial para seu sucesso, ela deve ser simples, e pode utilizar várias técnicas de comunicação, com metáforas, analogias e exemplos. A divulgação precisa ser realizada em todos os tipos de fóruns, não só em grandes eventos de lançamentos, mas em cada reunião, memorando ou informativos realizados pela organização. “as ideias são absorvidas somente depois que tiverem sido ouvidas muitas vezes” (KOTTER, 2017, p. 90).

Os meios digitais são aliados na transmissão da visão para a empresa e para a sociedade. O comunicado público da visão pode ser realizado pela intranet, redes sociais, sites e blogs e até mesmo através de aplicativos que permitem a gamificação do conhecimento através de um processo interativo e dinâmico.

O consultor deve avaliar juntamente com os grandes líderes da organização a viabilidade estratégica da visão proposta. A visão não pode ser utópica, ela deve se macro, mas com um direcionamento que permita que a política de direitos humanos seja eficaz na prática. Deve gerar um quadro atraente do futuro que possa ser traduzido em estratégias e consequentemente em planos com etapas e cronogramas definidos.

2.3. PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES DE DIREITOS HUMANOS

O planejamento estratégico das ações referentes à visão que a empresa tem a respeito dos direitos humanos consiste em definir objetivos levando em conta os desafios e as oportunidades internos e externos. O plano é definido para o longo prazo e compreende decisões que impactam a forma que a empresa se relaciona com a sociedade como um todo.

2.3.1. LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES

Antes de iniciar o planejamento das ações o consultor deve fazer um levantamento detalhado da situação atual. O primeiro passo é entender quais políticas relacionadas aos direitos humanos já são implementadas na empresa. Muitas organizações tratam a questão de maneira prática, mas não as relacionam com os princípios do pacto global.

Um segundo passo do levantamento de informação é o levantamento dos problemas relacionados com os direitos humanos. Assim como as ações positivas, os problemas muitas vezes não são percebidos. Os clientes “quase sempre não sabem o que está errado e precisam de ajuda para descobrir quais são seus problemas de fato. Eles apenas possuem o problema” (SCHEIN, 2008, p. 39).

De acordo com o relatório *Business Respect Humanrights* (NETWORK, 2016), existem alguns problemas relacionados aos direitos humanos que são costumeiramente encontrados nas organizações em departamentos específicos:

- Departamento de recursos humanos: Problemas relacionados as questões de gênero na contratação ou promoção, disparidade salarial entre homens e mulheres, a inexistência de políticas claras em relação a assédio moral e sexual;
- Departamento de segurança e saúde: Altos níveis de afastamento por doenças mentais, lesões ou acidentes do trabalho;
- Departamento de compras: Relacionamento com fornecedores que não cumprem normas trabalhistas, que desrespeitam legislação de proteção ao meio ambiente ou estão ligados com trabalho infantil e escravo;

- Departamento de pesquisa e desenvolvimento: Desenvolvimento de produtos que podem ser prejudiciais à saúde dos consumidores, implementação de produtos que podem divulgar informações pessoais ou sensíveis dos usuários;
- Departamento de relações públicas: Comunidades no entorno são afetadas pela organização devido ao excesso de ruído, odores, poluição, poeira etc. Realocação de comunidades do entorno devido a ações da empresa;
- Departamento de *marketing*: Campanhas publicitárias que desrespeitam a diversidade ou agredem o direito de minorias.

A lista de problemas relacionados aos direitos humanos que podem ser identificados é extensa e esses são apenas alguns dos exemplos que podem ser encontrados nas organizações. O consultor precisa identificá-los e auxiliar os gestores e colaboradores a relacioná-los com os direitos humanos que estão sendo afetados.

A consultoria deve estar atenta para a qualidade das informações obtidas quando realiza o rastreamento das oportunidades e problemas. O sucesso do plano depende da qualidade das informações obtidas nas análises externas e internas da organização e dos subsídios que baseiam sua elaboração (LAMB; HAIR; MACDADIEL, 2004). Usar dados válidos gera confiança no processo de consultoria e elimina desconfianças e incertezas.

Ao realizar o levantamento os consultores precisam estar atentos a dois tipos de dados, os objetivos e os pessoais. Os objetivos dissertam sobre ideias, acontecimentos e situações, já os pessoais se referem a forma como as pessoas se sente em relação aos acontecimentos (BLOCK, 2013).

A identificação desses dados é iniciada pelos mecanismos já utilizados na empresa, como o controle de reclamação de funcionários e clientes, relatórios de linhas diretas de denúncias, caixas de reclamações, feedback de representantes sindicais, pesquisas realizadas com os trabalhadores e membros da comunidade. Essas análises podem indicar experiências de discriminação, percepções sobre o envolvimento dos funcionários ou até mesmo a capacidade de escuta da administração. Caso o consultor necessite de mais informações poderá criar levantamentos voltados para problemas específicos encontrados no processo.

2.3.2. IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO

Munido das informações necessárias o consultor inicia o processo de planejamento e implementação com os gestores. “Em essência, um plano contém objetivos e as formas de realizá-lo” (MAXIMIANO, 2000, p. 190). Ou seja, o processo de planejamento passará pela definição do objetivo e pela forma que será executado.

Inúmeras ferramentas podem ser utilizadas para a construção do planejamento, a escolha será realizada de acordo com a experiência do consultor e adequação a realidade da organização. O importante é que sejam definidos os objetivos primários e secundários, as políticas e diretrizes, os procedimentos e atividades para cada etapa. A definição de onde serão originados os recursos devem ter especial atenção.

Ao fim do processo se realiza a checagem se os objetivos foram ou não atendidos. Se o ciclo funcionou e os gargalos foram amenizados, o fluxo é mantido e as práticas devem ser adotadas na cultura da empresa. Se o ciclo não atendeu aos objetivos retoma-se o plano a partir da do início, refazendo os processos e reiniciando as etapas.

3. DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS

O maior desafio na implementação de um projeto é mudar o comportamento das pessoas. As normas, as estratégias são fatores importantes, mas o problema central é comportamental. Para vencer os reveses causados por problemas no comportamento é preciso aumentar a urgência em relação as ações e empoderar os colaboradores, assim é possível promover a assimilação do respeito aos direitos humanos na cultura organizacional.

3.1. AUMENTAR A URGÊNCIA

Um dos pontos prioritários é aumentar a urgência em relação as ações do plano de implementação da política de respeito aos direitos humanos em toda a organização. A urgência é o tempo que se leva para começar a agir, priorizando o que precisa ser feito. Portanto, o consultor precisa gerar um sentido de urgência suficientemente forte e significativo para

produzir avanços, do contrário, os níveis hierárquicos mais baixos não serão impactados.

Segundo Kotter (2009), o primeiro passo para criar o senso de urgência nos colaboradores da organização é evitar a complacência e a falsa urgência. A complacência é um sentimento que tudo está bem, que o status quo é suficiente e envolve uma espécie de indolência. Já o falso sentido de urgência se sustenta em uma plataforma de ansiedade, com muitas atividades que não levam a lugar nenhum.

Para se obter esse sentimento de urgência positivo que leve a organização um passo adiante é preciso influenciar de forma efetiva os membros da equipe levando em conta que muitas vezes os sentimentos são mais importantes que as ideias a serem implementadas. O consultor deve combinar metas analiticamente sólidas e lógicas com métodos que ajudam as pessoas a vivenciarem experiências significativas, empolgantes e confortantes, criando uma determinação para agir (KOTTER, 2009).

Três etapas devem ser cuidadosamente aplicadas para aumentar o senso de urgência:

- A primeira é trazer o ambiente externo para dentro da empresa: Trazer dados sobre os riscos que a empresa corre ao não respeitar os direitos humanos e buscar exemplos bem-sucedidos e oportunidades de crescimento. “Se os funcionários não conseguirem ver as oportunidades ou os riscos externos, a complacência aumenta” (KOTTER, 2009, p. 73).
- A segunda é orientar os gestores a conectarem a equipe com a urgência todos os dias em todas as formas de comunicação, nas reuniões, nos e-mails, e nas interações informais.
- A terceira é garantir clareza e verdade na comunicação: Os líderes não podem permitir que a ansiedade e o medo corrompam o sentimento da equipe, assim, quanto mais transparente a comunicação for melhor, tanto para fatos positivos como para os negativos.

3.2. EMPOWERMENT

O empowerment, ou empoderamento, se refere a uma estratégia de gestão que faculta aos colaboradores uma maior autonomia e poder de

decisão, portanto, são ações que visam remover barreiras que possam bloquear iniciativas voltadas ao respeito aos direitos humanos.

Para incentivar o empoderamento da equipe, o consultor deve auxiliar os altos executivos a formar um grupo poderoso que oriente as mudanças, a realizar treinamentos relacionados com o respeito aos direitos humanos e ajustar o sistema de bônus e recompensa.

3.2.1. A FORÇA DA LIDERANÇA

A implementação de política de direitos humanos bem conduzida terá mais sucesso do que uma mal-conduzida. Essa afirmação pode parecer óbvia, mas mesmo tendo consciência dessa premissa, a maioria das organizações não dedicam esforços suficientes para o preparo de seus gestores para os desafios causados por mudanças. Estudos demonstram que a liderança é vista como o principal problema nas mudanças empresariais que não obtiveram sucesso (MILLER, 2012). Assim, os profissionais de consultorias devem destinar boa parte do seu tempo, identificando líderes em posições chave e auxiliando no seu desenvolvimento.

Ainda segundo Miller (2012), existem três papéis principais na liderança: os *sponsors*, influenciadores e agentes de mudança. Os *sponsors* são os patrocinadores da ideia, pessoas que apoiam e financiam as ações. Cabe a eles defender os projetos relacionados aos direitos humanos da sua área, conseguir recursos financeiros e dar a publicidade necessária para o sucesso das ações. O ideal é que essa função seja ocupada por pessoas com grande autoridade executiva e/ou política na organização.

Os influenciadores são as pessoas que possuem prestígio sobre os grupos formais e informais. Muitas vezes essa influência é realizada por pessoas que não tem o poder de mando institucional, mas conseguem convencer as pessoas devido a seus conhecimentos técnicos ou por sua capacidade de persuasão. Esse tipo de papel geralmente é ocupado por advogados, líderes sindicais, especialistas em direitos humanos, gestores intermediários e funcionários mais experientes nos departamentos.

Finalmente, os agentes de mudança são os gerentes ou gestores de projeto. Eles recebem a incumbência formal de liderar os planos já elaborados pela alta cúpula, coordenando as atividades, resolvendo problemas e seus desdobramentos.

O consultor deve auxiliar na identificação das pessoas certas para cada posição da coalização, criando um suporte para a realização dos projetos. Essas pessoas precisam estar realmente compromissadas e devem possuir conhecimentos adequados sobre o respeito aos direitos humanos.

3.2.2. SISTEMA DE BÔNUS E RECOMPENSAS

Outra forma de desenvolver o empowerment é com a implementação de sistemas de reconhecimento e recompensa que inspirem criatividade, promova otimismo e construa confiança.

Para que esse sistema tenha impactos positivos na equipe ele deve ultrapassar a expectativa das pessoas, pois a satisfação é o resultado da percepção menos a expectativa (MILLER, 2012). Portanto os líderes devem estar atentos a expectativa que a equipe tem sobre as recompensas que receberão sobre os trabalhos realizados. A política deve ser clara, não pode dar margens a entendimentos superdimensionados e utópicos, pois uma premiação inadequada pode ter um impacto contrário na moral da organização.

Ponto importante a ser enfatizado é que as recompensas não são somente financeiras: quanto mais pessoal e quanto mais próximas ao evento que as justificou maior será o resultado positivo. Muitas vezes um elogio feito em público tem um efeito motivacional maior que um bônus, pois seu impacto atinge não somente ao colaborador exaltado, mas também aos demais membros da equipe.

Independentemente da forma que a recompensa foi estabelecida, o foco deve estar no estímulo a comportamento que respeitem os direitos humanos e não incentivem o comportamento contrário. Os bônus não podem estar, por exemplo, atrelados a entregas de metas que exijam que os colaboradores façam horas extras excessivas e não remuneradas.

3.2.3. TREINAMENTOS

O aprendizado pode ser uma excelente ferramenta para engajar as pessoas na implementação da política de respeito aos direitos humanos, pois podem fornecer novos conhecimentos que desenvolvam habilidades e competências necessárias para as ações estabelecidas no plano de ação. Se

o colaborador não souber o que precisa ser feito, como precisa ser feito e o porquê deve ser feito ele provavelmente rejeitará as novas ideias.

Os programas precisam ser os mais breves possíveis, combinando conteúdo, técnicas, metodologias e exemplos de resultados de sucesso na organização ou fora dela. Devem ressaltar a importância do desenvolvimento das habilidades e como elas auxiliarão a organização, aumentando o interesse e o comprometimento dos participantes (WEISS, 2018).

Os treinamentos realizados devem contribuir com a inclusão de discussões dos dilemas dos direitos humanos e se deve dar atenção especial aos funcionários que enfrentam dilemas específicos, como por exemplo, pessoal de aquisições que muitas vezes lidam com pressões de negócios relacionadas a preço e tempo de entrega, profissionais de recursos humanos responsáveis pelo recrutamento e sistemas de recompensa e para os funcionários responsáveis pelo desempenho social da organização.

3.3. CULTURA DE RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS

O respeito aos direitos humanos precisa ser mais que uma política publicada no site da empresa, ou um quadro na sala de reuniões. Deve estar presente na cultura da organização, alinhado com o conjunto de valores, de crenças e hábitos compartilhados por todos os integrantes da empresa. Essa disposição é de extrema importância, pois a cultura não só baseia as decisões estratégicas, ela norteia todas as atividades empresariais.

A cultura é um processo de aprendizagem acumulada e compartilhada, que engloba elementos comportamentais, emocionais e cognitivos do funcionamento psicológico de seus membros (SCHEIN, 2017). Assim, para serem consideradas parte da cultura, as normas estabelecidas na política de direitos humanos precisam passar por um processo que vai além do comportamento dos colaboradores, devem envolver em um nível emocional de aprendizagem para serem incorporadas.

Essa “aprendizagem cultural” se inicia com o sucesso das ações implementadas no plano de ação. À medida que bons resultados são colhidos, as condutas alinhadas com os direitos humanos são compartilhadas e reconhecidas como a forma correta de pensar e agir. O grupo passa a tratar os procedimentos como naturais e inegociáveis e as suposições passam a ser verdades.

Para ser duradoura, a cultura precisa ser fixada, e os líderes novamente são os protagonistas nessa etapa. Quando estão conscientes dessa condição e da importância de sua atuação o trabalho da consultoria é muito mais fácil. Destarte, os consultores devem estar atentos a sinais de que a cúpula organizacional passa durante a implementação do projeto, identificando possíveis desvios que precisem ser trabalhados.

O consultor possui formas de observar se os líderes estão de fato comprometidos com a implementação de uma cultura de respeito aos direitos humanos. Através de perguntas e de constante observação é possível identificar três pontos importantes que contribuem para a fixação da cultura e que precisam ser trabalhados com mais atenção:

O primeiro ponto essencial de análise do consultor está em que os gerentes seniores prestam atenção, mensuram e controlam de forma habitual. Ou seja, quais são as mensagens passadas em seus discursos, em suas comunicações corporativas e em suas conversas pessoais? Onde eles alocam os recursos, não só financeiros, mas os esforços e a atenção dispensada no dia a dia da empresa?

O segundo ponto é a maneira que os líderes recrutam externamente e selecionam pessoas internamente para promoções. As primeiras análises dos candidatos podem estar baseadas nas habilidades certas para o cargo, mas o consultor deve observar se os valores pessoais do candidato estão sendo avaliados de acordo com a visão da empresa em relação ao respeito aos direitos humanos.

Finalmente o consultor deve identificar se a forma que líderes alocam recompensas e status. Se recompensas estiverem vinculadas somente a redução dos índices de incidentes pode ocorrer o estímulo na redução dos relatos em vez de estimular o comportamento correto. Assim é essencial observar se o respeito aos direitos humanos faz parte do quadro de competências em relação ao qual os funcionários são avaliados e se estimulam o comportamento correto ou se são apenas um sistema de metas superficial e ineficiente.

O processo de fixação da cultura é um processo contínuo e deve ser estimulado nas relações formais, na estrutura, nos rituais e nas histórias que passarão a serem contadas. Se realizado de forma consistente, muitos problemas serão evitados, porém se feitos de forma instável e ambígua, pode gerar margens para o conflito (SCHEIN, 2017). Assim, a consciên-

cia dos gestores sobre o processo de fixação da cultura é primordial para o sucesso de toda implementação da política de respeito aos direitos humanos. O consultor inicia e apoia o processo, mas somente o engajamento da liderança vai garantir a continuidade do projeto após a intervenção de uma empresa de consultoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de políticas que respeitem os direitos humanos deve ser realizada não apenas para mitigar riscos e prejuízos financeiros e de imagem causados pela não observância das obrigações das empresas, deve ser considerada como uma grande oportunidade de alavancar negócios sustentáveis e rentáveis.

Os profissionais de consultoria podem auxiliar os gestores no entendimento das principais expectativas dos Princípios Orientadores das Nações Unidas e assessorar na criação, incorporação e integração de políticas respeito aos direitos humanos na organização.

A incorporação está ligada à mudança da cultura organizacional, à implementação de estruturas internas relacionadas à organização de responsabilidades, à conscientização dos funcionários e ao compromisso de todos para que o respeito aos direitos humanos se torne a única forma de agir da empresa. Já a Integração se correlata aos processos, às ações diárias que previnem impactos negativos, mitigam riscos específicos aos direitos humanos e também geram oportunidades de negócios promissores e rentáveis.

O consultor não pode impor uma política de respeito aos direitos humanos. Suas ações são de ajuda ao desenvolvimento e ao aprendizado organizacional, decifrando o que é útil ou não para a organização. O cerne de suas atividades deve ser na implementação de processos e ferramentas e no desenvolvimento dos indivíduos chaves da organização para que uma nova cultura que valorize os direitos humanos seja implementada e fixada.

Fica claro que a função do consultor vai além de construir um conjunto de normas para a atuação da empresa no cumprimento dos princípios orientadores. Ela deve ser inspiradora e gerar conhecimento que oriente e os gestores a uma atuação socialmente responsável e aderente aos padrões internacionais que reverenciam o respeito aos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- BLOCK, P. **Consultoria Infalível**. Um guia prático, Inspirador e Estratégico. 3. ed. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2013.
- COMUNITAS. **Benchmarking do investimento social corporativo**. Rede BISC. São Paulo, 2020.
- FREITAS, C. S. D. **Gestão da qualidade**. Manaus: Uninorte, 2009.
- KOTTER, J. P. **Liderando mudanças**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.
- _____. **Sentido de Urgência**. O que falta para você vencer. Rio de Janeiro: Best Seller, 2009.
- MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- MILLER, D. **Gestão de mudança com sucesso**. 2. ed. São Paulo: Integrare, 2012.
- NETWORK, G. C. **Doing with for business respect human rights**. [S.l.]. 2016.
- OLIVEIRA, D. D. P. R. D. **Manual de consultoria empresarial**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- PARRA, M. **Empresas e direitos humanos: desafios e responsabilidades na atualidade**. Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. [S.l.]. 2013.
- SANTOS, P. D. A. O que tem motivado grandes empresas a investir parte do seu capital em projetos sociais? **Brasil escola**, São Paulo, 2019.
- SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2017.
- _____. **Princípios da consultoria de processos**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

SECRETARIA NACIONAL DE PROTEÇÃO GLOBAL. **Princípios orientadores sobre recursos humanos**. Ministério da mulher, família e direitos humanos. Brasília. 2019.

SILVA, B. C. F. et al. O que são Direitos Humanos? **Politiza**, 2021.

WEISS, A. **A Bíblia da consultoria**. São Paulo: Autêntica Business, 2018.

O DELÍRIO COLETIVO DA PENA: UMA INTERPRETAÇÃO DE TOTEM E TABU

*Monick Torrinelli de Campos*²³

INTRODUÇÃO

As notícias policiais que a cada dia ocupam maior espaço nos noticiários, assim como as discussões acerca do sistema punitivo, não apenas entre os agentes do direito, mas na sociedade em geral que anseia por alternativas viáveis aos problemas de segurança, apontam que a pena privativa de liberdade, no Brasil, não vem cumprindo suas funções declaradas de ressocialização do delinquente e de repressão do ato delituoso.

Da forma como o sistema funciona, percebe-se a busca de controle social por intermédio do enrijecimento do sistema penal, o que acaba gerando leis penais e processuais penais que se distanciam da observância latente de direitos constitucionais fundamentais.

O atual presidente, Jair Messias Bolsonaro,²⁴ defendeu em sua campanha uma plataforma de segurança pública essencialmente baseada no aumento de penas, redução da idade de imputabilidade penal e normas de execução penal mais rígidas, o que demonstra que o foco precípua de seu governo é o reforço e a reafirmação do poder punitivo do Estado, em especial por meio do encarceramento em massa. Nesse sentido, após qua-

23 Mestranda em Ciências Criminais (PUCRS). Especialista em Direito Público (FURB).

24 BOLSONARO, Jair Messias. O caminho da prosperidade. Projeto Fênix. Proposta de Plano de Governo. 2018. Disponível em: https://www.valor.com.br/sites/default/files/infograficos/pdf/proposta_bolsonaro_1534284632231.pdf

se dois anos de governo, o aumento das taxas de encarceramento frente à contínua sensação de insegurança partilhada por toda a população e a realidade da violência no país, revelam um paradoxo e, por consectário, uma lacuna entre essas circunstâncias.

A presente pesquisa pretende desmistificar a supervalorização do encarceramento para o problema da segurança pública, com o auxílio da psicanálise freudiana, por meio do cotejo de escrito de Freud com as funções declaradas da pena privativa de liberdade. Assim, iniciar-se-á o estudo por um apanhado histórico da pena privativa de liberdade, permeando a Antiguidade, a Idade Média, a Idade Moderna, a influência da religião e das revoluções burguesas na sua evolução e as suas principais causas de reforma. Em seguida, registrar-se-á a função declarada da pena no estado democrático de direito e suas principais teorias. Então partir-se-á à breve análise do texto freudiano *Totem e Tabu*, pelo qual é possível uma aproximação com o sistema punitivo, o crime e o meio social, bem como o inconsciente.

1. HISTÓRICO DA PRISÃO-PENA

Acerca do histórico da pena de prisão, em linhas gerais, é seguro dizer que a literatura não é clara ao referir-se à primeira ocasião em que houve o encarceramento de delinquentes, porquanto remonta a tempos imemoriais, porém é inconteste que a prisão durante a Antiguidade não detinha exatamente o caráter de sanção penal. Em verdade, a clausura tinha por objetivo a preservação do corpo do condenado e seu controle, ao menos até o seu julgamento e execução, muito embora o mantivesse em condições verdadeiramente subumanas.

Portanto, nesse período, a questão punitiva regia-se essencialmente por meio das penas corporais, as quais se cingiam entre os mais diversos meios de tortura e a pena de morte, o que revela fortemente o caráter expiatório da sanção e, com efeito, coaduna-se à ancestralidade dos sistemas penais daquela época (quando existentes).

Válido o registro de que a antiguidade se caracterizava, essencialmente, pela inexistência de “arquitetura penitenciária própria. Os piores lugares eram empregados como prisões: utilizavam-se horrendos calabouços, aposentos frequentemente em ruínas ou insalubres de castelos, torres,

conventos abandonados, palácios e outros edifícios” (BITENCOURT, 2017, p. 44).

Com a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 a.C., encerrou-se a Idade Antiga, inaugurando-se a Idade Média. Esse período histórico orientou-se essencialmente pela célebre afirmação de justiça de Ulpiano: “*carcer enim ad continendos homines non ad puniendos habere debet*” (a prisão não serve para o castigo dos homens, mas para sua custódia), no Digesto de Justiniano n. 48 (BRÉHIER, 1977, p. 143).

Também, o grande marco das sanções durante este período consubstancia-se na sua submissão ao arbítrio dos governantes, de acordo com Guzman (1983), Valdés (1982) e Neuman (1971) apud Bitencourt (2017, p. 45):

“Até 1791 a lei criminal é o código da crueldade legal.” Na realidade a lei penal dos tempos medievais tinha como verdadeiro objeto provocar o medo coletivo. “A noção de liberdade e respeito à individualidade humana – afirma Neuman – não existia e as pessoas ficavam ao arbítrio e à mercê dos detentores do poder [...] Não importa a pessoa do réu, sua sorte a forma em que ficavam encarcerados. Loucos, delinquentes de toda ordem, mulheres, velhos e crianças esperam, espremidos entre si em horrendos encarceramentos subterrâneos, ou em calabouços de palácios e fortalezas, o suplício e a morte” (grifos do autor).

Muito embora na Idade Média houvesse se mantido a prisão com o caráter de custodiar-se o delinquente – em vez de caráter sancionador – surgem a prisão de Estado e a denominada prisão eclesiástica.

Na primeira, observava-se sua natureza política, porquanto visava aos “inimigos” do poder estatal (ou real) e senhorial (ou feudal), cujos crimes eram considerados de traição ou, ainda, a simples condição de adversário político do soberano. Como espécies desse gênero havia a prisão-custódia, em que se segregava o condenado para aplicação da pena imposta – penas desumanas tangenciando a tortura –; e a “detenção temporal ou perpétua, ou ainda até receber o perdão real” (BITENCOURT, 2017, p. 46).

Por outro lado, a prisão eclesiástica, embora não fosse declaradamente essa sua finalidade, aproximava-se à prisão como punição, pois detinha o enclausuramento como propósito primordial. Ela se destinava aos

[...] clérigos rebeldes e respondia às ideias de caridade, redenção e fraternidade da Igreja, dando ao internamento um sentido de penitência e meditação. Recolhiam-se os infratores em uma ala dos mosteiros para que, por meio de sua penitência e da oração, se arrependessem do mal causado e obtivesse correção ou emenda. A principal pena do direito canônico denominava-se *detrusio in monasterium* e consistia na reclusão em um mosteiro de sacerdotes e religiosos infratores das normas eclesiásticas; para castigar os hereges a prisão se denominava *murus largus*. [...] A prisão canônica era mais humana que a do regime secular, baseado em suplícios e mutilações, porém é impossível equipará-las à prisão moderna (BITENCOURT, 2017, p. 46-47).

Além disso, essa forma de prisão, inicialmente instalada nos mosteiros, abriu frente a características arquitetônicas e psicológicas que influenciam o encarceramento como meio punitivo na atualidade.

Consoante Bitencourt (2017, p. 49), tal influência teve cunho positivo:

De toda a Idade Média, caracterizada por um sistema punitivo desumano e ineficaz, só poderia destacar a influência penitencial canônica, que deixou como sequela positiva o isolamento celular, o arrependimento e a correção do delinquente, assim como outras ideias voltadas à procura da reabilitação do recluso. Ainda que essas noções não tenham sido incorporadas ao direito secular, constituem um antecedente indiscutível da prisão moderna.

Denota-se, portanto, que a penitência detinha como princípio primordial o recolhimento do faltoso, para que, arrependido, fosse-lhe oportunizada a reconciliação com a divindade e, dessa forma, sua emenda, sem, porém, retirar do cárcere o seu aspecto expiatório. Nessa toada, o direito laico absorve a ideia, a qual, todavia, transfigura-se em modalidade de sanção, cujo objetivo é a segregação daquele que comete o delito de

pouca gravidade com o fito de despertar-lhe o remorso perante a conduta desviante, igualmente, mantendo-se sua expressão vindicante.

Por fim, cumpre registrar que, nesse momento histórico, não se pensou conflitar o *jaez* expiatório da prisão com suas pretensões positivas de correção e reabilitação, de modo que daí se observa, com facilidade, o importante precedente que representou a prisão eclesiástica às teorias atuais da pena privativa de liberdade.

A Idade Moderna teve como marco inaugural – majoritariamente assinalado – a tomada da Constantinopla pelos turcos-otomanos, em 1453 d. C., e abrangeu períodos históricos e ideologias notáveis tais como o Renascimento, as Reformas Religiosas, o ápice do Absolutismo, a era dos Descobrimentos, encerrando-se com revoluções que se opuseram à monarquia absolutista, em especial a Revolução Francesa de 1789, que remonta ao início da Idade Contemporânea.

Com as grandes navegações, a globalização foi inevitável a época, o que deu azo ao “surgimento de grandes e prósperos setores urbanos [...] [criando-se] uma demanda crescente por certos bens de consumo. A estabilidade da demanda e o crescimento do sistema financeiro levaram a uma constante extensão dos mercados [...]” (RUSCHE; KIRCHHEIMER, 2004, p. 43).

Ademais, esse conturbado contexto provocou severa defasagem populacional pelos países europeus no início do século XVI, em virtude das guerras religiosas, da Peste Bubônica e pequenos conflitos internos, que rompeu com o crescimento demográfico até então ascendente.

O quadro revelou a imperiosidade de modificação nos meios de punição até então preponderantes (açoite, mutilações, morte etc.), de maneira que, não por razões humanitárias, mas socioeconômicas, passou-se a explorar-se o trabalho do prisioneiro como instrumento sancionatório mais vantajoso à disposição dos detentores do poder. Criaram-se, assim, as casas de correção, com alicerces fortemente ligados ao penitenciariismo clássico, cujas diretrizes fundamentavam-se primordialmente na ideia de que, irrefutavelmente, a disciplina e o trabalho eram as ferramentas pelas quais se buscava a reforma dos indivíduos faltosos.

Outrossim, verificava-se a pretensão de desestimular-se o ato delituoso – que na época, predominantemente, recriminava-se o ócio e a mendicância – bem como de a instituição autofinanciar-se ou, ainda, auferir lucro.

Com a escravidão nas galés, a deportação da servidão penal e os trabalhos forçados, viu-se a guinada na função da prisão, momento em que, finalmente, passou a ser tratada como pena com propósito em si mesma, em vez de meio para a aplicação do castigo final.

2. TEORIAS DA PENA

Pertinente a lição de Bitencourt (2017), ao consignar que a cada noção de Estado atribui-se uma de pena e, por conseguinte, a esta, uma de culpabilidade, uma vez que o Estado, por meio da pena, emprega o Direito Penal como instrumento a ordenar e viabilizar a vida em sociedade. Dessa feita,

[...] o Estado utiliza a pena para proteger de eventuais lesões determinados bens jurídicos, assim considerados em uma organização socioeconômica específica. [...]. Com efeito, é evidente a relação entre uma teoria determinada de Estado com uma teoria da pena, e entre a função e funcionalidade desta com o conceito dogmático de culpabilidade adotado. Assim, como evolui a forma de Estado, o direito penal também evolui [...] (BITENCOURT, 2017, p. 129).

Assim, ver-se-á a seguir um breve apanhado das teorias que justificam a pena, cotejadas com seus próprios contextos históricos e seus principais doutrinadores.

2.1. TEORIA ABSOLUTA

Durante o Estado absolutista o interesse social, no que tangencia à finalidade da pena, correspondia à vontade do soberano, ou seja, à vontade do rei, exclusivamente. E, não só, como ele avocava também o poder judiciário, a sanção era o meio usado com o fito único à consecução da “justiça”, que se dava pela punição imposta, pela qual se expiava o mal anteriormente causado pela infração praticada.

É, pois, nesse cenário que exsurge o fundamento para as Teorias Absolutas da Pena (ou Retributivas), cuja ideologia remonta

[ao] reconhecimento do Estado como guardião da justiça terrena e como conjunto de ideias morais, na fé, na capacidade do homem

para se autodeterminar e na ideia de que a missão do Estado frente aos cidadãos deve limitar-se à proteção de liberdade individual. Nas teorias absolutas coexistem, portanto, ideias liberais, individualistas e idealistas (JESCHECK, 1981, p. 96).

Nesse sentido, as Teorias Absolutas ou Retributivas têm como escopo coincidente a retribuição do mal anteriormente causado pelo delito pelo mal futuro infligido pela pena, com a perspectiva de neutralizarem-se entre si, com o retorno da organização social pactuada, previamente deruída pela infração.

Roxin elucidada:

A teoria da retribuição não encontra o sentido da pena na perspectiva de algum fim socialmente útil, senão em que mediante a imposição de um mal merecidamente se retribui, equilibra e expia a culpabilidade do autor pelo fato cometido. Se fala aqui de uma teoria “absoluta” porque para ela o fim da pena é independente, “desvinculado” de seu efeito social (1997, p. 81–82). (grifos do autor)

Dentre os patronos da Teoria em referência, evidenciam-se Immanuel Kant, o qual elabora a questão em sua obra “A metafísica dos costumes”, e G. F. Hegel, em seu trabalho denominado “Princípios da filosofia do direito”, ambos pensadores do idealismo alemão (BITENCOURT, 2017).

2.2. TEORIA RELATIVA

Por outro lado, veem-se as Teorias Relativas da Pena (ou Preventivas) – cujo nome é autoexplicativo –, as quais tencionam a prevenção da prática delituosa, com vistas à manutenção da ordem social e preservação dos bens jurídicos relevantes.

Nas palavras de Bitencourt: “Se o castigo ao autor do delito se impõe, segundo a lógica das teorias absolutas, *quia peccatum est*, somente porque delinuiu, nas teorias relativas a pena se impõe *ut ne peccetur*, isto é, para que não volte a delinquir” (2017, p. 146).

Ainda, a ideia de prevenção à conduta criminosa reporta-se a uma intimidação de caráter geral (prevenção geral) – no qual o foco é a socie-

dade – e de caráter especial (prevenção especial) – em que a ação inibidora recai especificamente sobre um indivíduo (autor, coautor ou partícipe da infração).

Notadamente, a prevenção geral retoma à ilustre obra de Beccaria, *Dos delitos e das penas*, publicada primeiramente em 1764, na qual o autor atesta que

É preferível prevenir os delitos do que puni-los. É este o escopo principal de toda boa legislação, que é a arte de conduzir os homens ao máximo de felicidade ou ao mínimo de infelicidade possível, conforme todos os cálculos dos bens e dos males da vida. Mas os meios até agora empregados têm sido, em sua maioria, falsos e contrários ao fim proposto (2005, p. 130).

Há, ainda, autores que sugerem a subdivisão da prevenção geral em negativa e positiva. Com relação à primeira, não se pode deixar de abordar a “teoria da coação psicológica”, elaborada por Feuerbach, segundo a qual

[...] a pena é, efetivamente, uma ameaça da lei aos cidadãos para que se abstenham de cometer delitos; é, pois, uma “coação psicológica” com a qual se pretende evitar o fenômeno delitivo. Já que não se observa somente a parte, muitas vezes cruel, da execução da pena (que nesse caso ser somente para confirmar a ameaça), mas se antepõe à sua execução a cominação penal (MIR PUIG, 1976 apud BITENCOURT, 2017, p. 147). (grifos do autor)

No mais, quanto à prevenção geral positiva, nota-se que a intenção é dar credibilidade ao sistema jurídico e à capacidade punitiva do Estado, demonstrando-se a validade e higidez das normas penais. Em contrapartida, a prevenção especial, a qual se dirige especificamente ao delinquente, detém com fim precípua impedir a reincidência

[...] e, teoricamente, opera de três diferentes formas: através da intimidação pessoal do condenado, da sua inocuização ou neutralização, decorrente da segregação compulsória e, afinal, da sua ressocialização ou reintegração social (RIBEIRO, 2008, p. 33).

A intimidação pessoal do condenado ocorre por ocasião da imposição e efetiva execução da pena, seja de cunho corporal ou não, esclarece Ribeiro, (2008). Relaciona-se à seqüela deixada em alguns agentes após a conduta delituosa e o cumprimento da sanção respectiva, a qual resulta na inibição do delinquente, quanto à possibilidade de reincidir.

Já a segregação compulsória, a qual induz a neutralização do condenado, acarreta obrigatoriamente a impossibilidade de este voltar-se novamente à prática criminosa, uma vez inviabilizado, por barreira física (o cárcere). Por oportuno, salienta-se que essas duas formas inicialmente descritas, para parcela da doutrina, fazem referência à prevenção especial negativa.

Por fim, a reintegração social do apenado detém natureza mais humanitária que as funcionalidades da pena por ora apontadas – razão pela qual se situa no âmbito da prevenção especial positiva –, haja vista que se propõe à ressocialização do preso, a fim de que, por intermédio de estímulos positivos, após o cumprimento da pena ele não volte a praticar delitos e detenha as ferramentas necessárias para ser reintegrado à sociedade.

2.3. TEORIA ECLÉTICA

Associando-se, portanto, as Teorias Absolutas às Relativas, tem-se a Teoria Eclética, a qual, para autores como Greco (2017), é ressaltada no Código Penal brasileiro, em seu artigo 59, que dispõe que o juiz fixará a pena e a forma de regime “conforme seja necessário e suficiente para a reprovação e prevenção do crime”.

Todavia, Roxin sugere que a simples oposição das teorias da pena não tem outro destino senão o fracasso, pois

[...] a simples adição não só destrói a lógica imanente à concepção, como também aumenta o âmbito de aplicação da pena, que se converte assim em meio de reação apto a qualquer emprego. Os efeitos de cada teoria não se suprimem entre si, absolutamente, mas, ao contrário, se multiplicam. (1976, p. 26).

Igualmente, Toledo y Ubieto (1981) sugere que a problemática sequer circunda o método de justaposição das teorias, mas o fato de que a nature-

za das funcionalidades atribuídas à pena serem tão paradoxais é o que revela dificultoso sequer compreender-se sobre quais funções paralelamente repousam a antinomia fundamental.

3. FREUD E A PENA

Fixadas essas premissas iniciais acerca da pena privativa de liberdade, pensa-se que *Totem e Tabu: algumas concordâncias entre a vida psíquica dos homens primitivos e dos neuróticos* (1912-1913) é o texto freudiano que pode esclarecer alguns mistérios que circundam a ideia da punição e apresentar contrapontos às teorias da pena anteriormente elencadas. No texto, o psicanalista ocupa-se com a antropologia dos relacionamentos humanos e sua relação quanto à confecção de normas e a imposição destas, na “[...] primeira tentativa e aplicar perspectivas e resultados da psicanálise a problemas ainda não solucionados da psicologia dos povos” (FREUD, 2012, p. 14).

Dividido em quatro ensaios, no primeiro, “O horror ao incesto”, partindo-se de uma sociedade (tribo) primitiva, o autor delimita a primeira norma fundamental, pertinente a todas as comunidades humanas: a vedação ao incesto. A norma baseia o prelúdio da formação da sociedade, porquanto serve de alicerce para a composição dos clãs totêmicos, que visam a furtarem-se da endogamia. Nesse contexto, o incesto eleva-se à categoria de “tabu”; é dizer que não apenas a conduta é proibida, mas ela é hedionda e a própria menção do ato é reprovável, porém, paralelamente, o médico vienense esclarece que o indivíduo, clandestinamente, deseja o tabu, situação que gera um sentimento de ambivalência (tratado no ensaio seguinte: “O Tabu e a ambivalência dos sentimentos”).

“Animismo, magia e onipotência” registra as ideias das tribos primitivas acerca da natureza e do universo, pautadas no animismo e no pensamento mágico e na crença da existência de seres onipotentes espirituais, benévolos e malévolos.

A obra de Freud é finalizada com “O retorno do totemismo na infância”, ensaio no qual o autor traz nova hipótese de reminiscência psíquica filogenética, consubstanciada no “mito do pai da horda”, sobre o qual fundamenta a transição das tribos primitivas para a sociedade juridicamente ordenada atual.

No mito, a comunidade primitiva, representada pela horda, seria liderada por um “pai” primitivo e narcísico, que reprimia os instintos sexuais dos indivíduos, por meio da negativa aos filhos de acesso às mulheres e, posteriormente, conforme o crescimento dos filhos, estes eram expulsos da horda, para que não houvesse competição sobre o domínio do poder com o pai.

Os filhos expulsos passaram, então, a conspirar contra o pai, ocasião em que retornaram à horda para matá-lo e devorá-lo.

[...] No ato de devorá-lo eles realizavam a identificação com ele, e cada um se apropriava de parte de sua força. A refeição totêmica, talvez a primeira festa da humanidade, seria a repetição e a celebração desse ato memorável e criminoso, com o qual teve início tanta coisa: as organizações sociais, as restrições morais, a religião. Para achar verossímeis estas consequências, fazendo abstração com suas premissas, basta supor que o bando de irmãos rebeldes era dominado, em relação ao pai, pelos mesmos sentimentos contraditórios que podemos discernir no conteúdo do complexo paterno de nossas crianças e nossos neuróticos. Eles odiavam o pai, que constituía forte obstáculo a sua necessidade de poder e suas reivindicações sexuais, mas também o amavam e o admiravam. Depois que o eliminaram, satisfizeram seu ódio e concretizaram o desejo de identificação com ele, os impulsos afetuosos até então subjugados tinham de impor-se. Isso ocorreu em forma de arrependimento, surgiu uma consciência de culpa, que aí equivale ao arrependimento em sentido comum. O morto tornou-se mais forte do que havia sido o vivo; tudo como ainda hoje vemos nos destinos humanos. Aquilo que antes ele impedia com sua existência eles proibiram então a si mesmos, na situação psíquica da “obediência a posteriori”, tão conhecida nas psicanálises. Eles revogaram seu ato, declarando ser proibido o assassinio do substituto do pai, o totem, e renunciaram à consequência dele, privando-se das mulheres então liberadas. Assim criaram, a partir da consciência de culpa do filho, os dois tabus fundamentais do totemismo, que justamente por isso tinham de concordar com os dois desejos reprimidos pelo complexo de Édipo. Quem os infringia tornava-se culpado dos dois crimes que

inquietavam a sociedade primitiva (FREUD, 2012, p. 217-219).
(grifos do autor)

Portanto, a passagem da horda primeva à humanidade decorre do esquecimento do parricídio cometido em conjunto pela comunidade, que permanece no inconsciente como reminiscência filogenética, e o abandono da violência, diante do remorso sentido pelo cometimento do crime fundamental esclarece Shimizu (2015), “levando à conclusão aparentemente paradoxal de que, na psicanálise o conceito de ‘humano’ é uma derivação do assassinato, ou seja, da própria negação do humano” (FÉDIDA, 1996 *apud* SHIMIZU, 2005, p. 77).

E, em igual sentido, pode-se afirmar que a lembrança filogenética – mas não só, o texto em sua totalidade – já sugeria os primeiros pilares do sistema punitivo, como aliás aponta o próprio escritor, ao asseverar que os sistemas penais humanos remontam a uma forma de transfiguração do tabu, em outras palavras, para a psicanálise, o sistema punitivo assenta-se nos crimes elementares: o incesto e o parricídio.

Na sequência, Freud propõe que a origem do sistema penal humano se deve ao fracasso do pensamento mágico, uma vez que, de pronto, as comunidades primitivas teriam como crença que as transgressões aos tabus seriam vingadas automaticamente por meio dos deuses; no entanto, constatada a falha, encarregou-se, a comunidade, de desenvolver o sistema punitivo. A partir disso, o psicanalista relacionou dois objetivos ao recém-nascido sistema: o afastamento do “exemplo infeccioso”, da tentação de imitação; e a possibilidade de cometimento do mesmo ultraje, pela própria comunidade, sob o pretexto da expiação.

Não obstante a pretensão de reprimir-se a mimetização da conduta delituosa, de fato, coadune-se à função preventiva geral da pena, é inegável sua funcionalidade para a satisfação da censura psíquica do superego da sociedade.

Ainda, por outro lado, ao tornar alcançável e socialmente aceito o descarrego dos impulsos criminosos da sociedade no delinquente, a pena deixa de ter serventia preventiva especial, para tornar-se um método de exteriorização dos impulsos primitivos sociais. Dessa forma,

[...] O alívio da pressão inconsciente provocado pela violência comunitariamente exercida sobre a vítima expiatória ofusca a

hostilidade que os membros da sociedade nutrem contra a cultura e, assim, serve de anteparo à rede gigantesca de normas e costumes às quais se dá o nome de civilização. Logo, o condenado pelo sistema de justiça, para Freud, é uma vítima oferecida aos “deuses do inconsciente”, para ser devorada e, assim, aplacar sua ira, evitando-se a tomada de consciência sobre o fato de que “os impulsos proibidos encontram-se presentes tanto no criminoso como na comunidade que se vinga” (Freud, 1913–1996, p. 84). Assim, o pai tirano, reminiscência estruturante da psique humana, revive nos sistemas punitivos, elegendo e eliminando vítimas sacrificiais a fim de manter-se no controle. O condenado é aquele sobre cujo corpo será exercida a violência que foi interdita pelo acordo entre os irmãos. O corpo do condenado, alijado do “status” de irmão, é oferecido em sacrifício aos nossos conteúdos recalcados (SHIMIZU, 2015, p. 83).

Logo, por meio do simples cotejo de alguns escritos freudianos é possível verificar que a pena privativa de liberdade no Brasil (mas não só) não alcança suas funções declaradas; mas ao revés, presta-se ao cumprimento de outras enterradas no inconsciente das massas. Portanto, é evidente que é no mínimo irracional (VALOIS, 2016) a supervalorização do cárcere como forma de solução mágica à crise de segurança pública, haja vista que há uma série de necessidades psíquicas sociais às quais punição de fato serve.

Nesse sentido, são válidos o questionamento e a afirmação de Valois (2016): “[...] por que argumentos racionais não convencem para a mudança do sistema que se mostra irracional? Porque as causas do sistema, que talvez seja a própria doença, não estão no campo racional”.

Se é possível realizar-se um jogo com as palavras “racional” e “irracional”, ao trazê-las para a psicanálise, pode-se propor uma convergência com “consciente” e “inconsciente”, à medida que – partindo-se do modelo estratificado da consciência, elaborado por Freud (2014), em “A interpretação dos sonhos”, no qual a consciência divide-se em inconsciente, pré-consciente e consciente – o sistema inconsciente remete a ideias inacessíveis à própria consciência ou, ainda, acessíveis com grau de resistência aguda.

Nas palavras de Vieira (2016), trata-se de:

[...] um receptáculo de lembranças traumáticas reprimidas e de um reservatório de impulsos primitivos do sexo e da agressividade, além das pulsões. Configura-se como uma região psíquica, moldada pela sexualidade infantil, onde se localizam os elementos indisponíveis à consciência. As variações inconscientes se manifestam na consciência de forma velada, encriptada, disfarçada e indireta, como em sonhos, em testes projetivos, no histórico de sintomas neuróticos e psicóticos ou em atos falhos, por exemplo. É no inconsciente que se localizam as tensões provenientes entre elementos de recalque que buscam emergir à consciência e a repressão psíquica que os mantém recalcados.

Por isso, as variações inconscientes da massa social precisam ser analisadas, sob o enfoque psicanalítico, porquanto esse aprisionamento desenfreado é nada mais senão uma neurose obsessiva da qual vem sofrendo o meio social, realidade que a este é imperceptível, pois nas doenças da psique “[...] sempre e em toda parte o sentido dos sintomas é desconhecido do doente” (FREUD, 2014, p. 372), ou, em outras palavras, um delírio coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, a pesquisa elaborada buscou desmistificar a ideia de supervalorização do encarceramento como alternativa à crise brasileira de segurança pública, por meio da psicanálise freudiana, ao cotejar o texto *Totem e tabu*, de Freud, com as funções declaradas da pena privativa de liberdade. Assim, abordou-se inicialmente um apanhado histórico da prisão e de suas funcionalidades iniciais desde a Antiguidade. Posteriormente, teceram-se breves comentários sobre as principais teorias da pena privativa de liberdade, entre elas: a teoria absoluta, a teoria relativa e a teoria eclética.

Por fim, num cotejo de *Totem e Tabu* com as funções declaradas da pena, foram elucidadas algumas hipóteses à justificativa da aplicação da pena de prisão a saber: o impedimento de mimetização da conduta delituosa, bem como a função expiatória, em que o delinquente serve

como objeto sobre o qual são descarregados os impulsos reprimidos da comunidade.

Concluiu-se pela inutilidade desse instrumento como alternativa à questão da segurança pública e que, em verdade, sofre o meio social de uma neurose coletiva na manutenção desse sistema ou, em outras palavras, de um delírio coletivo.

REFERÊNCIAS

- BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BRÉHIER, Émile. A filosofia antiga: antiguidade e a idade média. **História da filosofia**. Trad. Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Mestre Jou, t.1, f. 1-2, 1977.
- BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão: causas e alternativas**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- FREUD, Sigmund. **Conferências introdutórias à psicanálise** (1916-1917). Trad. Sérgio Terallori. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, v. 13, 2014.
- _____. **Totem e Tabu: contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos** (1912-1914). Trad. Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- GRECO, Rogério. **Curso de Direito Penal: parte geral**. 19 ed. Niterói: Impetus, v. I, 2017.
- JESCHECK, Hans H. **Tratado de derecho penal**. Trad. S. Mir Puig e F. Muñoz Conde. Barcelona: Bosch, 1981.
- RIBEIRO, Bruno de Moraes. **A função de reintegração social da pena privativa de liberdade**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2008.
- ROXIN, Claus. **Derecho Penal: parte general**. Madrid: Civitas, 1997.
- _____. **Problemas básicos de derecho penal**. Trad. Diego Manuel Luzón Pena. Madrid: Ed. Reus, 1976.

RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. **Punição e estrutura social**. Trad. Gizlene Neder. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

SHIMIZU, Bruno. **O mal-estar e a sociedade punitiva**: ensaiando um modelo literário em criminologia psicanalítica. 2015. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

TOLEDO y UBIETO, Emilio Octavio de. **Sobre el concepto del derecho penal**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1981.

VALOIS, Luís Carlos. Sistema Penal Neurótico. **Empório do Direito**. 24 dez. 2016. Disponível em: <https://emporiiododireito.com.br/leitura/sistema-penal-neurotico>. Acesso em: 1º jul. 2021.

VIEIRA, Thiago. A teoria topográfica ou modelo topológico da mente. **Espelho Psicanalítico**. 30 jun. 2016. Disponível em: <https://espelhopsicanalitico.wordpress.com/2016/06/30/a-teoria-topografica-ou-o-modelo-topologico-da-mente/>. Acesso em: 1º jul. 2021.

QUILOMBO CONTEMPORÂNEO E SOCIABILIDADE METROPOLITANA: A PERMANENTE VIOLAÇÃO AO EXERCÍCIO EFETIVO DE DIREITOS

*Clarissa Bottega*²⁵

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é expor uma breve análise teórica acerca do conceito de quilombo contemporâneo e suas lutas pela efetivação de direitos já positivados fazendo uma transposição do conceito de sociabilidade metropolitana, nos termos propostos por Boaventura de Souza Santos (2018), para as dificuldades vividas especificamente pelas comunidades quilombolas contemporâneas.

Iniciamos a exposição analisando brevemente o conceito de quilombo contemporâneo para, em seguida, traçar um paralelo entre o conceito de sociologia das emergências cunhado por Boaventura (2018) e a teoria da luta por reconhecimento de Honneth (2003) como meios eficazes na busca da efetivação de direitos.

Tanto a sociologia das emergências quanto a teoria da luta por reconhecimento tratam da questão da ação social bem-sucedida justamente em razão das injustiças e violações sofridas pelos atores sociais, o que refle-

25 Jurista, escritora, pesquisadora, professora, advogada, bacharel em Direito, mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade de Coimbra – Portugal, doutoranda em Ciências Sociais pelo PPGCS da UNISINOS.

te sob uma ótica crítica a luta social do movimento quilombola em busca da cidadania.

Em continuação, surge o conceito de apropriação contra-hegemônica apresentado por Boaventura (2018) como um aporte importante nas lutas emergentes contra as injustiças e invisibilidades, assim como ocorre com as lutas dos povos tradicionais que precisam se apropriar de ideias construídas pelos dominantes para exercerem seus direitos mínimos.

Por fim, traçamos uma linha teórica acerca das dificuldades enfrentadas pelos quilombolas e seus ajustes necessários nas realidades sociais para uma (sobre)vivência na sociedade metropolitana, enfrentando as dificuldades criadas pelas exclusões não abissais.

É importante destacar que a construção é teórica e está embasada na pesquisa bibliográfica, levando em consideração as noções da epistemologia do sul como produção e validação de saberes baseados em experiências de resistências e lutas dos grupos sociais que sofrem todos os tipos de violações causadas pela tríade capitalismo, colonialismo e patriarcado.

A metodologia é análise teórica dos conceitos e seu alcance através das lutas quilombolas para efetivação de seus direitos humanos.

1. QUILOMBO CONTEMPORÂNEO: ALGUMAS NOÇÕES

A história da luta quilombola é conhecida e estudada há muito tempo e por muitos estudiosos. Questões que envolvem os mais diversos aspectos da vida colonial e cotidiana são discutidos e rediscutidos por cientistas e acadêmicos e uma razão bem específica para esse fato é a necessidade da constante reinvenção da luta quilombola para o exercício de direitos e da cidadania. Direitos básicos como dignidade, liberdade e igualdade, apesar de escritos e legitimados pelos dominantes, são buscados incessantemente pelas comunidades quilombolas.

As comunidades quilombolas e suas respectivas culturas e modos de vida não tiveram seu lugar no processo histórico de construção no Brasil, ficando por muito tempo escondidas, invisibilizadas e esquecidas. Simplesmente relegadas a um problema histórico. Somente a partir de 1988, com a nova Constituição Federal e, especialmente, com a promulgação do art. 68 do ADCT é que os quilombolas ganharam visibilidade e fôlego em suas demandas ou pelo menos era o que parecia a época.

É fato que o marco histórico do reconhecimento jurídico no Brasil das comunidades quilombolas apenas aconteceu de forma efetiva em 1988 com a promulgação da Constituição Federal. Momento no qual os direitos quilombolas, sejam relacionados à terra (art. 68 do ADCT) ou relacionados a seus identificadores culturais (arts. 215 e 216 da CF/1988), foram devidamente regulamentados e protegidos pela Carta Maior.

Fato é que as comunidades quilombolas passaram a ser denominadas de “quilombos contemporâneos” após o duvidoso texto do art. 68 do ADCT se referir ao termo “remanescentes de quilombos” e criar um verdadeiro celeuma conceitual na esfera das ciências sociais.

Para uma melhor compreensão e aprofundamento histórico conceitual desse debate recomenda-se a leitura do artigo de Ilka Boaventura Leite, intitulado “Quilombos e Quilombolas: cidadania ou folclorização?”.

Apenas para ilustrar esse frutífero debate, vejamos o que diz Fiabani (2007) acerca da resignificação do conceito de quilombo

[...] para melhor entendimento da questão, optamos por chamar todas as comunidades rurais negras atuais de “quilombos contemporâneos”, o que permite diferenciá-las das comunidades “remanescentes de quilombo”, originadas efetivamente em antigos “quilombos”. Assim, preservamos a rica história de resistência dos trabalhadores escravizados que construíram o “quilombo histórico” (FIABANI, 2007, p. 8).

O autor leva em consideração a suposta diferença existente entre o quilombo contemporâneo e as comunidades remanescentes de quilombos, diferença essa que não se mostra útil nem válida quando se busca a efetivação dos direitos previstos na própria legislação que utiliza especificamente a terminologia “remanescentes de quilombos”.

Por outro lado, Lima afirma que “os critérios de autodefinição dos quilombos contemporâneos vem gerando embates sobre a legitimidade dessas comunidades negras e suas demandas” (2014, p.6) e prossegue “entendemos que o termo “quilombo” seja apropriado se for utilizado na intenção de abarcar as lutas dos negros no pós-abolição até a atualidade” (2014, p. 6).

Nesse sentido, para o presente texto, trataremos o quilombo contemporâneo como um coletivo de lutas e demandas que anseia por reconhecimento e efetividade no exercício de direitos, especificamente quando se olha pela questão da defesa da identidade e o vínculo com a terra dos ancestrais. O quilombo contemporâneo “possui história comum, normas de pertencimento explícitas, consciência étnica” (CHAVES; SECCO; MACEDO, 2006, p. 330). O grande mote das demandas quilombolas atuais não é mais buscar o direito, mas sim o efetivo exercício de direitos já positivados, tais como cidadania, autonomia e emancipação.

Analisaremos na sequência as estratégias utilizadas pelos quilombolas para a sobrevivência na sociabilidade metropolitana.

2. SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS E A TEORIA DO RECONHECIMENTO: PONTOS DE ENCONTRO

Dentro das estratégias de sobrevivência dos quilombolas encontramos uma questão importante para o debate relativa à organização desses atores sociais na busca de seu reconhecimento junto ao poder público e a sociedade dominante com o intuito específico de propiciar o exercício efetivo de direitos positivados e, também, o reconhecimento dos indivíduos como sujeitos integrantes do meio social.

As lutas quilombolas para serem tornarem visíveis e reconhecidos e terem o passado preservado, o presente assegurado e o futuro garantido são temas caros, relevantes e pertinentes à pauta quilombola e, nitidamente, referidas lutas dão contornos de resiliência e força aos quilombolas para prosseguirem em seus intuitos. Nesse sentido, analisando mais a fundo os conceitos que envolvem a sociologia das emergências nos deparamos com questões muito sensíveis e que devem ser suficientemente analisadas e discutidas pela ciência social, devido a sua relevância e importância como citado acima.

Dentro da Sociologia e no estudo das relações sociais entre o sul e o norte global, Boaventura (2018) destaca duas vertentes sociológicas para o aprofundamento das análises das contradições existentes nas epistemologias do sul e do norte, quais sejam: a sociologia das emergências e a sociologia das ausências. Para Boaventura (2018, p. 19), “as epistemologias do Sul incidem em processos cognitivos relacionados com o significado, a

justificação e a orientação na luta disponibilizados pelos que resistem e se revoltam contra a opressão.” Nesse sentido, a sociologia das emergências, tal como quer Boaventura (2018), trata de uma valorização simbólica, analítica e política de formas de ser e de saberes tradicionais que a sociologia das ausências revela estarem do outro lado da linha abissal que divide o mundo moderno entre o norte e sul não geográficos.

Já a sociologia das ausências desnuda as supressões produzidas pelo colonialismo, pelo patriarcado e pelo capitalismo. Estuda as formas e mecanismos que se produzem e se reproduzem as ausências, as indiferenças, a invisibilidade e, mesmo, a inexistência. O objetivo é sempre o controle e a dominação através do sufocamento de grupos.

A sociologia das ausências tem como objetivo denunciar as práticas de dominação através da supressão, é uma sociologia transgressora, pois procura clarear fatos e atitudes tidos como racionais ou comuns pelos dominantes, invertendo-se a lógica dominante. A sociologia das emergências, ao contrário, tem seu foco na positividade dessas exclusões, ou seja, enxerga os atores sociais que são vítimas das exclusões como pessoas resistentes e resilientes que praticam novas formas de ser e de conhecer na sua permanente luta contra a dominação. Esse embate travado pelos atores sociais causado pela exclusão é visto pela sociologia das emergências como uma luta bem-sucedida contra a dominação.

Dentre as teorias sociológicas que enxergam as lutas contra as desigualdades pela lente da positividade está, também, a teoria da luta por reconhecimento de Axel Honneth (2003), pois sua teoria está embasada no fato de que as injustiças acarretam levantes organizados que se fundamentam em três aspectos principais: a autoestima, o autorrespeito e a estima social.

As experiências de desrespeito, dor e violações à honra, à dignidade e à autoestima, pela teoria da luta por reconhecimento, é que conduzem os atores sociais para emancipação e autonomia (Honneth, 2003), trabalhando em ações e demandas que possam ser fortalecidas para se alcançar o reconhecimento mútuo ou se restabelecer as relações de autorreconhecimento.

A liberdade democrática, como exercício efetivo dos direitos previstos na legislação, só poderá ser alcançada quando a comunidade quilombola conseguir seu reconhecimento nas três esferas propostas por Honne-

th: o amor; o direito e a solidariedade. O amor compreendido na esfera dos afetos e da autoconfiança; o direito nas previsões legais, garantias e no autorrespeito; e a solidariedade nas relações sociais e na estima social (HONNETH, 2003, p. 256/257).

Importante ressaltar que a estima social, ausente na sociabilidade metropolitana, na visão da teoria da luta por reconhecimento, está ligada a um conflito social de longa duração:

Nas sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com os meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida (HONNETH, 2003, p. 207).

É, então, essa luta social originada das injustiças e das exclusões e a positividade dessa luta que permite estabelecer um ponto de convergência entre a sociologia das emergências de Boaventura (2018) e a teoria da luta por reconhecimento de Honneth (2003). Assim, pode-se afirmar que a sociologia das emergências tem interrelação com a teoria da luta por reconhecimento de Honneth (2003) quando ambas estabelecem o foco na positividade das exclusões sofridas para a geração de cidadania, pois enxergam no horizonte lutas bem-sucedidas.

Temos, então, a positividade da sociologia das emergências e a positividade da teoria da luta por reconhecimento como lentes possíveis de serem utilizadas na análise do movimento quilombola em busca da cidadania e efetivação de direitos.

3. QUILOMBOS, APROPRIAÇÕES CONTRA HEGEMÔNICAS E ECOLOGIA DOS SABERES 'INVERSA'

Nessa busca quilombola pelo reconhecimento surge a necessidade, então, do uso de diversas estratégias para se atingir o objetivo almejado e uma dessas estratégias é o uso dos conceitos, filosofias e preceitos criados pela sociedade dominante para a proteção interna e externa dos atores sociais excluídos.

Uma consequência dessas lutas e movimentos contra as exclusões e injustiças, e de acordo com Boaventura (2018), surgem três tipos de emergências, ou seja, demandas baseadas em movimentos que vão prosseguindo em suas questões de forma positiva, cada qual com sua estratégia, vejamos as emergências possíveis: ruínas-sementes; zonas libertadas e apropriações contra hegemônicas.

Aqui trataremos apenas dos movimentos emergentes que possuem como estratégia de sobrevivência as apropriações contra hegemônicas como um meio de luta especializado contra as exclusões, voltados mais propriamente na busca do exercício efetivo de direitos para a conquista da cidadania.

O conceito de “apropriações contra hegemônicas” desenvolvido por Boaventura (2018, p. 65) é voltado para o sentido da apropriação pelos dominados dos conceitos e filosofias dos dominadores para convertê-los em instrumentos contra a própria dominação.

É através dessa agitação emergente proporcionada pelas apropriações contra hegemônicas que o próprio movimento quilombola sobrevive e luta, veja-se que o movimento quilombola no Brasil surge de forma efetiva e se fortalece apenas após a Constituição Federal de 1988 e o motivo é exatamente a positivação de um porto seguro legislativo. Dispositivos legais criados pelos próprios dominantes que fundamentam um levante pelos dominados.

A realidade é que até aquele momento, no Brasil, os direitos não eram para todos. Somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 é que passamos a ter uma carta cidadã que previa direitos iguais para todos. Assim é que o movimento quilombola consegue, a partir de 1988, se apropriar da legislação criada pelo dominante para usar o direito contra o próprio dominante na busca de seu lugar, de sua proteção e de sua cidadania.

Há ainda um conceito muito apropriado apresentado por Boaventura (2018, p. 28) que certamente pode auxiliar no debate e construção do tema proposto, qual seja, o conceito de ecologia dos saberes que se trata do “reconhecimento da copresença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre eles, a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão”.

A ecologia dos saberes propõe uma interrelação entre os diferentes saberes, com interações sustentáveis, mantendo-se as autonomias. Essa relação dialética estaria fundamentada no respeito e reconhecimento da pluralidade do conhecimento. Entretanto, como já visto, não é o que ocorre na esfera das apropriações contra hegemônicas, uma vez que há a necessidade da comunidade quilombola se sujeitar aos preceitos construídos pelo dominante (legislação) para poder exercer efetivamente todos os direitos que lhe cabem.

Questionamos, então, a interação desses conceitos de apropriação contra hegemônica e ecologia dos saberes com a luta quilombola e suas estratégias de sobrevivência para o exercício efetivo de direitos e cidadania. Nesse sentido podemos afirmar que há, nesse caso, uma ecologia dos saberes “inversa”, ou seja, a comunidade quilombola tradicional, se transforma em contemporânea para, agora, se apropriar da epistemologia “dominante” com o objetivo precípua de exercício de seus direitos através de lutas agora “legitimadas” conforme as regras políticas e sociais impostas pela sociedade dominante.

As constantes lutas por reconhecimento (Honneth) desaguaram na apropriação pela comunidade quilombola dos direitos da metrópole (apropriação contra hegemônica). A apropriação contra-hegemônica está presente na luta quilombola quando o quilombo precisa deixar de lado suas próprias convicções de justiça e se apropriar de conceitos e noções de direitos criados pelos dominantes para exercer sua própria sobrevivência e cidadania.

Ressalte-se que os mecanismos de luta e exercício de direitos devem, também, observar os preceitos criados e definidos pelos dominantes. A ecologia dos saberes “inversa” está justamente no fato identificado de que o quilombo não consegue permanecer íntegro e sobreviver à sociabilidade metropolitana caso não se aproprie dos termos, conceitos e regras estabelecidos pelos dominantes para o exercício de direitos inerentes à sua manutenção e existência.

Justifica-se a ecologia dos saberes “inversa” em função de que esse conceito está ligado a uma vivência conjunta e dialética com uma pluralidade de saberes que permite o reconhecimento da diversidade como inerente a sociedade, porém, não é assim que o quilombo consegue se manter e sobreviver.

Para a perpetuação do quilombo, há uma necessidade inerente de que a comunidade se aproprie de conceitos e regras dos dominantes, ou seja, não há uma convivência harmônica entre os diferentes saberes, mas sim uma conformação da comunidade quilombola aos preceitos ditados pelos dominantes, fazendo-se com que a luta quilombola de aproprie e se transforme dentro das regras da epistemologia da metrópole para sua própria subsistência.

Refletindo um pouco mais poderíamos pensar se essas atitudes são suficientes para a conquista dos direitos almejados pelas comunidades quilombolas ou como Boaventura (2018, p. 65) questiona em sua obra: será que a emancipação pode vir efetivamente do Direito? Ou, por outro lado, será que o direito não busca “igualar” a todos e olvida-se do princípio do reconhecimento da diferença, perpetuando as epistemologias dominantes?

4. SOCIABILIDADE METROPOLITANA E A INEFICÁCIA DOS DIREITOS

Nesse ponto é importante termos em mente o conceito de sociabilidade metropolitana e sociabilidade colonial muito bem delineado por Boaventura embasado nas ideias de Franz Fanon acerca da metropolitani- dade e colonialidade e as exclusões daí derivadas (2018, p. 48).

A sociabilidade metropolitana é a contraposição à sociabilidade colonial onde vigora a dinâmica da apropriação e da violência; na sociabilidade colonial o “outro” simplesmente não existe, não existe direito ou qualquer tipo de regulação. Aqui as exclusões são abissais porque sequer são considerados os “seres” que ali habitam.

Já na sociabilidade metropolitana o que se tem como característica é a constante luta entre a regulação social e a emancipação; a luta pela emancipação está sempre relacionada as questões da regulação social e seus limites, posto ter como objetivo uma regulação social que seja mais inclusiva e justa. Então aqui temos exclusões não abissais, pois os “seres” existem e são vistos, porém “eles” devem se “encaixar” nas regras de regulação social já existentes.

Temos então que a partir do momento em que surge a legislação na sociabilidade metropolitana, onde há o reconhecimento de direitos e, portanto, o reconhecimento dos agrupamentos antes invisibilizados, o

não atendimento aos direitos positivados se torna uma exclusão “não abissal”, em função de que os agrupamentos são vistos, os direitos existem, são reconhecidos e estão positivados, entretanto, há uma “exclusão” da comunidade no exercício efetivo desses direitos.

E por que se fala em exclusão da comunidade no exercício de direitos? Porque apesar de positivados os direitos são inviabilizados por manobras da classe dominante, veja-se o caso da ADIN 3.239 acerca da regularização das terras quilombolas que tramita do Supremo Tribunal Federal há mais de 15 anos.

Então temos nitidamente uma sociabilidade metropolitana, ou seja, a comunidade quilombola não é mais invisibilizada na legislação, nos direitos e nas políticas públicas, porém seu acesso a esses direitos está longe de acontecer de forma efetiva.

Tal situação acontece na atualidade de forma semelhante com o que ocorreu na abolição da escravidão, pois em 1888 foi promulgada a Lei Áurea que aboliu definitivamente a prática da escravidão no Brasil, pelo menos de forma lícita, entretanto, os negros escravizados, apesar de não estarem mais na condição de escravos dos senhores, não possuíam alternativas para o exercício da liberdade que lhes fora concedida.

Os direitos existem, porém, são de difícil acesso e efetividade. Nesse sentido, podemos entender que o conceito de “exclusão não abissal” cunhado por Boaventura (2018) reflete a situação em que os invisibilizados se tornam visíveis, porém devem se “integrar” à sociedade posta aceitando as regras criadas pelos dominantes.

Exemplos de exclusões não abissais podem ser vistos na própria comunidade quilombola quando, por exemplo, os conteúdos escolares ofertados na escola quilombola vem de referências brancas e eurocêntricas. Ou ainda, quando a comunidade quilombola que partilha de formas de divisão de bens de uma maneira tradicional é forçada a realizar cursos oferecidos pelo poder público ou ONG’s com viés estritamente capitalista e acumulador, violando assim os princípios mais íntimos da comunidade no que diz respeito à sua forma econômica.

Como se percebe, a comunidade quilombola contemporânea vive em uma sociabilidade metropolitana, uma vez que sofre com as exclusões não abissais e para compreendermos essa relação entre a sociabilidade metro-

politana e as exclusões não abissais nos socorremos novamente às lições de Boaventura (2018) onde afirma que a linha abissal

marca a divisão radical entre as formas de sociabilidade metropolitana e formas de sociabilidade colonial que caracterizou o mundo ocidental moderno desde o século XV. Esta divisão cria dois mundos de dominação, o metropolitano e o colonial, [...]. O mundo metropolitano é o mundo da equivalência e da reciprocidade entre <nós>, [...]. Existem iniquidades sociais e de poder entre <nós> que são susceptíveis de criar tensões e exclusões, contudo, em caso algum põem em questão a <nossa> equivalência e a reciprocidade básicas. Por essa razão, tais exclusões são não abissais (p.49).

5. LINHAS FINAIS

Do exposto fica claro que a luta quilombola é permanente e não pode esmorecer. O conjunto capitalismo, colonialismo e patriarcado não promovem um desenvolvimento efetivo das comunidades tradicionais, apesar de aparentemente essa situação estar prevista na legislação, pois as exclusões não abissais comprometem o desenvolvimento das sociedades tradicionais. Nesse ponto é relevante o papel da sociologia das emergências e da teoria da luta por reconhecimento no que se refere ao reconhecimento da positividade das lutas frente ao mar de violações e injustiças acarretadas pela tríade dominante.

Uma das estratégias utilizadas pelas comunidades quilombolas, como referido no texto, é a apropriação contra hegemônica para a utilização da legislação existente na defesa dos interesses da própria comunidade, especialmente, para sua manutenção, sobrevivência e efetivação de direitos e exercício da cidadania.

A vivência do quilombo contemporâneo na sociabilidade metropolitana é uma luta constante, permanente e que deverá ser compartilhada e anunciada, uma vez que os direitos existem e estão positivados na carta maior deste país, entretanto, interesses escusos das mais diversas áreas acarretam uma inviabilidade do exercício efetivo desses mesmos direitos.

O trabalho conjunto da epistemologia do sul e a ecologia dos saberes, valorizando identidades, saberes e conhecimentos e multiplicando cultu-

ras através de relações dialéticas é um dos caminhos que podem ser trilhados e que deverão ser aprofundados, porém nesse meio tempo é importante que os quilombos contemporâneos saibam dialogar e trabalhar com as ferramentas de resistência e sobrevivência que dispõem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Guia de Políticas Públicas para Quilombolas**. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/guia-de-politicas-publicas-para-comunidades-quilombolas/view>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- CHAVES, Rita; SECCO, Carmen; MACÊDO, Tânia (Org.). **Brasil / África: como se o mar fosse mentira**. São Paulo: UNESP, 2006.
- DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Vol. 12, N. 23, Niterói. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2020.
- FIABANI, Aldemir. **O quilombo antigo e o quilombo contemporâneo: verdades e construções**. Disponível em: <<http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Adelmir%20Fiabani.pdf>>. Acesso em: 02 nov 2020.
- HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento: A Gramática Moral dos Conflitos Sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- LIMA, Karla Dias de. **As reelaborações do conceito de quilombo no pós-abolição e a trajetória das mulheres na comunidade do Tucum (Tanhaçu – BA)**. Disponível em: <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400067090_ARQUIVO_ASREELABORACOESDOCONCEITODEQUILOMBONOPOS-ABOLICAO.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia dos saberes.** Novos Estudos. CEBRAP. n. 79, nov. 2007. p. 71-94.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. **A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas.** Ambiente & Sociedade. Campinas, n. 10, p. 129-136, junho de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2002000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SANTOS, Simone Ritta dos. **Comunidades Quilombolas: as lutas por reconhecimento de direitos na esfera pública brasileira.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. 213 p.

MASCULINIDADES (IN) QUESTIONÁVEIS: UM ENSAIO SOBRE HOMENS, RAÇA, SEXUALIDADE E INTERSECCIONALIDADE

*Antônio Cícero de Andrade Pereira*²⁶

INTRODUÇÃO

A identidade de gênero binário denominada *homem*, no singular, traz uma conotação generalizada, como se todos os homens fossem semelhantes e representassem uma categoria invariável, o que os homogeneizaria numa única masculinidade. No entanto, refletindo sobre a categoria homem, é possível verificar hierarquização entre sujeitos pertencentes a tal categoria. Mas afinal, o que é um homem?

Para Ambra (2015, p. 21), seja homem empregado como sinônimo de pessoa, cidadão e sujeito ou em referência ao homem como pessoa do sexo masculino, classicamente definido em relação à mulher, a pergunta traz uma duplicidade que pode dar a dimensão da problemática enfrentada ao nos aproximar do campo da masculinidade.

A história da masculinidade faz referência a um campo de estudos conceitual e politicamente ligado à história das mulheres e ao feminismo, podendo inclusive ser considerado como uma de suas vertentes (AMBRA,

²⁶ Mestre em Engenharia de Pesca pela UFC. Professor Efetivo Assistente IV da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), lotado no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas no Campus Dr.^a Josefina Demes, Floriano-PI.

2015, p. 92). Fazendo um paralelo ao que Bell Hooks (2017, p. 105) nos presenteia, afirmando que “as mulheres negras individuais engajadas no movimento feminista, escrevendo teoria feminista, persistiram em nossos esforços para desconstruir a categoria ‘mulher’ e defenderam a ideia de que gênero não é o único determinante da identidade feminina”, faz-nos ancorar identidade de gênero à pluralidade identitária. Diante de tal afirmação, buscando expor as diferenças entre as identidades masculinas, foi o que me inspirou a produzir este ensaio, revelando desde já o emprego dos termos *homens* e *masculinidades*, evidenciando algumas de suas subjetividades.

Para tanto, é através de uma abordagem interseccional da categoria homens e suas masculinidades que nos possibilitaria identificar que algumas dessas masculinidades se tornaram inquestionáveis, enquanto outras sofrem pelo processo de hierarquização, consideradas questionáveis, duvidosas ou até não reconhecidas. Isso nos remete ao seguinte questionamento: por que alguns homens enquanto sujeitos em construção identitária têm suas masculinidades consideradas questionáveis?

Tendo este questionamento como ponto de partida para o desenrolar do presente ensaio, decidi iniciá-lo a partir da aglutinação conceitual entre homens, raça e sexualidade à luz da teoria da Interseccionalidade. Desta forma, acredito ser o segundo tópico aquele responsável pela exposição da tese central neste ensaio, ou seja, partindo da premissa da existência do processo de hierarquização entre homens, trago as masculinidades possuidoras de privilégios (hegemônica) e, em contrapartida, revelo aquelas masculinidades ditas questionáveis (subordinadas). Com o intuito de aproximar este ensaio a textos didaticamente estruturados, decidi elencar o segundo tópico em três subtópicos, nos quais trago as masculinidades detentoras das identidades negra e *gay* nos subtópicos 1 e 2, respectivamente; como desfecho para deste ensaio, apresento o subtópico 3, no qual abordo as identidades interseccionais de homens negros gays como representações de masculinidades (in)questionáveis pela dominação masculina.

1. HOMENS, RAÇA, SEXUALIDADE E INTERSECCIONALIDADE

As questões de gênero são comumente atribuídas às relações binárias antagônicas desiguais entre homens (dominantes) e mulheres (subordi-

nadas), culminando em lutas alçadas por representantes do movimento feminista por igualdade entre gêneros ou ainda pela “emancipação de gênero”, como afirma Nogueira (2017, p. 116), ao descrever a segunda onda do feminismo como centrada nas experiências das mulheres brancas de classe média alta, sem levar em consideração as experiências de mulheres africanas, hispânicas, indianas e das mulheres pobres, sendo reparado posteriormente através do discurso da terceira onda do feminismo que abraçou um feminismo mais diversificado, sobretudo proveniente das teóricas feministas críticas da “raça”.

É neste ponto que entra o conceito de “Interseccionalidade”, criado por Kimberlé Crenshaw para descrever como as instituições repressoras se interseccionam para subjugar as mulheres negras na sociedade, de onde podemos extrair a ideia sobre os vários eixos de opressão e assim explorar as diferentes posições que homens assumem na sociedade (BOLA, 2020, p. 109).

Collins e Bilge, mesmo considerando o conceito abaixo genérico, divulgam como resposta aceitável por muitos quando se pergunta: o que é Interseccionalidade?

A Interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a Interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A Interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS; BILGE, 2021, p. 15-16).

A teoria da Interseccionalidade, cunhada a partir da perspectiva do feminismo negro, buscando intersecções entre raça, gênero e classe, revelou diferentes escalas sinérgicas de opressão àquelas identidades interseccionais, sendo o grupo hegemônico constituído por homens brancos cis heterossexuais.

Dentro de um processo histórico, o grupo hegemônico supracitado se mantém como tal (*status quo*) desde os tempos de colonização, uma vez que, para haver dominador tem que haver subjugado. Kabengele Munanga (2020, p. 22), usando a raça como marcador desta relação entre dominador e subjugado, afirma que com o advento da eugenia, o “negro torna-se sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica”, o que “justificaria” a colonização dos povos negros como dever, invocando a “missão civilizadora do Ocidente”, visando levar o africano ao nível dos outros homens.

Mas que nível seria este? Seria possível negros “civilizados” pelo colonizador branco alcançarem *status* similar à posição ocupada pelo grupo hegemônico?

A Constituição da Venezuela de 1839 seria um exemplo no mínimo interessante para entendermos como o grupo hegemônico branco mantém o *status quo*. De acordo com Castro-Gómez (2005), somente o sujeito cujo perfil se ajuste ao tipo requerido pelo projeto da modernidade passará pelo funil de aquisição da cidadania, sendo este sujeito:

Homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual. Os indivíduos que não cumpram com estes requisitos (mulheres, empregados, loucos, analfabetos, negros, hereges, escravos, índios, homossexuais, dissidentes) ficarão de fora da ‘cidade letrada’, reclusos no âmbito da ilegalidade, submetidos ao castigo e à terapia por parte da mesma lei que os exclui (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81-82).

No exemplo acima, a exclusão da “cidade letrada” engloba os grupos subordinados àqueles considerados “legítimos cidadãos”, o grupo hegemônico. Percebam que há possibilidades interseccionais diversas dentre estas categorias de subordinação. E mesmo sendo um sujeito detentor da identidade de gênero homem, este ao fazer parte de outros grupos de subordinação supracitados, não adentrariam na “cidade letrada”.

Ao nos apropriarmos da ferramenta analítica Interseccionalidade, o que possibilita diferentes intersecções, referir-me-ei homens neste ensaio não somente como grupo dominante apresentado pelas feministas da segunda onda, mas como sujeitos que, dependendo de suas identidades, po-

dem ser caracterizados como grupo oprimido por outros homens, tendo suas masculinidades questionadas pelo grupo opressor.

Estas masculinidades subordinadas, ditas questionáveis pela masculinidade hegemônica, podem incorporar um estado de fluidez entre opressão e aceitação quando diretamente ligadas aos interesses do grupo dominante. Esta hegemonia pode se consolidar pela incorporação de masculinidades não-hegemônicas (subordinadas), como à marginalização racial/étnica, à deficiência física, à desigualdade de classe ou à sexualidade estigmatizada, visando uma ordem de funcionamento do gênero, em vez de uma opressão ativa na forma de descrédito ou violência. De acordo com Connel e Messerschmidt,

[...] na prática, tanto a incorporação como a opressão podem ocorrer juntas. Isso quer dizer que, por exemplo, a posição contemporânea das masculinidades gays nos centros urbanos ocidentais, onde comunidades gays têm um espectro de experiências variando da violência homofóbica e difamação cultural, à tolerância e mesmo à celebração cultural e à representação política (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 265).

Diante disso, a sexualidade masculina torna-se outro fator pertinente na discussão sobre homens e masculinidades, o que nos permite verificar graus de subjetividade quanto à categoria homens, de masculinidades (in)questionáveis. Para Connell (2005, p. 76), “reconhecer mais de um tipo de masculinidade é apenas o primeiro passo. Temos que examinar as relações entre eles. Além disso, nós temos que descompactar os ambientes de classe e raça e escrutinar as relações de gênero operando dentro deles”.

Não distante do discurso de R. W. Connell, considere relevante compartilhar o pensamento de JJ Bola (2020, p. 108), ao dizer que “precisamos ter uma mente aberta para podermos compreender que existem lindas variações da masculinidade e da virilidade e que isso não faz da pessoa mais ou menos homem”.

Sendo ele um homem heterossexual, há alguma razão para JJ Bola pensar diferente da maioria dos sujeitos de mesma orientação sexual? Pois bem, acredito que este fato se dê por ele ser negro e filho de imigrantes congolese, ou seja, mesmo sendo homem cis heterossexual JJ Bola não

se sente como parte do patriarcado, uma vez que a cor da hegemonia patriarcal é branca.

Mara Viveros Vigoya (2018, p. 24), ao explicar o título de sua obra “*As cores da masculinidade*”, enfatiza a necessidade de “visibilizar as distintas ‘cores’, de pele, gênero e sexualidade que organizam as experiências dos homens colombianos (sujeitos de sua pesquisa) e minar a ideia de uma masculinidade abstrata, universal e desencarnada”, ou seja, “os homens são homens, e o patriarcado é o patriarcado, mas as traves do gol são posicionadas no campo de acordo com a cor da pele, a classe, a sexualidade e por aí vai” (BOLA, 2020, p. 110).

Deste modo, ao reconhecermos a existência do processo de hierarquização entre homens, e partindo de ideias advindas da teoria da Interseccionalidade, evidenciamos a posição subalternizada de homens cujas identidades de raça e sexualidade fogem dos padrões de masculinidade hegemônicos, de acordo com o patriarcado branco cis heterossexual.

2. A DOMINAÇÃO MASCULINA SOBRE MASCULINIDADES (IN)QUESTIONÁVEIS

Diante de uma complexidade antes negligenciada, as relações de poder entre homens por suas masculinidades, caracterizadas por identidades culturais plurais, ou seja, “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (HALL, 2019, p. 9), estando passível do processo de hierarquização pelo sistema masculinidades hegemônico-subordinadas, faz-nos indagar quais sujeitos estariam na base desta pirâmide hierárquica.

Vale ressaltar que Stuart Hall não faz menção a sexualidade entre os aspectos por ele, aspectos este que fiz questão de destacar no título deste ensaio. Todavia, não pretendo abordar neste texto outros aspectos por ele elencados, atendo-me as identidades que interseccionam raça e sexualidade de homens e suas relações de poder.

2.1. A DOMINAÇÃO MASCULINA SOBRE MASCULINIDADES NEGRAS

Antes de abordar a temática sob uma perspectiva identitária interseccional, achei por bem retratar, *a priori*, a dominação masculina sobre

masculinidades negras, uma vez que considero o aspecto identitário etnia/raça/cor o marcador que distingue as masculinidades do colonizador (branco) e do colonizado (negro).

Frantz Fanon (2020), em sua obra “pele negra, máscaras brancas”, vem destacar que dentre os homens negros na condição de colonizados, na África Austral, mesmo havendo 2 milhões de brancos para cerca de 13 milhões de nativos, e a nenhum nativo ocorreu a ideia de se sentir superior a um branco minoritário. Para o autor, “a inferiorização é o correlato nativo da superioridade europeia. Tenhamos a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2020, p. 107).

O racismo é uma ideologia que buscou, através da manipulação do biológico, racializar os homens, hierarquizando-os em masculinidades brancas (superior/colonizador) e masculinidades negras (inferior/colonizado). Foi neste cenário que se fundamentou a pseudociência denominada Eugenia.

Para explicar esta manipulação do biológico pelo ideológico, recorro a Bolsanello (1996), no seu artigo de título “Darwinismo social, eugenia e racismo ‘científico’: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras”, no qual ela abordou juntamente à história da colonização do Brasil, à inclusão do negro na colônia na condição de escravo, à justificativa do racismo “científico” tendo por base o darwinismo social, bem como outras ciências que ascendiam no período pré-abolição.

A autora ainda destacou em seu texto que, mesmo após a abolição, em termos sociais, foi imposto a negação ao negro do seu direito à integração na sociedade. Para Bolsanello (1996, p. 157), “a abolição retirou simplesmente do negro a condição de escravo, mas não lhe proporcionou nenhuma indenização, garantia ou assistência pelos mais de 300 anos de exploração, violência e opressão”. Mesmo após 133 anos da “Abolição da Escravatura” no Brasil, acabamos de identificar na fala de Bolsanello que o racismo é um processo histórico, além de processo estrutural (ALMEIDA, 2020, p. 55), e “é sobre o racismo estrutural que operam as relações de poder”.

Buscando refletir sobre a posição de subordinação dos homens negros no processo de hierarquização em relação à hegemônica branca, é sabido que os homens negros não são todos iguais. Desta forma, venho socializar

este questionamento levantado por Deivison Mendes Faustino (2019, p. 17), ao indagar

[...] como podemos discutir masculinidades negras sem, por um lado, desconsiderar os privilégios masculinos postos pelo machismo, mas ao mesmo tempo, sem ignorar o quanto os elementos como identidade de gênero, orientação sexual e sexo biológico – bem como os atravessamentos de classe, idade, região, entre outros – podem diferenciar e até contrapor experiências e relações de poder entre homens negros em nossa sociedade? (FAUSTINO, 2019, p. 17).

São estas intersecções identitárias que permeiam as masculinidades negras levantadas pelo autor supracitado que operam em mim questionamentos tão múltiplos quanto as possibilidades destes intercruzamentos identitários para homens negros, o que culminaria no surgimento de hierarquização entre estes, trazendo-os sentir um falso senso de pertencimento ao grupo hegemônico branco.

2.2. A DOMINAÇÃO MASCULINA SOBRE MASCULINIDADES GAYS

Nossa sociedade, por ser patriarcal branca cis heterossexual, tende a questionar as masculinidades gays, bem como outras identidades “outsiders” do CISTema sexo-gênero-desejo (NASCIMENTO, 2021) não contempladas neste ensaio.

Para Letícia Nascimento (2021, p. 53), “é a partir do nosso lugar como ‘outsiders’ que conseguiremos perceber o quanto o determinismo entre sexo e gênero é falho e o quanto a suposta natureza essencial masculina embutida no pênis é insuficiente para que se defina como homem”. A autora ainda reitera sua fala afirmando:

É preciso entender que a diversidade não precisa nos dividir, nem criar hierarquias. Na verdade, esse modo de pensar constitui uma astuta estratégia usada desde a colonização, a de dividir, classificar, hierarquizar e governar. O homem colonizador cis, ocidental, branco, cristão e heterossexual se entendeu como universal, trans-

formou suas singularidades em padrões universais e subjugou as demais identidades (NASCIMENTO, 2021, p. 63).

Deste modo, redigo que tornar-se-ão subordinadas e sobretudo questionadas aquelas masculinidades não pertencentes à identidade patriarcal branca cis heterossexual. E mediante esta afirmação, socializo um questionamento cabível a esta temática, que seria: de onde surgiu tanto “ranço” pelas masculinidades homossexuais?

Sáez e Carrascosa (2016) trazem em sua obra *Pelo cu: políticas anais*, informativos no mínimo curiosos acerca da prática sexual do coito anal entre homens na Antiga Grécia, mais especificamente entre um adulto e um adolescente. No entanto, “ao contrário de certa crença comum que relaciona o adolescente com o feminino, na antiga Grécia desprezava-se enormemente a possibilidade da moleza e da afeminação do efebo (SÁEZ; CARRASCOSA, 2016, p. 49-50).

Os autores também destacam a cultura romana como rígida e punitiva àqueles que eram expostos à prática do ato da penetração (como passivo), e reafirmam que tanto em Roma como na Grécia, “o critério que organizava as sexualidades não era se alguém gostava de mulheres ou de homens, mas o valor da masculinidade, a posição de poder, o ser ativo ou passivo, a classe social superior associada ao papel ativo” (SÁEZ; CARRASCOSA, 2016, p. 54).

Pierre Bourdieu (2020) também faz menção ao ato de penetração, sobretudo quando se exerce sobre um homem. Segundo o autor, “sabe-se que, em inúmeras sociedades, a posse homossexual é vista como uma manifestação de ‘potência’, um ato de dominação (exercido como tal, em certos casos, para afirmar a superioridade ‘feminizando’ o outro)” (BOURDIEU, 2020, p. 42). Enquanto violência simbólica, questionar a masculinidade/virilidade de um homem com insultos relacionados a sua sexualidade, expondo-o à humilhação ou ao ridículo, mesmo este sendo um homem gay, é um ato que pode ser facilmente reconhecível como uma tentativa de subjugar-lo, oprimi-lo, dominá-lo.

Na intenção de desenvolver um pouquinho mais esta discussão sobre a aversão às masculinidades gays por parte da dominação masculina hegemônica, busquei o significado para dois termos de conotações pejorativas

historicamente empregadas aos homossexuais, tanto no Brasil colonial, como em Portugal, sendo o primeiro capaz de destruir a reputação de um jovem mancebo, o termo “puto”. Para James Green (2019, p. 73), chamar alguém de *puto* se referia ao “moço, que se prostitui ao vício dos ‘sodomitas’. [...] Este insulto fazia uma forte conexão entre prostituição, a efeminação no homem e a homossexualidade, e persistiu como forte representação do comportamento homoerótico até a segunda metade do século XX”. Por sua vez, o termo *sodomita* “vem do nome a antiga cidade Sodoma, a qual, segundo a Bíblia, foi destruída por Deus por seus muitos pecados. Na fala atual se identifica como a prática do sexo anal” (SÁEZ; CARRASCOSA, 2016, p. 55-56).

Achando por bem não mexer neste vespeiro, pelo menos não neste ensaio, e mesmo sabendo que esta discussão acerca das masculinidades de homens gays serem excessivamente questionadas pelo patriarcado branco cis heterossexual, que na sua maioria se apoia em interpretações bíblicas (do Velho Testamento) para justificar a violência exercida contra homens gays e suas masculinidades através do discurso de pecado e heresia aos praticantes de sexo anal.

2.3. A DOMINAÇÃO MASCULINA SOBRE MASCULINIDADES INTERSECCIONAIS

Por serem as masculinidades uma categoria plural, esta conota de forma lógica à dominação, na qual um grupo hegemônico se sobrepõe a outras masculinidades, ditas subordinadas. Firmando essa linha de pensamento, venho recorrer novamente aos estudos sobre homens e masculinidades de Mara Viveros Vigoya (2018), os quais a autora mostra que

[...] a masculinidade não é um atributo dos ‘homens’, mas sim uma noção relacional e que não há uma masculinidade, mas muitas. Esta ideia se constrói em oposição à de feminilidade e em contraste com distintas masculinidades elas mesmas inscritas em diferentes relações sociais (de classe, idade, raça, etnicidade, cor de pele e região) que organizam hierarquicamente os vínculos entre homens (VIVEROS VIGOYA, 2018, p. 24).

Notem que a autora, mesmo não listando a sexualidade como aspecto entre as relações sociais de destaque, faz-se entender que os homens se organizam hierarquizando os vínculos e suas relações sociais entre eles.

A autora prossegue afirmando que, “seja para adequar-se a elas ou para rejeitá-las, os homens devem situar-se perante essas normas. Sua posição está demarcada pela interação de distintos fatores, estruturais e posicionais, e das diferenças de recursos que possuem para confrontá-las” (VIVEROS VIGOYA, 2018, p. 25).

Mas aí pergunto, todas as identidades gays encontram-se num mesmo patamar? Antes de seguir com este questionamento, solicito permissão para partirmos do pressuposto de que as masculinidades estão sim passíveis à Interseccionalidade, ok? Para tanto, senti como necessário compartilhar a seguinte reflexão de Megg Rayara Gomes de Oliveira, na qual ela afirma que

Tanto os homossexuais (brancos/as e negros/as), quanto a população negra (heterossexual e LGBT) passaram por processos similares de coerção nas sociedades ocidentais, sendo vítimas preferenciais da perseguição da igreja, do Estado e da ciência, que em períodos distintos, se esforçaram primeiramente para estabelecer e depois sustentar hierarquias baseadas no gênero, nas práticas sexuais e na raça (OLIVEIRA, 2020, p. 57).

Seguindo com as inquietações: em qual posição se encontram os homens negros gays na pirâmide da dominação masculina sobre outras masculinidades? Estariam os homens negros gays no mesmo patamar dos homens brancos gays?

Sabemos que a construção identitária de homens negros gays perpassa episódios de homofobia, não sendo este o único preconceito sofrido. Estes estão sujeitos também ao crime de racismo estrutural e/ou recreativo (MOREIRA, 2019). Sendo homens negros gays detentores de identidades de raça e sexualidade interseccionalizadas, tornam-se alvo da aglutinação dos crimes de homofobia e racismo.

Outro fato que me sinto fadado a alertar-lhes é que mesmo sendo detentores da sexualidade homoafetiva, genericamente homens negros gays não se sentem benquistos dentro da comunidade LGBT. Segundo Lucas Veiga,

[...] os movimentos LGBT são ainda muito atravessados pela supremacia branca e pelo racismo dela derivado, de modo que pessoas LGBT negras, mesmo nestes espaços mais plurais, em que se pressupõe o acolhimento a todos aqueles que possuem uma sexualidade desviante da cis-hetero-norma, experienciem a recusa dos membros brancos dessas comunidades de reconhecerem seus privilégios enquanto tais e de se engajarem numa luta LGBT que seja interseccional (VEIGA, 2019, p. 88).

Compartilhando da mesma perspectiva, Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018), citada anteriormente, como militante no Movimento Social de Negras e Negros e do movimento LGBT, reporta-nos sua percepção da necessidade de produzir uma discussão interseccional que problematize racismo e homofobia. Para a autora, “Em ambos os espaços e em diversas situações, observei empiricamente que pessoas negras LGBT tinham pouca ou nenhuma representatividade e raramente exerciam alguma liderança” (OLIVEIRA, 2018, p. 127).

E dentro desta retórica interseccional entre raça negra e sexualidade gay, vejo-me na obrigação de citar novamente a autora supracitada, por conseguir entrelaçar os conceitos de homofobia, racismo e masculinidades de forma convincente.

Parto da afirmação de que a negritude se afirma a partir da cis heterossexualidade, e a homossexualidade, a partir da branquitude, o que contribui para manutenção de uma masculinidade hegemônica branca cis heterossexual. Essa masculinidade se utiliza da branquitude e da cis heterossexualidade para garantir uma supremacia incontestada de raça e de gênero que opera no sentido de silenciar as masculinidades ditas periféricas e assegura a manutenção de uma estrutura patriarcal que reproduz visões do regime escravista (OLIVEIRA, 2018, p. 129-130).

Sob a ótica interseccional, buscando analisar o processo de hierarquização entre homens, venho constatar que dentre as masculinidades consideradas questionáveis pela dominação masculina branca cis heterossexual, encontram-se os homens negros e gays, sendo estes os detentores de identidades que mais sofrem opressão e silenciamento. Portanto, tor-

na-se possível construir uma faixa de hierarquização entre homens e suas masculinidades, tendo como extremos a supremacia branca cis heterossexual, e na outra extremidade teríamos os subjugados negros gays, o que constataria a tese central deste ensaio, que é a dominação masculina sobre masculinidades que não deveriam ser questionáveis.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- AMBRA, Pedro. **O que é um homem? Psicanálise e história da masculinidade do ocidente**. São Paulo: Annablume, 2015.
- BOLA, JJ. **Seja homem: a masculinidade desmascarada**. Porto Alegre: Dublinense, 2020.
- BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 12, p. 153-165, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO. Buenos Aires, set. 2005.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1^a ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CONNELL, R. W. **Masculinities**. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2005.
- CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 424, jan-abr. 2013.

- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FAUSTINO, Deivison Mendes. Prefácio. In: RESTIER, H.; SOUZA, R. M. (Orgs.) **Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019.
- GREEN, James N. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª ed. 2ª reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e psicologia feminista**. Salvador: Editora Devires, 2017.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Nem o centro, nem à margem! Corpos que escapam às normas de raça e de gênero**. Salvador: Editora Devires, 2020.
- _____. Seguindo os passos “delicados” de gays afeminados, viados e bichas pretas no Brasil. In: CAETANO, M.; SILVA JÚNIOR, P. M. (Orgs.) **De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.
- SÁEZ, Javier; CARRASCOSA, Sejo. **Pelo cu: políticas anais**. Belo Horizonte: Letramento, 2016.
- VEIGA, Lucas. Além de preto é gay: as diásporas da bixa preta. In: RESTIER, H.; SOUZA, R. M. (org.) **Diálogos contemporâ-**

neos sobre homens negros e masculinidades. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019.

VIVEROS VIGOYA, Mara. **As cores da masculinidade:** experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

A EDUCAÇÃO DOMICILIAR E SUA GRANDE NECESSIDADE ATUAL

*Ana Carolina Souza Lima*²⁷

INTRODUÇÃO

Problemática complexa para os que pensam e trabalham para assegurar às crianças e aos adolescentes brasileiros uma educação que seja universal de qualidade é a concretização da Educação Domiciliar como sendo direito, sem que se coloque em risco o próprio direito à educação da criança e do adolescente, além dos demais direitos básicos. Por causa disso, possivelmente, entre outros motivos, ainda não se teve êxito em aprovar o no parlamento no Brasil um projeto único de lei que dê a garantia da Educação Domiciliar no Brasil – mesmo que se tenha buscado isso há décadas, desde que se teve o entendimento, no Brasil, que escolarizar universalmente não exclui, necessariamente, outras formas da garantia e prevenção do direito à educação.

No âmbito internacional, existe legislação variada acerca do tema, que fazem prescrições acerca dos aspectos relacionados à educação domiciliar, sendo eles: reconhecer a educação domiciliar como sendo um modelo legítimo de educação, se fundamentando em um direito fundamental

27 Professora de Língua Portuguesa pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ, Especialista em Redação e Oratória pelo Centro Universitário Barão de Mauá de Ribeirão Preto, Mestranda em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

de liberdade; regulamentar legalmente; estabelecer processos de inspeção ou fiscalização que são desenvolvidos pelos agentes e órgãos estatais.

Os limites de intervenção do Estado no que se refere as liberdades individuais é o foco central na legislação, quando se fala de direito. Porém, existem outros aspectos, como a obrigatoriedade na matrícula escolar; a relação do sistema escolar com seus educandos e as unidades escolares; as especificações da avaliação e do controle dos resultados do ensino-aprendizagem domiciliar, desenvolvidos pelos órgãos de ensino e por demais órgãos do Estado; que o pai/mãe/responsável legal que tem a pretensão de promover a educação domiciliar do adolescente ou criança seja qualificado.

Neste sentido, este artigo tem por escopo analisar a educação domiciliar na perspectiva da legislação brasileira. Para isto, também vai abordar a legislação em âmbito internacional. Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica.

1. EDUCAÇÃO DOMICILIAR – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escola moderna – essa que se tornou obrigatória, nacional, praticamente universal – é compreendida, em significativas vezes, como a instituição que tem responsabilidade em preparar as crianças e os jovens para o mundo de trabalho. E, sendo esse o objetivo principal da escola, cabe o questionamento se a mesma ainda teria motivos para ser vista em que vivem em uma sociedade cambiante, em que a conjuntura de avanço tecnológico e produção do conhecimento tornam quase impossível conjecturar qual seria esse profissional que a escola formaria para um futuro que se localiza em duas décadas a frente. Desse modo, na atualidade, o número de famílias que possuem interesse na educação domiciliar tem crescido (ANDRADE, 2017).

A educação domiciliar ou o ensino doméstico consiste na realização do processo de educação em casa, não no âmbito escolar. Essa modalidade de ensino se contrapõe à perspectiva da educação como sendo responsabilidade que se compartilhar entre família e escola, onde a escola seria responsável por proporcionar conhecimento acadêmico/científico, e à família caberia a função de ensinar valores e outros aspectos subjetivos (BARBOSA, 2018).

Em suma, na educação domiciliar, a família que se responsabiliza pelo todo do processo de ensino da criança ou jovem, sem que exista a participação de uma instituição de ensino.

1.1. REALIDADE INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR

1.1.1. ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

É nos Estados Unidos que se encontra o maior número de estudos acerca do assunto, de acordo com Vasconcelos e Kloh (2020), isso se dá, possivelmente, pelo fato de ser nele que são encontrados os maiores números de educação domiciliar no mundo.

Segundo os mesmos autores, a Suprema Corte dos EUA ainda não julgou um caso de educação domiciliar, entretanto os que fazem a defesa do direito dos pais à sua escolha como uma possibilidade de escolarização obrigatória colocam repetidamente que diz respeito a um direito que a primeira emenda protege. A primeira emenda coloca que:

[...] o Congresso não fará lei relativa ao estabelecimento de religião ou proibindo o livre exercício desta; ou restringindo a liberdade de palavra ou de imprensa; o direito do povo de reunir-se pacificamente e de dirigir petições ao governo para a reparação de seus agravos (ANDRADE, 2017, p.4).

Sendo a décima quarta emenda trata de mais um direito fundamental, que tem igual relevância, aos sistemas democráticos e republicanos, o qual teria fundamentado o “direito à privacidade”, que também é fundamental. O texto da constituição segue, em livre tradução de Andrade (2017):

Todas as pessoas nascidas ou naturalizadas nos Estados Unidos e sujeitas à sua jurisdição são cidadãos dos Estados Unidos e dos Estados em que residem. Nenhum Estado fará ou executará qualquer lei restringindo os privilégios ou imunidades dos cidadãos dos Estados Unidos; nem privará qualquer pessoa da vida, liberdade ou propriedade sem processo legal regular; nem negará a qualquer pessoa dentro de sua jurisdição a igual proteção das leis. (p.4-5).

De acordo com Barbosa e Evangelista (2017), os estudos acham consenso entre os juristas que há um argumento mais convincente na décima quarta emenda, pelo fato de que, baseado nela, alguns tribunais já teriam feito o reconhecimento do direito dos pais mediante a educação de seus filhos.

1.1.1.1 ALGUNS PAÍSES DA EUROPA

O foco principal dos estudos recentes sobre a educação domiciliar na Europa continental é o papel do Estado na educação e a adequação da autoridade. Os regulamentos em toda a Europa variam amplamente e continuarão a mudar com o tempo (CARDOSO, 2018).

Na comunidade belga de língua holandesa, a Constituição Federal estipula que os pais podem fornecer educação familiar para seus filhos e devem informar as autoridades federais de sua escolha. Desde 2003, eles também devem declarar que atendem aos requisitos educacionais (CASA NOVA, 2020).

No processo de autorização e controle estatal, as instituições educacionais supervisionam a educação da família por meio de inspetores que conduzem visitas domiciliares e exigem que os pais apresentem todos os documentos relevantes. A presença da criança é desejável, mas não necessária, e o inspetor apenas avalia se o pai cumpre as obrigações estabelecidas. Se eles não cooperarem com a avaliação, ou se o inspetor tirar repetidamente conclusões negativas, os pais devem matricular a criança na escola (QUEIROZ; KNIHS, 2017).

Na comunidade belga francófona, a Constituição Federal também garante que os pais possam proporcionar educação familiar aos filhos em idade escolar. Por isso, basta informar as autoridades federais da sua escolha e oferecer aos alunos cursos comparáveis aos das escolas. O serviço de inspeção da escola domiciliar apoia visitas domiciliares, analisa materiais e faz perguntas diretamente às crianças. Após dois resultados negativos consecutivos, seus pais devem mandá-la para a escola. O teste é feito quando a criança tem 8 e 10 anos. As crianças devem fazer o exame escolar nacional quando atingem as idades de 12 e 14 anos (SILVA, 2018).

Na Dinamarca, os pais têm a responsabilidade legal de garantir que seus filhos recebam uma educação adequada. A constituição permite

que eles forneçam educação familiar, mas eles devem informar o município de sua escolha e fornecer informações detalhadas sobre onde a educação que é ministrada e quem ensina as crianças (QUEIROZ; KNIHS, 2017).

O objetivo da inspeção pública é garantir que as crianças recebam educação adequada e os resultados de aprendizagem sejam comparáveis aos das escolas públicas prescritos por lei. Um teste é realizado todos os anos para garantir a conformidade com o currículo escolar oficial definido pelo Ministério da Educação do país. Como regra geral, as autoridades locais exigem que as crianças que são educadas em casa atinjam um nível médio consistente com a média escolar. Se o fiscal achar que o resultado não é satisfatório, ele pode verificar novamente após três meses, se o resultado persistir, o aluno pode ser forçado a ir para uma escola pública (QUEIROZ; KNIHS, 2017).

Na Inglaterra existe a obrigatoriedade à educação, mas não existe obrigação à frequência escolar. Os pais são livres para escolher o tipo de educação que desejam dar a seus filhos. A educação familiar tem apenas requisitos gerais. Os pais devem garantir que seus filhos recebam educação em tempo integral eficaz e apropriada para sua idade, habilidades e talentos, e também devem fornecer qualquer educação especial de que ele / ela possa precisar (SOUZA, 2019).

Na Finlândia, a educação é obrigatória, não a escola. Os pais devem informar o município de suas intenções, e o currículo utilizado deve ser o mesmo do currículo escolar nacional. De acordo com a lei, o município vai avaliar o andamento da criança. Os testes são geralmente administrados por professores da escola local e incluem um ou mais testes de desempenho. Os pais que fornecerem educação ou sinais de educação insatisfatórios serão multados (GUALDA, 2020).

Na França, os pais têm o direito legal de fornecer educação familiar, mas devem se registrar no governo municipal e na Agência de Inspeção Acadêmica (Inspection Académique) todos os anos (QUEIROZ; KNIHS, 2017). Eles podem escolher seus próprios métodos de ensino, mas a lei exige que ofereçam uma ampla gama de disciplinas, incluindo francês, matemática, pelo menos uma língua estrangeira, arte e educação física. Espera-se que, aos 16 anos, os adolescentes atinjam um nível de desempenho e aprendizagem comparável ao da educação escolar.

Na Europa, a Alemanha é o país que mais tem restrições no que diz respeito à educação domiciliar. A educação tem sua regulamentação em nível federal, cada estado estabelece a escolaridade obrigatória, tanto no que diz respeito a constituição, tanto nas leis com maior importância, que tratam da educação. Só são permitidas exceções para crianças que os pais ou responsáveis têm profissões que obriguem a família a se movimentar ou que passem um longo período doente. O ensino para essas situações apresentadas acontece através de um professor de escola estadual que faz visitas a casa da família algumas vezes por semana. As sanções que punem a fuga da escolaridade obrigatória são variantes de acordo com o estado e podem ser multas, penas e prisão e até mesmo a perda do poder familiar (HILÁRIO, 2019).

2. EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL

Antes de fazer a observação da situação da educação domiciliar no Brasil, é importante analisar o depoimento de Andrea Schwartz, uma mãe americana que falou acerca da sua prática da educação domiciliar, do período de 25 anos (SAID, 2016). A autora é cristã praticante ressalta a importância da família para conduzir a educação formal, no ensino, visto que para ela, ele pode acontecer em qualquer âmbito e os responsáveis principais são os pais.

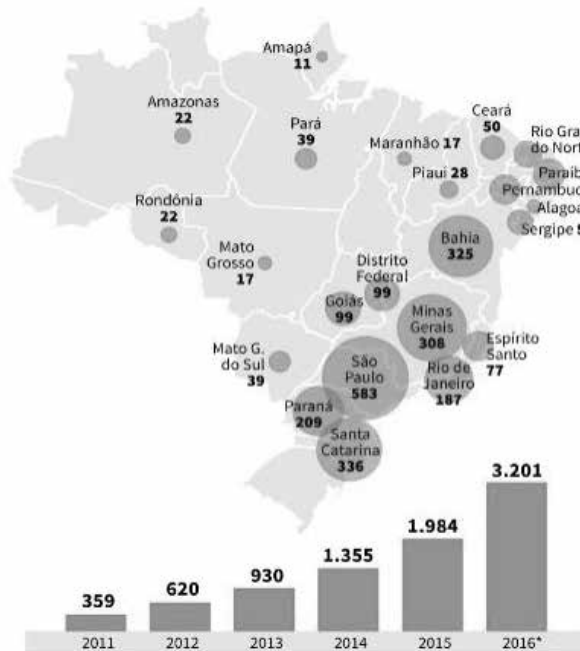
Onde a educação acontece é uma questão secundário em relação ao porquê ela acontece. Os pais podem decidir pegar uma “fonte externa” de ensino, mas isso não os livra da responsabilidade de supervisionar a educação dos seus filhos. Eles podem querer um melhor nível de instrução do que eles mesmos são capazes de oferecer aos seus filhos e contratar tutores para matérias específicas (como cálculo ou química, por exemplo), ou podem matricular seus filhos em uma escola cristã. O que quer que eles decidam, eles têm que entender que o professor de piano, treinador de atletismo, o tutor ou professor da escola não são os responsáveis últimos pelo conteúdo e pela aplicação do que está sendo estudado. Os pais o são. (SCHWARTZ, 2016, p. 13-14).

Esse relato é interessante no que diz respeito ao que se tem visto até aqui, mesmo com a vertente religiosa do relato e da publicação, o quesito

da escolha dos pais acerca do modelo pedagógico, também como a liberdade de crença, e de repassar as mesmas aos filhos. Por causa disso, fazer a análise da situação normativa, a existência de propostas para transformação da legislação, e os julgados com os casos de Educação domiciliar no Brasil é importante que se compreenda como conseguir que os pais possuam o direito de escolher pedagogicamente a educação de seus filhos, que não precisam necessariamente se voltarem à escolarização (WENDLER; FLACH, 2020).

Deste modo, são observados os dados da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) acerca do quantitativo de famílias que praticam a educação domiciliar no Brasil, apresentados no jornal Gazeta do Povo. Mesmo que os dados não sejam governamentais ou oficiais, de acordo com a associação 3.201 famílias no Brasil fizeram a adoção do ensino em casa como modalidade de educação formal, segundo pode-se observar na figura gráfica, no que se refere a Tocantins, Acre, Rio Grande do Sul não foram coletados os dados (OLIVEIRA, 2016).

Figura 1: Estimativa de famílias praticantes da Educação Domiciliar no Brasil.



Fonte: Oliveira (2017).

Pode-se questionar o que levou esse grupo de pais ou responsáveis a retirar seus filhos do sistema escolar e incluí-los em outra forma de ensino. Portanto, alguns exemplos de motivos que podem levar à adoção em famílias brasileiras por meio do ensino doméstico ou sob a orientação direta dos pais (PENNA, 2019):

I - Compromisso dos pais com o desenvolvimento geral de seus filhos;

II - Acredita que a instrução que é realizada pela família tem mais eficiência que a escola;

III - educação orientada para os valores cristãos e princípios;

IV - Proteção, porque alguns ambientes escolares são considerados potencialmente prejudiciais à integridade de crianças ou jovens e, para essas famílias, existem problemas evidentes com o sistema de ensino escolar;

V - Exercer a obrigação básica de educação direta de crianças.

Em particular, é sabido que crianças e adolescentes estão sujeitos ao poder de família, pois, como pressupõe o ordenamento jurídico brasileiro, os menores de 18 (dezoito) anos ainda não podem cumprir integralmente as ações cíveis (RIBEIRO, 2021).

Portanto, os pais (responsáveis pela tutela ou tutela em sua ausência) garantem que seus direitos básicos sejam respeitados e aplicados. A educação como família do menor, sociedade e direitos e obrigações nacionais (CF / 88 Artigo 227) realiza-se através da educação moral e cultural e da educação formal.

Desde o final do século XIX, esse processo de ensino e aprendizagem tornou-se obrigatório e só é viável em escolas estatais e públicas ou privadas autorizadas e fiscalizadas pelo Estado (TANAKA, 2018).

Observe que esta redução da educação formal para a educação escolar negligencia os métodos alternativos de ensino. Existe um movimento de educação não escolar no mundo. Começou nos Estados Unidos, mas agora existe em vários países da Europa, Ásia, América e Oceania. Essas modalidades alternativas para educar desenvolvida diretamente pela famí-

lia se diferencia no grau em que o Estado interfere, sendo para regularizar ou fiscalizar (VEIGA; SILVA, 2020).

Portanto, segundo Andrade (2017), a chamada *educação familiar não escolar* apresenta três formas:

I - Ensino doméstico (ou educação familiar) - em que as atividades escolares e o próprio sistema são agregados à família;

II - Não escolar - remover completamente metodologias, diretrizes ou paradigmas escolares e enfatizar o ensino gratuito orientado pelos pais ou responsáveis;

III - Parceria abrangente (ou parceria casa-escola) - alguns as atividades são realizadas nas escolas, mas a família desempenha um papel docente.

Neste trabalho, o foco está na educação domiciliar, mas é compreensível que também sejam eficazes outros métodos que protejam os pais e responsáveis na escolha livre do tipo de educação que consideram adequado para seus filhos. Conforme mostrado no tópico anterior, deve-se ressaltar que cada país trata os problemas de forma diferente. Educação, depende das questões socioculturais do país que se trata.

De acordo com a regulamentação brasileira, a admissão é obrigatória, e Taxa de matrícula, de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos (CF / 88 Art. 208; Art. 6º) LDBEN / 96; Art. Documento ECA / 90 No. 55) (XAVIER, 2018).

Isso significa restrições indiretas à educação da família? Fatos comprovam que a legislação permanece omissa quanto à educação domiciliar. Mas é possível dizer indiretamente, a educação domiciliar pode ser selecionada de acordo com as especificações. Que informações estão disponíveis sobre a educação e os direitos das crianças e dos jovens? Sanções claras aos pais ou um tutor que decide educar uma criança ou aluno em casa? Existe apenas um selo óbvio.

Para tanto, é necessário explicar sistematicamente a Constituição de 1988 e os diplomas normativos relativos à educação com base no respeito ao princípio da unificação da Constituição e da ordem. Não basta tentar retratar um pai ou responsável como a imagem de um saber abandonado. A própria compreensão do papel da família e sua obrigação de educar, são

baseados no sustento que os pais podem escolher a modalidade diferente da escolarizada (XAVIER, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Optar pela educação domiciliar deriva da motivação para a criança ser retirada ou não incluída no sistema de ensino escolar, podem ser elencados da seguinte forma: a) ensino personalizado; b) ampliação da convivência familiar; c) liberdade de ensino de conteúdos; d) prevenção de situações que colocam em risco a integridade (*bullying*); e) atividades próximas à comunidade.

A educação personalizada proporcionada pela educação domiciliar é um motivo e uma vantagem desse tipo de educação. Devido à insatisfação com o modelo de escola onde vários alunos ficam sob o cuidado de um professor, na educação domiciliar, a parte da educação domiciliar no século 19 foi novamente ocupada, pois pais ou professores voltaram sua atenção para um aluno, ou em vários, que permite saber suas limitações, potencial e avaliar o desenvolvimento para garantir a formação profissional e cívica, em uma sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Édison Prado de. Educação domiciliar: encontrando o Direito. **Pro-Posições**, v. 28, n. 2, p. 172-192, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/S4RmdxXpsYjwZwmJLNDmPZ-g/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; EVANGELISTA, Natália Sartori. Educação domiciliar e direito à educação: a influência norte-americana no Brasil. **Educação em Perspectiva**, v. 8, n. 3, p. 328-344, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6989>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- CARDOSO, Nardejane Martins. O direito de optar pela educação domiciliar no Brasil. **Rio de Janeiro: Lumen Juris**, 2018. Disponível em: https://www.aned.org.br/images/TrabalhosAcademicos/CARDOSO_NARDEJANE_MARTINS_Dissertacao.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

- CASANOVA, Letícia Veiga; FERREIRA, Valéria Silva. Os discursos da Associação Nacional de Educação Domiciliar do Brasil. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. 01-17, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89462860026/89462860026.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- DA SILVA, Alexandre Antonio Bruno; LEITÃO, André Studart; DE BRITO, Marcella Mourão. Autonomia privada e educação dos filhos: lacunas e dúvidas sobre a educação domiciliar no Brasil. **Espaço Jurídico: Journal of Law**, v. 19, n. 2, p. 475-490, 2018. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/18969>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- DE QUEIROZ BARBOZA, Estefânia Maria; KNIHS, Karla Kariny. O direito à educação domiciliar e os novos desafios ao Supremo Tribunal Federal: Recurso Extraordinário 888.815/RS, lacuna legislativa e direito comparado. **Constituição, Economia e Desenvolvimento: Revista Eletrônica da Academia Brasileira de Direito Constitucional**, v. 9, n. 17, p. 399-430, 2017. Disponível em: <http://abdconstojs.com.br/index.php/revista/article/view/171>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- DE SOUSA GEMELLI, Débora Mendes; MAGANHINI, Thais Bernardes. Educação domiciliar (homeschooling): uma análise constitucional da matéria. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 6, n. 16, p. 283-298, 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/276529588.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- GUALDA, Linda Catarina; DE SOUZA, Silvana Lemes. Educação domiciliar no Brasil: um estudo comparativo. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 4, n. 3, 2020. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/258>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- HILÁRIO, Pedro Henrique Cardoso. Entre a educação domiciliar e a educação inclusiva: o homeschooling e seus reflexos no desenvolvimento humano e social de crianças e adolescentes. **Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Con-**

temporânea, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/view/20356>. Acesso em: 26 jun. 2021.

OLIVEIRA, João Guilherme da Silva Arruda; DE SOUZA PAIVA, Fernando. Educação domiciliar no Brasil: panorama frente ao cenário contemporâneo. **EccoS–Revista Científica**, n. 43, p. 19–38, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7236/3531>. Acesso em: 26 jun. 2021.

OLIVEIRA, João Guilherme da Silva Arruda; PAIVA, Fernando de Souza. Educação domiciliar no Brasil: reflexões e proposições. **Educação à Distância: revista científica do Centro Universitário Claretiano, Batatais, SP**, v. 6, n. 1, p. 23–52, 2016.

PENNA, Fernando De Araujo. A defesa da “Educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 42, p. 8–28, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9336>. Acesso em: 26 jun. 2021.

RIBEIRO, Myrela. Educação domiciliar: falhanço para a educação? **Pesquisa & Educação à Distância**, n. 19, 2021. Disponível em: <http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=2013EAD1&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=9037>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SAID, Gislene Sampaio. Educação Domiciliar e o Abandono Intelectual. **FAS@ JUS-e-Revista da Faculdade de Direito Santo Agostinho**, v. 4, n. 1, p. 33–42, 2016. Disponível em: https://assetssetelagoas.fasa.edu.br/arquivos/old/arquivos/files/Fas@Jus%20v_4,%20n_1_%202014.pdf#page=33. Acesso em: 26 jun. 2021.

SCHWARTZ, Andrea. **Lições que aprendi em 25 anos de homeschooling**. Joinville: Veritas, 2016.

TANAKA, Estela Duveza Teixeira; DA SILVA JÚNIOR, Ademos Alves. Educação domiciliar no Brasil: Uma análise jurídica e seus aspectos atuais. **Revista Jurídica Direito, Sociedade e Justiça**, v. 6, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/RJDSJ/article/view/2427>. Acesso em: 26 jun. 2021.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; KLOH, Fabiana Ferreira Pimentel. Uma produção que se intensifica: a educação domiciliar nas pesquisas acadêmicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 36, n. 2, p. 539-558, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/102988>. Acesso em: 23 jun. 2021.

VEIGA CASANOVA, Letícia; SILVA FERREIRA, Valéria. Os discursos da Associação Nacional de Educação Domiciliar do Brasil. **Revista Práxis Educativa**, v. 15, n. 1, 2020. Disponível em: <https://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=18094031&AN=143881012&h=pUDzqU7SkKxyTYRSDHdroG7k0AfpKPqXTa1eNqH5%2fooj2I3dflo7hb dJEyMum1tRMPVly%2feivcxCL-SOfSgV3Q%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d18094031%26AN%3d143881012>. Acesso em: 26 jun. 2021.

WENDLER, Juliane Morais; DE FÁTIMA FLACH, Simone. Reflexões sobre a proposta de Educação Domiciliar no Brasil: o Projeto de Lei Nº 2401/2019. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. e2014881, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89462860033/89462860033.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

XAVIER, Carlos Eduardo Rangel. Panorama jurídico da educação domiciliar no Brasil. **Revista Jurídica da Procuradoria-Geral do Estado do Paraná, Curitiba**, n. 9, p. 137-167, 2018. Disponível em: https://www.pge.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-10/007panoramajuridicodaeducacaodomiciliarnobrasil.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

ANALFABETISMO FUNCIONAL: UM GRANDE PROBLEMA IGNORADO PELA SOCIEDADE

*Ana Carolina Souza Lima*²⁸

INTRODUÇÃO

Três em cada 10 brasileiros é o resultado da soma de analfabetos absolutos com analfabetos funcionais no Brasil. O IBOPE inteligência divulgou em agosto de 2018 um estudo desenvolvido pelo instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação educativa revelando que 29% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são considerados analfabetos funcionais e 8% são analfabetos absolutos.

Frequentar a escola, saber ler e escrever, não estão necessariamente ligados. Há pessoas que chegam ao ensino médio e não sabem realizar uma leitura interpretativa e reflexiva, ou escrever de maneira coerente e coesiva, e para piorar a situação, também dentre os que estão no ensino superior, nem todos têm proficiência na língua, mesmo sendo sua língua materna, de uso diário e que se parta do pressuposto de que alguém com escolarização com nível superior completo não tenha dificuldades em se expressar por meio da escrita ou fala, dificuldades com interpretação ou realizar cálculos que sejam simples. Então, por que encontramos o

28 Professora de Língua Portuguesa pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ, Especialista em Redação e Oratória pelo Centro Universitário Barão de Mauá de Ribeirão Preto, Mestranda em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

analfabetismo funcional em diferentes níveis de escolaridade? O problema seria a qualidade no ensino? A dedicação do ser em se desenvolver intelectualmente?

O primeiro Indicador de alfabetismo funcional, o Inaf, foi realizado em 2001, houve um aumento na taxa de brasileiros entre 15 e 64 anos que chegaram ao ensino médio, passando de 24% para 40% e no ensino superior o aumento foi de 8% para 17%. Apesar disso, a taxa de analfabetismo funcional encontra-se estagnada pelo menos desde 2009. Naquele ano, o índice foi de 27% – valor que se repetiu em 2011 e 2015, últimas edições do Inaf antes de 2018, quando a taxa chegou a 29%.

Sendo assim, este estudo tem como escopo apontar o grande problema que gera o analfabetismo funcional, abordando estatísticas, questões relevantes que apontam um declínio no processo educacional de cada ser como o ensino defasado, os altos preços do livro, que fez com que as vendas caíssem, resultando em menos consumidores, ou seja, menos pessoas que estão lendo, dificuldades que os próprios professores com multitarefas tem em realizar com eficácia o seu trabalho e o próprio interesse pessoal de cada um em desenvolver melhor a sua formação.

1. O ANALFABETISMO FUNCIONAL EXISTE

O Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) aponta que 29% da população brasileira ainda possui dificuldades para interpretar textos e resolver cálculos matemáticos simples. O dado aplicado pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa demonstra essa triste realidade educacional no Brasil.

O INAF (2018) identifica dois grupos, analfabetos funcionais divididos em dois níveis:

- Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).
- Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações

simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

E os níveis dos chamados funcionalmente alfabetizados:

- Elementar – As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.
- Intermediário – Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.
- Proficientes – Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções.

1.1. MATEMÁTICAS E PORTUGUÊS SÃO ASSUSTADORES.

Comumente se escuta que é difícil resolver os problemas matemáticos na escola, os alunos colocam a disciplina como uma das mais difíceis. No dia a dia do adulto, as contas necessárias, seja para somar as contas de sua residência, ou para saber o troco da venda realizada em seu comércio ou das comprar no mercado, aqueles eventos comuns à vida, o indivíduo

utiliza calculadoras eletrônicas para o auxílio com os cálculos. Ainda que sejam cálculos simples de soma ou diminuição, tem sido um desafio sem uma ferramenta de ajuda.

Não é que faltou aula de soma, subtração, multiplicação e divisão, faltou a prática com elas. Matemática é treino, repetir o estilo de exercício facilita seu aprendizado. Na escola temos contato com inúmeros tópicos do ensino da matemática que rapidamente temos que passar por eles, sem aplicação na prática. O aluno não consegue enxergar a importância de saber aquilo, não sabe em qual momento poderá precisar do determinado cálculo e acaba perdendo o interesse. E é nas escolas em que a prática tanto se aplica, os alunos fazem constantemente, ou deveriam fazer exercícios de fixação para compreender melhor o conteúdo. Ainda assim, pelo tempo que é curto comparado ao tanto de tópicos a serem estudados, esses estudantes e o próprio sistema escolar não dão conta de aplicar com profundidade a tudo, por isso que é importante uma prática fora das salas de aulas. O problema é o aluno se forma e depois não tem mais contato com aqueles tópicos estudados, e todo esse conteúdo sem manuseio, é esquecido.

Outra questão é que o ensino é da matemática não é progressivo, então muito das vezes o aluno recebe conteúdos aleatórios conforme sua série o que dá a sensação de não ter utilidade de uso. Sem usar, por que aprender?

Falta uma dinâmica no aprendizado que prove ao aluno a importância de instruir-se em matemática e demais disciplinas. Com a língua Portuguesa não é muito diferente. Ainda que seja o idioma oficial do país, muitos não conseguem escrever bem, ler com entendimento e reflexão e falar dentro da norma padrão. Alguns estudantes afirmam ser mais fácil aprender um idioma estrangeiro que dominar a própria língua materna, língua essa, estudada desde a educação infantil.

A professora Ingendore Koch (2007) dialoga que não se deveria ensinar a língua com base na gramática, os alunos precisam ter alto contato com a leitura. “A gramática deve ser usada para mostrar como os textos funcionam”.

Seguindo o diálogo sobre Língua Portuguesa, nos exames de verificação de aprendizado, as tais provas bimestrais, o contato que os alunos têm com o texto é de apenas retirarem trechos que comprovem algum enunciado, a exemplo, encontrar no parágrafo x um complemento nominal.

Com isso, os elementos de coesão textual são completamente ignorados ainda que os mesmos sejam gramaticais.

E não é o nível de escolaridade que vai mudar esse cenário. A aluna -y vai ter dificuldades com a leitura nos anos iniciais, e por mais que levantem a hipótese que mais tarde isso vai melhorar, checa-se que o passar dos anos, a alteração de série, não modificou o fato de que nossa aluna continua com déficit no que diz respeito a compreensão na leitura. Mas se passamos tantas horas na escola por tantos anos, como não formamos gênios? Quanto tempo seria necessário para termos grandes intelectuais?

2. ENSINO DEFASADO

No Brasil, os alunos aprendem muitos conteúdos em pouco tempo e isto acaba sendo ineficiente. Por exemplo, se o ensino da matemática fosse progressivo, onde os alunos teriam contato com os conteúdos regularmente, desde a educação infantil, e não fossem tão divididos em séries, eles teriam uma base para “caminhar” bem pela disciplina. Como o estudo é amplo, nem sempre o que vão aprender no ano -a, vai ser utilizado no ano -b. Algum conteúdo ou outro acaba servindo de base, mas no geral o objeto de estudo é descontínuo. Não temos uma metodologia de ensino progressiva.

O até então ministro da Educação, professor Ricardo Vélez Rodríguez (2019), reafirmava que o governo procurava recuperar o ensino básico e reduzir os índices de analfabetismo. Dizendo que se considerarmos ainda a reprovação, que seria o resultado de um não engajamento nas atividades da escola, concluiríamos que há 2,8 milhões de jovens que não concluem a série por falta de comprometimento. Afirma ainda que população, empresários e profissionais da área precisam trabalhar juntos na construção de políticas que revertam este quadro alarmante.

Esses dados não podem ser ignorados. Quando temos em resposta um grande número no abandono das escolas, é porque algo no sistema educativo não está sendo eficaz e isto deve ser um alerta tanto para as autoridades competentes como para a sociedade em geral.

Estudos apontam que ainda que um aluno com um rendimento escolar ruim fosse colocado em repetência e passasse outra vez pela mesma série, vendo o mesmo conteúdo, esse aluno não consegue recuperar o que

foi perdido no ano anterior, continua tendo dificuldades, confirmando que a metodologia precisa ser reavaliada bem como a condição social do mesmo e ver quais possíveis interferências atrapalham sua conquista de conhecimento.

Alunos multirrepetentes tiveram experiências negativas de aprendizagem escolar, e não só devido à forma de organização do currículo, mas certamente essa organização seriada não foi favorável à superação de suas dificuldades; em algum momento do percurso encontraram obstáculos, que não foram transpostos e passaram a constituir impedimentos para a continuidade dos estudos. Nessa configuração, pré-requisitos perdidos não são repostos, mesmo com a reprovação e retenção na mesma série, indicando que a simples repetição não produz recuperação do que foi perdido. A premência de cumprimento do programa anual pode instalar um padrão tão apressado à transmissão, que mesmo repetindo o ensino, o professor não chega a apreender o processo de aprendizagem e as dificuldades dos alunos. Pode ocorrer, sim, que se continue com expectativa de aprendizagem como consequência do ensino, como se esses processos fossem idênticos e indissociáveis, como se aprender fosse consequência inevitável de apenas ouvir e entender. (SAMPAIO, 2000, p. 65).

2.1. APRENDENDO A LER

A psicóloga Uta Frith (1985) apresentou três etapas da leitura onde a primeira surge entre os 5 a 6 anos da criança. Nessa etapa a criança lê de maneira visual tendo como referência os traços gráficos das palavras, uma leitura pictórica. Esse pequeno leitor ainda não entende o método da escrita. Na segunda etapa, a da alfabetização, a criança começa a conhecer os sons das palavras, fazendo associação da escrita, grafema, com a fala, fonema. E por fim a criança consegue entender as unidades ortográficas.

Voltemos à primeira etapa proposta por Frith, nosso pequeno leitor ainda não compreende a lógica da escrita, ela ainda não sabe abrir um livro e ler um texto, mas consegue reconhecer, ao visualizar escrito, seu próprio nome. Ela também é capaz de reconhecer mensagens (nomes) gráficos. Por exemplo, um pai e uma mãe resolvem sair com seu filho pequeno

de cinco anos, e eles o levam a uma das cadeias mundial de restaurante fast food de hambúrguer, Mcdonalds, a criança vê a logo com cores chamativas, uma letra gigante e assimila ao nome da empresa. Ainda que a criança ainda não codifique as letras, entenda as palavras, ela escutou que ali era o Mcdonalds e sempre que ver a imagem fará assimilação nome-imagem e aplicará sua leitura visual. Esse processo é natural.

3. LEITURA FRACA

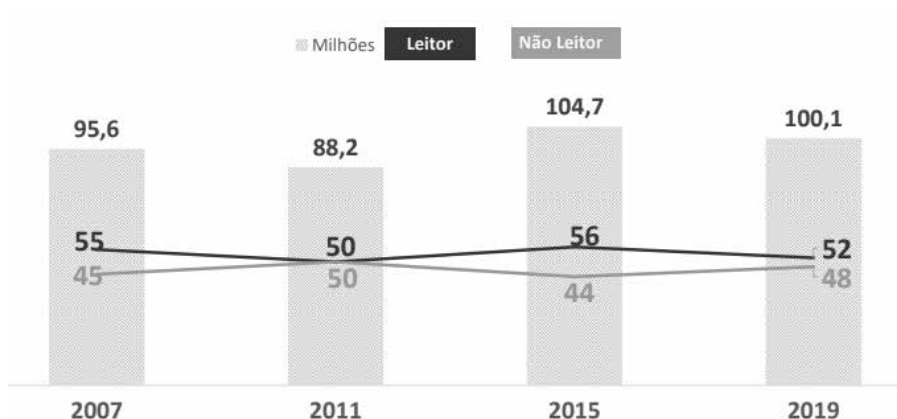
A prática de leitura intensifica nossa capacidade de correção, pois ao lermos boas obras, aprendemos colocações gramaticalmente corretas, um bom uso de acentuação e conectivos que enriquecem a escrita.

Por exemplo, ao ler clássicos literários, entramos em contato com palavras que talvez não faça parte de nosso cotidiano, o que possibilita o enriquecimento de vocabulário mais a absorção de gramática e o aprendizado em concordância. Um bom leitor consegue se tornar um bom escritor, e alguém que escreva bem, numa perspectiva de desenvolvimento, tem uma melhor capacidade na fala.

Uma vez concebidas dentro de um quadro de inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas, as relações entre fala e escrita recebem um tratamento mais adequado, permitindo aos usuários da língua maior conforto em suas atividades discursivas. (MARCUSCHI, 2006, p. 9).

A leitura contínua de um bom livro, entendido como um com boa escrita formal desenvolve o vocabulário, auxilia nas regras gramaticais, e potencializa o senso crítico.

Uma pesquisa do Instituto Pró-livro (IPL) feita em 2007 demonstrava cerca de 77 milhões de brasileiros, 45% da população do país, não tinham o costume de ler. Indicando como leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses e como não leitor aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses ainda que tenha lido algum nos últimos 12 meses, o IPL apresentou um gráfico de leitor e não leitor comparando a pesquisa realizada em 2007 até a última, feita em 2019.



Base: População brasileira com 5 anos ou mais – 2007 (173 milhões) / 2011 (178 milhões) / 2015 (188 milhões) / 2019 (193 milhões)

Observamos então, um aumento na taxa de não leitores de 2007 para 2019 e contraponto a queda na taxa de leitores. Podemos também pontuar alguns possíveis motivos que justifiquem esse resultado:

1. Falta de tempo para leitura -> Com a dinâmica de formação e tempo dedicado ao trabalho e/ou serviços domésticos, pessoas dizem não sobrar tempo para muitos hobbies como a leitura.
2. Livros são caros -> O ministro da economia Paulo Guedes, propôs tributar os livros em 12%. Julio Ludemir (2020), cocriador da Festa Literária das Periferias, a Flup, assinalou que o mercado do livro é uma indústria com grande potencial, contudo não é aproveitado e que essas taxas só o pioram.
3. Com o alto preço dos livros, as pessoas perderam ainda mais o interesse em comprá-los. Livros não costumam ser prioridades na lista de compras do brasileiro, grande consumidor de vestuário e produtos de beleza.
4. Aprender a ler se faz lendo. Quanto mais livros forem lidos, melhor é a leitura do leitor. A prática, se não leva à perfeição, chega bem perto disso. Uma pessoa que não tem prática com leitura, ela tem dificuldade em ler, compreender, refletir o tema, e essa difi-

culdade é uma barreira para a prática. O indivíduo não ganha gosto pela leitura e não sentindo prazer, não se move a repeti-la. As leituras obrigatórias na escola, feitas apenas com intuito de pontuação, são combustível para esse mal querer com os livros.

3.1. LEITURA VERSUS ESCRITA

Há quem diga que gosta de ler, mas não tem uma boa capacidade em escrever. Os benefícios da leitura para a escrita são vastos, enriquecimento de vocabulário, regra gramatical, desenvoltura ao se expressar etc. A interpretação de texto ajuda na escrita, por isso que quem não tem o hábito de uma boa leitura, não escreve bem. Claro que escrita também é prática. Assim como levantamos a ideia de que se aprende a ler lendo, do mesmo modo, a escrita se eleva à medida de que se vai escrevendo.

4. PROFESSORES POLIVALENTES

Ensinar tantas disciplinas não é algo simples, ter que dar conta de diversos conhecimentos, mas de forma específica é uma super tarefa. Alguém que consiga dar conta de um abrangente conteúdo de pesquisa sabe argumentar sobre muitos assuntos, consegue participar de diferentes debates. Seu assunto de interesse é mais funilado e é aqui que vai caber a especialização.

Não damos conta de conhecer em profundidade a tudo. Uma limitação humana. E cada professor tem aptidão para uma ou algumas área(s) específica(s) do conhecimento. Se nos anos finais os alunos têm um professor específico para cada disciplina, o que leva o sistema educacional a colocar um único educador para lecionar tantas matérias escolares às nossas crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental? Esses pontos devem ser levantados e defendidos pelos próprios educadores, pois são eles que estão atuando, são eles que apresentarão de forma concreta os malefícios deste sistema. Tanto para os mesmos quanto para seus alunos.

Está em nossas mãos de educadores fazer essas intervenções. Jogar a responsabilidade sobre a sociedade, o Estado, os governos é uma forma de não assumir com profissionalismo responsabilidades que

são do coletivo dos educadores. Supõe um processo de reeducação de nossa cultura profissional, concomitante a intervenções estruturais do coletivo. (ARROYO, 2000, p. 34-35).

4.1. PACTO DA MEDIOCRIDADE

O professor continua sendo desvalorizado. Parafraseando o jornalista Jô Soares, o professor é um material escolar barato. Tanto trabalho, pouco retorno, retorno este não apenas financeiro, mas de reconhecimento e apoio pelo grande serviço. E temos o que já foi comentado como pacto da mediocridade onde o professor mal remunerado finge que ensina, o aluno finge que aprende, e um reclama do outro, e esse ciclo é, infelizmente, contínuo.

4.2. RECURSOS DE ENSINO

No que diz respeito à oralidade, os PCN apontam a necessidade que a escola tem de conduzir o aluno para uma boa utilização da fala a modo de que esteja preparado para qualquer necessidade de seu uso ressaltando que não se pode admitir apenas a esfera mais formal da fala. Os alunos terão que atender a diferentes exigências e precisam estar confortáveis aos diferentes gêneros do oral.

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (PCN, 1998, p. 67).

Os PCN propõem objetivos no trabalho da oralidade dividindo as atividades em escuta e produção de textos orais. Na escuta os alunos são colocados em situação de interlocução, onde eles podem apenas ouvir ou fazer interferências realizando avaliação em cima do que se escuta.

Esta ação pode dar-se em momento real ou por gravação. Esta última ação é muito válida, pois o aluno pode trabalhar a transcrição e desta maneira desenvolvem competências de escuta e de escrita ainda acrescentando sua análise a partir do que ouve pontuando o que for enfático a sua percepção, como características próprias da fala, por exemplo, conectivos, expressões etc.

Na produção de textos orais, os alunos podem fazer o processo contrário da transcrição onde se ouve primeiro e depois se escreve. Eles vão primeiro produzir um gênero textual que permite o uso da oralidade após a produção escrita, como exemplo peças teatrais, poesias, ou algo como uma entrevista em que o aluno começa pela escrita ao formular as perguntas, passa pelo oral no ato do gênero e volta para a escrita na hora de documentar a resposta do entrevistado. Tudo isto são meios de circular pelos dois âmbitos e perceber a ligação entre oral e escrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar desenvolve a competência de ler e escrever, aprende-se a grafia das letras, seu som, como formar palavras e sentenças, em outras palavras, aprender o alfabeto e a forma de utilizá-lo como forma de comunicação. Saber decodificar as letras não implica necessariamente ler com compreensão. Assim como reconhecer os números não te torna capaz de resolver cálculos matemáticos mais elaborados.

O indivíduo pode saber escrever, enunciar o que está escrito, ler um livro completo e não entender a temática desses gêneros, pode não conseguir contextualizar o que leu ou não ser capaz de propor uma reflexão sobre o assunto. Pode saber somar números pequenos, saber a ordem dos números, mas se a matemática sair um pouco da simplicidade, já parece ser para poucos.

Quando formamos analfabetos funcionais isso acarreta que o mercado de trabalho vai estar cheio deles, entre pesquisadores, professores, em todas as profissões. Não significa que o analfabetismo funcional seja um fenômeno incapacitante, o ser consegue realizar alguma tarefa independente disto, contudo não a realiza em êxito.

Não há como resolver os problemas da educação, segurança pública, saúde quando a taxa de analfabetismo no país é tão alta e que provavel-

mente nos altos cargos temos este grupo. A literatura é a grande chave para romper com esse problema, deve ser incentivada dentro e fora de sala de aula. Precisamos ser não só alfabetizados, necessitamos de letramento. Ter políticas públicas que auxiliem no desenvolvimento educacional revisando a metodologia de ensino junto também com um trabalho de conscientização na população.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Mortimer; DOREN, Charles. **Como ler livros**. São Paulo: Realizações, 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos**. In: Em Aberto. Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-44, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ministro quer parceria da sociedade no combate à evasão e ao baixo desempenho escolar. In: **Portal do MEC**, 2019. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36066>> Acesso em: 27 jun. 2021.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p.
- FRITH, U. **Beneath the surface of developmental dyslexia**. In K. E. KOCH, Ingedore G. V; CAVALCANTI, Mônica; BENTES, Anna Christina. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARCUSHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PESQUISA mostra que 77 milhões de brasileiros não lêem livros. In: **Câmara dos Deputados**, 2008. Disponível em < <https://www.camara.leg.br/noticias/123183-pesquisa-mostra-que-77-milhoes-de-brasileiros-nao-leem-livros/>> Acesso em: 30 jun. 2021.

RETRATOS da leitura no Brasil. In: **Instituto Pró-livro**, 2020. Disponível em < https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf> Acesso em: 30 jun. 2021.

RODRIGUES, Paula. Livro no Brasil é caro, elitista e excludente, diz cocriador da Flup. Paula Rodrigues. In: **Site Uol**, 2020 Disponível em <<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/08/22/livro-no-brasil-e-caro-elitistas-e-excludente-diz-cocriador-da-flup.htm>>

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica**. In: Em Aberto. Brasília, v. 17, n. 71, 2000, p. 57-73.

SILVA, L. P. da; TAVARES, H. M. **Pedagogia de projetos: inovação no campo educacional**, 2010.

TRÊS em cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais. In: **Revista Educação**, 2018. Disponível em < <https://revistaeducacao.com.br/2018/08/08/tres-em-cada-10-brasileiros-sao-analfabetos-funcionais-1/>> Acesso em: 26 jun. 2021.

SEXUALIDADE NA TERCEIRA IDADE: PESQUISA-INTERVENÇÃO EM UM CURSO DE CUIDADOR DE IDOSOS

Cândida Beatriz Alves²⁹

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), são considerados idosos os indivíduos com idade igual ou superior a 60 anos, nos países em desenvolvimento, e 65 anos, nos países desenvolvidos. Nas últimas décadas, o aumento da população idosa no Brasil e no mundo tem conduzido a atenção de pesquisadores para esse momento da vida (ALMEIDA; LOURENÇO, 2009).

Concomitantemente a essas mudanças no perfil demográfico da população, vemos um interesse cada vez maior dos estudiosos pelo tema da qualidade de vida na terceira idade, que engloba a manutenção da saúde em todas as dimensões da vida humana: física, social, psíquica e espiritual (MARTINS et al., 2009). Esse interesse, entretanto, teve como balizadores uma visão da velhice marcada pela miséria e pelo abandono. Assim, os estudos realizados na área floresceram sob a égide de uma concepção extremamente negativa do envelhecimento (SIQUEIRA; PEREIRA, 2007).

Esse ponto de vista subjacente aos estudos da gerontologia reflete a visão negativa do idoso que prevalece na sociedade de modo geral, o que

29 Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus São Sebastião.

se coloca de forma diametralmente oposta à supervalorização da juventude (LIMA E SILVA; MARQUES; LYRA-DA-FONSECA, 2009). Na esteira desse pensamento, a terceira idade seria um momento em que o idoso, sobretudo a mulher idosa, deveria levar uma vida reservada, dedicada à família e aos cuidados com a saúde (NEGREIROS, 2004; CATUSO, 2005; SERRÃO, 2008). Nesse sentido, aqueles idosos que ousassem fugir dessa expectativa social altamente limitante não escapariam a um severo julgamento, destinado a tentar recolocá-los em seu “devido lugar” (NETO et al., 2014).

Diante desse cenário, vários tabus cercam a sexualidade na terceira idade, afetando sobremaneira a qualidade de vida nesse período da vida. A partir da importância de se desconstruirmos mitos e preconceitos junto a cuidadores de idosos em formação, o objetivo da pesquisa-intervenção apresentada neste trabalho foi o de debater concepções de sexualidade na terceira idade, visando a compreensão da sua importância para a qualidade de vida do idoso. Para isso, iremos inicialmente discutir o tema a partir da literatura na área; em seguida, apresentaremos a metodologia desta pesquisa-intervenção e debateremos os seus resultados. Por fim, apresentaremos as nossas considerações finais, que discutem as limitações da pesquisa e apontam para futuros estudos na área.

1. SEXUALIDADE NA TERCEIRA IDADE

Remonta à década de 1980 o início, no Brasil, dos estudos sistemáticos sobre o que atualmente se convencionou chamar de Terceira Idade (SIQUEIRA; PEREIRA, 2007; ALMEIDA; LOURENÇO, 2009). Tal fato está diretamente ligado não só ao aumento da expectativa de vida, mas também a um entendimento de que a qualidade de vida no envelhecimento está associada à capacidade do sujeito de se manter ativo nessa faixa etária. Apesar de já ser consenso que o livre exercício da própria sexualidade é fator preponderante para a manutenção da qualidade de vida em qualquer idade, quando se trata de pesquisas e políticas públicas voltadas para os idosos, ainda se observa uma atenção escassa, ainda que crescente, sobre o tema (RABELO; LIMA, 2011).

Ao realizar estudo teórico sobre como a sexualidade é abordada em textos gerontológicos, Lima e Silva et al. (2009) explicam que, nos estu-

dos na área, migrou-se de um entendimento de que o interesse sexual na velhice seria patológico, na primeira metade do século XX, para um entendimento de que a sexualidade é essencial para a qualidade de vida na Terceira Idade, ainda que fatores fisiológicos possam afetá-la. Por outro lado, publicações mais recentes sinalizam que, apesar do interesse crescente, as pesquisas na área ainda são poucas e demonstram que persistem as dificuldades para se abordar a temática entre os profissionais que lidam com idosos (DANTAS et al., 2017)

Há, no senso comum, uma tendência a equivaler sexualidade à atividade sexual, bem como uma resistência a atribuir sexualidade a outras fases da vida que não sejam a juventude e a idade adulta (ALENCAR et al., 2014; FRUGOLI; MAGALHÃES JUNIOR., 2011; SERRÃO, 2008). Neste trabalho, entendemos a sexualidade não apenas como a paixão ou a realização do ato sexual, mas também como a capacidade de sentir e expressar afeto e estima: “a sexualidade concebida como energia, libido, caracteriza-se por uma capacidade de se ligar a pessoas, objetos, ideias, ideais, à vida, enfim. Inclui a atividade sexual, mas não se resume em sexo” (NEGREIROS, 2004, p. 77).

Em um estudo com homens e mulheres idosos entre 62 e 86 anos que frequentavam grupos para a terceira idade, esses relatam que as principais razões para buscarem um relacionamento nessa fase seriam companheirismo e ajuda mútua (MOURA et al., 2008). Além disso, muitos alegam preferir viver com um companheiro da mesma faixa etária do que depender de familiares. De acordo com os idosos estudados, a sexualidade está em um olhar, em um abraço, em uma conversa íntima, mas também no ato sexual, ainda que este não ocorra com a mesma frequência.

A sexualidade é uma realidade imanente à condição humana, estando, portanto, inelutavelmente presente do nascimento à morte (SIQUEIRA; PEREIRA, 2007). Por essa razão, a sexualidade na Terceira Idade não pode ser compreendida de forma segmentada, uma vez que se trata de um processo que se desenvolve ao longo da vida, sujeito a transformações e vinculado ao contexto social, cultural e econômico. É nesse sentido que não se pode falar no envelhecimento como um processo único e homogêneo (LIMA E SILVA et al., 2009; NEGREIROS, 2004; SERRÃO, 2008).

É notório que os corpos de todos os seres humanos apresentam modificações com o passar dos anos, mas o significado que estas mudanças adquirem é específico de cada formação social e momento histórico. Logo, a velhice, os períodos da vida que a antecedem e a própria ideia de ciclo de vida são socialmente construídos (LIMA E SILVA et al., 2009, p. 297).

Em pesquisa com três casais idosos, Moraes et al. (2011) destacam, na fala dos participantes, a constante remissão ao passado, o que mostra que a sexualidade na velhice não pode ser vista de forma segmentada do restante da vida do sujeito. Assim, ressaltam os autores, a sexualidade dos idosos se constitui pelas vicissitudes da vida de cada um, sempre tendo em vista o contexto social e cultural em constante transformação.

A sexualidade na terceira idade é um tema rodeado de tabus, caudatários de uma concepção preconceituosa e limitadora do que é ser idoso. Uma visão biologizante da sexualidade leva ao senso de comum de que, com o declínio das funções orgânicas, esvai-se também o desejo sexual. Trata-se de mais uma manifestação discriminatória do imaginário social que, ao supervalorizar a juventude, estabelece um tempo ideal para que as pessoas exerçam a própria sexualidade. De acordo com o mito da velhice assexuada, considera-se como antinatural que um idoso manifeste qualquer indício de sexualidade (ALENCAR et al., 2014; FRUGOLI; MAGALHÃES JUNIOR, 2011; MORAES et al., 2011; SIQUEIRA; PEREIRA, 2007; entre outros).

Mendonça e Ingold (2006), ao conduzir investigação com mulheres entre 65 e 73 sobre a temática da sexualidade, observaram que as participantes não se consideram assexuadas, porém se sentem discriminadas quando revelam qualquer manifestação de sua sexualidade. Além disso, as entrevistadas enfatizaram que, se na velhice a frequência da atividade sexual pode diminuir, ela ganha em qualidade e sensibilidade.

Desde Freud (1996[1925]), sabemos que a sexualidade humana não se encontra fundida com o corpo físico, apesar de a ele relacionada de diversas maneiras. No âmbito desse debate, podemos mencionar duas descobertas da medicina responsáveis por mudanças significativas na vida de homens e mulheres, particularmente no que se refere à sexualidade: a pílula anticoncepcional e os medicamentos destinados a combater a disfun-

ção erétil. A primeira desvinculou, na década de 1960, prazer e procriação, beneficiando a população feminina que está atualmente em processo de envelhecimento; já a segunda, possibilitou aos homens idosos, mais recentemente, o exercício de sua sexualidade (NEGREIROS, 2004).

Frugoli e Magalhães Junior (2011), em pesquisa com idosas entre 60 e 69 anos, obtiveram como principal resultado a declaração dessas mulheres de que não receberam, em nenhum momento de suas vidas, quaisquer informações referentes à sexualidade. Assim, a maioria delas revelou associar esse tema à vergonha e mostrou resistência para tratar do assunto. Além disso, associaram a menopausa com um importante momento de ruptura em sua vida sexual.

De fato, a associação da menopausa, por parte das mulheres, e da dificuldade de obter uma ereção, por parte dos homens, com o fim da vida sexual parece ser bastante difundida na sociedade, tanto entre idosos quanto na sociedade de forma geral. Por outro lado, diversos estudos revelam que essas alterações biológicas não têm influência significativa e que o verdadeiro impacto no sentido da diminuição ou ausência de expressões da sexualidade na Terceira Idade se deve a crenças e valores compartilhados socialmente (FRUGOLI; MAGALHÃES JUNIOR, 2011; MOURA et al., 2008; SILVA; RODRIGUES; GONÇALVES, 2020).

Em oposição a isso, no entanto, muitos idosos deixam de expressar sua sexualidade com medo de que outras pessoas vejam aí a manifestação de algum distúrbio físico ou psíquico (Moura, Leite & Hildebrandt, 2008). Além disso, observam-se diversas formas de reprimir e condenar qualquer manifestação nesse sentido, que vão do uso de expressões pejorativas – “velho assanhado”, “viúva alegre”, para citar algumas –, até a exclusão familiar (CATUSSO, 2005; NEGREIROS, 2004; SERRÃO, 2008).

Diversos estudos (FRUGOLI; MAGALHÃES JUNIOR, 2011; MENDONÇA; INGOLD, 2006; dentre outros) apontam que a percepção de pessoas idosas sobre sua sexualidade está vinculada à educação sexual que receberam, frequentemente marcada pela repressão e pela associação estrita da sexualidade com à reprodução. Tal fato se mostra ainda mais evidente quando se trata de mulheres, “educadas num código de sexualidade ainda muito rígido – o que é próprio ou impróprio; o que é natural, agradável, normal, ou ao contrário: danoso, excessivo, insultuoso;

aquilo que é passível de admiração, aceitação ou, inversamente, de repulsa, negação” (NEGREIROS, 2004, p. 81).

Em artigo de revisão de literatura sobre o combate ao HIV em idosos, Alencar e Ciosak (2010) destacam, entre os trabalhos analisados, o despreparo dos profissionais de saúde para lidar com a sexualidade de idosos. Há uma crença compartilhada inclusive entre profissionais que atuam na área de que não há, nessa faixa etária, vida sexual ativa, não sendo necessárias, portanto, medidas de prevenção ao HIV. Os profissionais revelam ausência, em sua formação, de debate sobre o tema, pautando sua atuação em mitos e preconceitos vigentes na sociedade.

Ao investigar conhecimento e atitude de estudantes no início dos cursos de Psicologia, Fisioterapia e Enfermagem em relação à sexualidade do idoso, Rabelo e Lima (2011) observaram que, apesar de terem algum conhecimento e adotarem uma postura não conservadora diante do tema, os alunos demonstraram ainda várias lacunas e também alguns mitos e preconceitos, como o da velhice assexuada. Assim, os autores ressaltam a importância de esse tema estar presente e ser debatido durante a formação de profissionais que podem vir a trabalhar com idosos, a fim de que, uma vez formados, estes possam atuar no sentido de promover o exercício livre de sua sexualidade.

Acredita-se que a visão que os futuros profissionais têm sobre o envelhecimento pode interferir na forma como irão trabalhar com idosos, podendo contribuir para a perpetuação de preconceitos e estereótipos, ou para a promoção de estratégias que visem ao desenvolvimento humano amplo, considerando as diferentes dimensões da saúde (RABELO; LIMA, 2011, p. 166).

Em pesquisa sobre a representação social da sexualidade entre idosos institucionalizados, Miranda e colaboradores (2005) observaram que o principal entrave enfrentado pelos idosos no livre exercício de sua sexualidade era representado pelos profissionais de saúde da instituição, que proibiam e viam como inaceitáveis tais manifestações.

A partir do levantamento da literatura na área, notamos que, apesar desse debate encontrar-se já bastante aprofundado no meio acadêmico-científico (LIMA E SILVA et al., 2009), os preconceitos que permeiam

a vida social dos idosos persistem, inclusive, entre profissionais da saúde (ALENCAR; CIOSAK, 2010; MIRANDA et al., 2005; RABELO; LIMA, 2011). Essas pesquisas apontam, portanto, para a necessidade de uma formação de profissionais informados sobre a sexualidade na terceira idade e que tenham tido a oportunidade de debater e rever os mitos e preconceitos difundidos na sociedade (DANTAS et al., 2017).

É justamente nesse contexto que se insere o presente trabalho, estruturado como pesquisa-intervenção, uma vez que teve como foco tanto a análise de um determinado fenômeno como uma tentativa de atuar sobre ele (ROCHA, 2006). Realizada na forma de oficina, buscou-se compreender e complexificar as concepções de sexualidade na Terceira Idade em um curso de formação profissional para cuidadores de idosos, com o intuito de atuar sobre eventuais visões equivocadas de preconceitos com relação ao livre exercício da sexualidade por idosos.

2. METODOLOGIA

Conforme abordado no tópico anterior, a literatura na área de formação de profissionais de saúde no que diz respeito à sexualidade do idoso aponta para uma flagrante lacuna e urge a que mudanças sejam feitas nesse sentido. Ao delinear a presente pesquisa-intervenção na forma de uma oficina, nos propusemos a sair do lugar de apenas indicar necessidades prementes e assumir a postura de atuação na realidade – ainda que com escopo restrito –, na medida em que esta se mostrasse de acordo com aquela descrita pela literatura.

Para atingir tal propósito, nos valem da metodologia da pesquisa-intervenção (ROCHA, 2006), porém com algumas modificações. Nesse sentido, entendemos que o pesquisador intervém na realidade, de forma deliberada ou não, e é transformado por essa mesma ação. Do mesmo modo, os sujeitos de pesquisa não são vistos, nessa perspectiva, como indivíduos passivos, esperando que dados sejam deles coletados. Ao contrário, são sujeitos ativos e que se posicionam sobre o contexto à sua volta e sobre aquilo que veem, leem e escutam. Buscou-se, assim,

[...] compreender as formas de funcionamento do grupo-alvo da pesquisa-intervenção, assim como colaborar na construção de

novas possibilidades de posicionamento das/os estudantes como sujeitos ativos do processo de formação. [...] Assim, o/a pesquisador/a, bem como os sujeitos que participam da pesquisa têm um papel ativo e efetivo (SANTOS et al., 2011, p. 131-2).

Participaram deste estudo 12 alunas da disciplina Psicologia do Envelhecimento de um curso profissionalizante de Cuidador de Idosos em uma Região Administrativa do Distrito Federal. Esse curso exige escolaridade mínima de Ensino Fundamental completo e é voltado tanto para o cuidado básico em saúde – administração de remédios, primeiros socorros etc. – quanto para o acompanhamento. O trabalho de cuidador de idoso é desempenhado sobretudo em domicílio, frequentemente por um membro da família que não possui formação específica e não é remunerado para isso (MARTINS et al., 2007).

A idade das participantes variou entre 19 e 46 anos, todas moradoras de regiões administrativas do DF. Das 12 alunas, cinco possuíam o Ensino Fundamental completo, duas, o Ensino Médio incompleto, três, o Ensino Médio completo, uma tinha o curso de auxiliar de enfermagem e uma cursava o Ensino Superior de Serviço Social. Seis relataram já ter trabalhado como cuidadoras familiares, o que despertou o interesse de se qualificar, seja para continuar atuando no cuidado de um familiar, seja para buscar emprego na área. Tanto a estudante que possuía o curso de auxiliar de enfermagem, quanto a que cursava Serviço Social afirmaram já trabalhar na área e buscar mais uma qualificação. As demais afirmaram que gostavam da área e por isso se interessaram na realização do curso. Todas as participantes se declararam religiosas, sendo cinco católicas e sete evangélicas.

A intervenção desdobrou-se em quatro etapas. Na primeira, foi entregue um questionário para as participantes composto por dois blocos. O primeiro consistia em questões de cunho socioeconômico e o segundo, das seguintes perguntas: Na sua opinião, o que é sexualidade? Existe sexualidade na Terceira Idade? Qual é a sua opinião sobre namoro e relacionamento na Terceira Idade?

Na segunda etapa, foi feita a leitura em conjunto do texto “A sexualidade do idoso” de autoria da própria pesquisadora e, na terceira etapa, assistiu-se ao filme *E se vivêssemos todos juntos* (ROBELIN, 2011). Essas etapas constituíram a oficina propriamente dita. O filme conta a história

de cinco idosos, sendo dois casais e um homem solteiro, que resolvem morar juntos. O filme é permeado por temas que evocam a sexualidade: conflitos no relacionamento, sexo, traição, namoro, desejo e sedução. Concordamos com autores como Omelczuk e Monteiro (2014) e Colombo (2013) quando estes dizem que a obra se mostra como um veículo propício para o rompimento de mitos e tabus sobre a Terceira Idade.

No encontro seguinte, realizou-se a quarta e última etapa da pesquisa, em que foi entregue um segundo questionário às participantes, composto pelas seguintes perguntas: O filme fez você mudar sua opinião sobre a sexualidade na 3ª idade? Por quê? Quais aspectos do filme mais chamaram a sua atenção? Após a entrega dos questionários, seguiu-se um debate.

A oficina se desenrolou em três dias: no primeiro, foi respondido o questionário e lido o texto; no segundo encontro, assistiu-se ao filme; no terceiro dia, as alunas responderam a novo questionário e em seguida houve um debate. Os dois questionários foram respondidos por escrito e individualmente por cada uma das participantes e suas respostas compiladas pela pesquisadora. Algumas respostas dadas nos questionários precisaram ser esclarecidas individualmente, em razão de estarem incompletas ou pouco claras. Já os debates foram gravados em áudio e posteriormente transcritos.

O procedimento utilizado para a análise dos resultados de ambos os questionários e do debate foi a Análise de Conteúdo, de acordo com a qual as manifestações dos participantes devem ser agrupadas em categorias que denotem aglutinação de sentido (BARDIN, 2009).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor organizar as respostas das participantes, dividimos a análise em momentos: anterior, concomitante e posterior à realização da oficina. Em cada um dos momentos, as respostas foram agregadas em categorias de acordo com afinidades temáticas, com base em Bardin (2009).

3.1. "O QUE EU PENSAVA ANTES"

O primeiro questionário entregue às participantes tinha por objetivo compreender a concepção destas sobre a sexualidade na Terceira

Idade. As respostas aqui apresentadas referem-se tanto aquelas escritas na primeira etapa quanto ao seu esclarecimento e eventual complementação após a realização da oficina (ênfatiza-se que não foram buscadas novas respostas, e sim apenas entender o que a participante havia querido dizer, tendo em vista que muitas respostas estavam de difícil compreensão). Os resultados foram agrupados em quatro categorias que nos permitem observar que estas estão, em sua quase totalidade, de acordo com os mitos referidos por Siqueira e Pereira (2007), Moraes e colaboradores (2011), Neto e colaboradores (2014), entre outros autores abordados em nossa revisão de literatura.

A primeira categoria foi por nós intitulada “É sexo, mas é também carinho” e se refere à concepção de sexualidade manifestada pelas participantes. A metade delas – seis – escreveu, em suas respostas, termos que remetiam a um entendimento mais ampliado da sexualidade do que unicamente a atividade sexual, como: “carinho” (Lígia), “olhar” (Luciana) “sedução” (Irene) ou mesmo “é quando duas pessoas se amam” (Simone). Quatro não souberam responder e outras três se restringiram ao ato sexual. Observa-se, portanto, que a resposta de boa parte das alunas vai no sentido de uma compreensão ampliada da sexualidade, conforme colocado por Negreiros (2004). Curiosamente, notaremos que esse raciocínio não parece ser levado adiante nas demais respostas desse primeiro questionário.

Denominamos “A velhice assexuada” a segunda categoria formulada. Ela reúne uma série de respostas que negam a existência de sexualidade na Terceira Idade, porque os idosos já estariam “muito velhos pra isso” (Eduarda). Em frases como “namoro é coisa pra gente jovem” (Fátima), observamos uma tendência, já apresentada pela literatura como fenômeno social, de encarar a velhice como fase assexuada da vida humana (FRUGOLI; MAGALHÃES JUNIOR, 2011; ALENCAR et al., 2014, entre outros).

A terceira categoria recebeu o nome de “Velho assanhado” e abarcou falas condenatórias à qualquer manifestação de sexualidade por parte de idoso: “isso é coisa de velho assanhado” (Lígia), “tem muita viúva alegre que não se dá o respeito” (Luciana), “tem muito idoso indecente” (Gertrude), “não é adequado” (Fátima). As falas das participantes confirmam, portanto, o que é apontado pela literatura como a visão preconceituosa e

limitadora que prevalece na sociedade acerca da sexualidade na terceira idade, conforme apontam Lima e Silva e colaboradores (2009), Alencar e colaboradores (2014) e vários outros. Chama a atenção como comentários pejorativos são usados como um mecanismo perverso de controle social.

A quarta e última categoria foi denominada “Se tiver decência” e agrupa uma série de respostas que condicionam a expressão da sexualidade pelos idosos à “decência” (Gertrude), ao “respeito” (Irene) e até mesmo à “vergonha” (Luciana). Os comentários parecem apontar para a condicionalidade dessa vivência à submissão a um bem maior, que seria à moralidade. “O idoso até pode namorar, mas tem que fazer o que é da idade” (Kátia). Nota-se assim uma forte pressão para que o idoso se submeta àquilo que é considerado adequado pela sociedade, conforme apontam Neto e colaboradores (2014).

3.2. “NOSSA, AGORA QUE VOCÊ FALOU ISSO”

Durante a realização da oficina – que consistiu na leitura conjunta de um texto sobre o assunto e na exibição do filme *E se vivêssemos todos juntos* – houve alguns momentos de debate, suscitados pela pergunta geradora feita pela pesquisadora: “O que vocês acharam do...?”. Nas falas das participantes, é possível observar que os dois instrumentos utilizados na oficina – o texto e o filme – lograram seu objetivo de suscitar a reflexão crítica acerca dos posicionamentos prévios.

Pudemos agregar as falas desses debates em três categorias. A primeira delas intitulamos “Memórias resignificadas”, pois várias alunas se lembraram de situações presenciadas por elas em que houve o cerceamento da sexualidade de idosos de seu convívio. Nota-se, nessas falas, a tendência a encarar a situação vivida de um novo ponto de vista, agora crítico. “Minha tia, até o último segundo de vida, dizia que sentia muita falta, mas que o tio não dava mais conta e ‘isso é uma tristeza, minha filha’” (risos) (Simone). “[Os filhos] proibiram o meu vô de namorar. Acho que eles tinham medo de perder a herança, na verdade” (Lígia). “A gente crucifica mesmo, né? Sendo que o importante nessa vida é correr atrás da própria felicidade” (Antônia). “Minha mãe virou outra pessoa quando ela começou a frequentar o grupo lá perto de casa. Tinha baile e até namoro!” (Eduarda).

A segunda categoria que vislumbramos durante os debates da oficina foi intitulada “A gente tem que respeitar” e nela abarcamos vários posicionamentos das alunas com relação à necessidade de respeitar a sexualidade dos idosos, ainda que se tenha dificuldades em aceitá-la. “Você pode até achar esquisito, mas não tem o direito de falar nada” (Kátia). “A gente tem que respeitar a opção de cada um” (Irene).

A terceira categoria, “É saudável” aponta para a formação da opinião de que o livre exercício da própria sexualidade é um fator importante para a qualidade de vida na terceira idade, conforme apontado por Rabelo e Lima (2011). “Gostar de alguém faz a gente se sentir feliz, jovem, até mais bonita, né?” (Eduarda). Essa fala é bastante significativa porque, ao mesmo tempo que defende a importância da afetividade em todas as fases da vida, não deixa de colocá-la como própria à juventude, o que vai ao encontro da supervalorização da juventude, em detrimento da velhice, conforme vimos em nossa revisão de literatura (MORAES et al., 2011; SIQUEIRA; PEREIRA, 2007; entre outros).

3.3. “NUNCA MAIS VOU VER UM IDOSO DA MESMA FORMA”

O segundo questionário foi aplicado no terceiro dia de nossa pesquisa-intervenção, após a exibição e debate sobre o filme. Ao final, a pesquisadora convidou aquelas alunas que quisessem a compartilhar suas respostas. A partir das falas coligidas nos questionários, bem como daquelas transcritas no debate, duas categorias foram formuladas para melhor apreender os sentidos das respostas.

A primeira categoria foi denominada “Filme quebra-tabus”. “Gostei muito do filme, tem parte que a gente não entende direito, mas ele mostra as coisas de um jeito bem sem frescura” (Lígia). “O filme me fez perceber o que tá aí e muitas vezes a gente não quer ver” (Simone). “Esses velhos do filme são meio safados, mas eles vivem a vida deles sem se importar com a opinião dos outros” (Gertrude). A fala de Simone explicita a tomada de consciência da aluna a respeito dos tabus e preconceitos que impedem que se veja a sexualidade do idoso como uma realidade. Por outro lado, Gertrude mostra que o processo de desconstrução de mitos deve ser um trabalho contínuo, essencial na formação de futuros profissionais da área.

Além disso, observou-se a postura ativa dos sujeitos em entender e rever as próprias concepções (SANTOS et al., 2011).

A segunda categoria foi intitulada “Perspectivas profissionais”. “A gente como cuidadora tem que lutar pelos direitos dos idosos” (Antônia). “Não podemos deixar eles serem vítimas de preconceito” (Eduarda). Notamos aqui falas das estudantes no sentido de tomar consciência do seu papel como agentes políticas de combate aos mitos e tabus que cercam a sexualidade dos idosos. Observa-se assim a importância do debate desses temas na formação de profissionais que atuarão na área, conforme apontado por Miranda e colaboradores (2005), Ciosak e Alencar (2010) e Rabelo e Lima (2011).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa-intervenção logrou seu objetivo de compreender e atuar no sentido de transformar concepções equivocadas de preconceito sobre a sexualidade na terceira idade. Além disso, mostrou o potencial que a ferramenta da pesquisa-intervenção representa para que o pesquisador saia do lugar de apenas criticar uma realidade, propondo soluções abstratas para ela, para de fato se empenhar em transformá-la, sem que isso signifique deixar de lado o esmero científico. Ainda que essa pesquisa tenha tido um alcance pequeno, esperamos que ela sirva como incentivo para outras iniciativas que busquem favorecer uma formação crítica daqueles profissionais que irão lidar com idosos, uma vez que eles, além de contribuir para a qualidade de vida das pessoas sob seus cuidados, têm o potencial de se tornar agentes transformadores de posturas e atitudes de outros ao seu redor.

Assim, este estudo corroborou o que vem sendo largamente veiculado pela literatura na área, que são os preconceitos renitentes em relação à sexualidade dos idosos, que tendem a negá-la ou reprimi-la por meio dos mais diversos mecanismos perversos de controle social. Observamos o mito da velhice assexuada bem como o uso de expressões pejorativas visando a constranger aqueles idosos que manifestassem sua sexualidade.

Após a oficina, as participantes demonstraram haver ressignificado preconceitos, ampliando seu conhecimento sobre o assunto e tendendo a respeitar a livre manifestação da sexualidade pelos idosos, ainda que algumas ainda tenham relatado certa dificuldade em aceitar. Chama-se assim

a atenção para a necessidade de que esse seja um debate contínuo – e não uma intervenção pontual – durante a formação de profissionais que atuarão na área.

Está largamente comprovado que o livre exercício da sexualidade – esta entendida de forma ampla e não restrita ao ato sexual – é fator importante para a manutenção da qualidade de vida, ressaltando que a sexualidade humana é heterogênea e individual, ainda que constituída em relação dialética com o contexto social e cultural que a circunda. Dessa forma, o respeito à autonomia do idoso está entre os valores mais fundamentais que devem embasar a formação de profissionais para atuar na área, bem como a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Danielle Lopes et al. Fatores que interferem na sexualidade de idosos: uma revisão integrativa, **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 8, p. 3533-3542, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2014.v19n8/3533-3542/>. Acesso em: 03 jul. 2021.
- ALENCAR, Rúbia de Aguiar; CIOSAK, Suely Itsuko. Early diagnosis of HIV in the elderly population: a brief review of the literature. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 9, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/j.1676-4285.2010.2989/681>. Acesso em: 07 maio 2021.
- ALMEIDA, Thiago; LOURENÇO Maria Luiza. Reflexões: conceitos, estereótipos e mitos acerca da velhice, **RBCEH**, v. 6, n. 2, p. 233-244, 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/171>. Acesso em: 03 jul. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.
- CATUSSO, Marilu Chaves. Rompendo o silêncio: desvelando a sexualidade em idosos. **Revista Virtual Textos & Contextos**, v. 4, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3215/321527157006.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

- COLOMBO, Sandra Fedullo. O caminho do envelhecer no cinema. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 22, n. 46, p. 117-120, 2013. Disponível em: <https://revistanps.emnuvens.com.br/nps/article/view/117/92>. Acesso em: 03 jul. 2021.
- DANTAS, Daniele Vieira et al. Sexualidade e qualidade de vida na terceira idade. **Rev. Bras. Pesq. Saúde**, Vitória, v. 19, n. 4, p. 140-148, out-dez, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/19814/13235>. Acesso em: 03 jul. 2021.
- FREUD, Sigmund. **Resistências à Psicanálise**. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996 [1925].
- FRUGOLI, Angélica; MAGALHÃES JUNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. A sexualidade na terceira idade na percepção de um grupo de idosas e indicações para a educação sexual. **Arq. Ciênc. Saúde UNIPAR**, v. 15, n. 1, p. 83-95, 2011. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view/3696>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- LIMA E SILVA, Viviane Xavier; MARQUES, Ana Paula de Oliveira; LYRA-DA-FONSECA, Jorge Luiz Cardoso. Considerações sobre a sexualidade dos idosos nos textos gerontológicos. **Rev. bras. geriatr. gerontol.**, v. 12, n. 2, p. 295-303, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbagg/a/mjtRXcjpgyP3jx3VgvHHP8Hd/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2021.
- MARTINS, Josiane de Jesus et al. Avaliação da qualidade de vida de idosos que recebem cuidados domiciliares. **Acta**, v. 22, n. 3, p. 265-7, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/gRHLLPD-9MswFdz6ffpgvjvz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- _____. Necessidades de educação em saúde dos cuidadores de pessoas idosas no domicílio. **Texto Contexto Enferm**, v. 16, n. 2, p. 254-62, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/PsbZSV-QRtF7WkHD3vgn3Lvv/?lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- MENDONÇA, Ana Maria Lima; INGOLD, Marlene. A sexualidade da mulher na terceira idade. **Ensaio e Ciência: Ciências Biológicas**,

Agrárias e da Saúde, v. 10, n. 3, p. 201-213, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/gRHLLPD9MswFdz6ffpgvjvz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2021.

MIRANDA, Francisco Arnaldo Nunes et al. Representação social da sexualidade entre idosos institucionalizados. **UNOPAR Cient., Ciênc. Biol. Saúde**, v. 7, n. 1, p. 27-34. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/JHealthSci/article/view/1605/0>. Acesso em: 03 jul. 2021.

MORAES, Késia Marques et al. Companheirismo e sexualidade de casais na melhor idade. **Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.**, v. 14, n. 4, p. 787-798, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgg/a/p87VcBVJVxJx5pKshQyV9Pq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MOURA, Izaura, LEITE, Marinês Tambara; HILDEBRANDT, Leila Mariza. Idosos e sua percepção acerca da sexualidade na velhice. **RBCEH**, v. 5, n. 2, p. 132-140, 2008. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/146>. Acesso em: 03 jul. 2021.

NEGREIROS, Teresa Creusa Góes Monteiro. Sexualidade e gênero no envelhecimento. **ALCEU**, v. 5, n. 9, p. 77-86, 2004. Disponível em: http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu_n9_negreiros.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

NETO, Francisco Assis Dantas et al. Sexualidade na terceira idade: compreensão e percepção do idoso, família e sociedade. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 12, n. 1, p. 317-326, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4901340>. Acesso em: 02 jul. 2021.

OMELCZUK, Fernanda; MONTEIRO, Gabriel Gouvêa. Imagens de uma nova velhice: considerações a partir do filme *E se vivêssemos todos juntos?* **Revista Kairós Gerontologia**, v. 17, n. 4, p. 245-259, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/23877>. Acesso em: 02 jul. 2021.

RABELO, Dóris Firmino; LIMA, Claudia Feio da Maia. Conhecimento e Atitude de Futuros Profissionais da Saúde em Relação à Sexua-

- lidade na Velhice. **Revista Kairós Gerontologia**, v. 14, n. 5, p. 163-180, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/9909>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- ROBELIN, Stéphane (Dir.). **E se vivêssemos todos juntos?** Ficção, 2012. França: Imovision.
- _____. **E se vivêssemos todos juntos?** França: Imovision, 2011. 1 DVD. (95 min.).
- ROCHA, Marisa Lopes. Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. **Psico.**, v. 37, n. 2, p. 169-174, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistasico/article/view/1431/1124>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- SANTOS, Camila Backes et al. A diversidade sexual no ensino de Psicologia. O cinema como ferramenta de intervenção e pesquisa. **Sex., Salud Soc.**, v. 7, p. 127-141, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/nR7ZJ4MgV9J39V9tX736jQK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2021.
- SERRÃO, Carla. Sexualidade na Terceira Idade, olhar, mudar e agir. **Revista Transdisciplinar de Gerontologia**, v. 1, n. 2, p. 70-83, 2008. Disponível em: <http://files.rtgerontologia.webnode.pt/200000027-6aa0c6b9c1/RTG%20I,%202007.pdf#page=7002/>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- SILVA, Rafaela Martins; RODRIGUES, Bráulio Brandão; GONÇALVES, Lair da Silva. A sexualidade na terceira idade sob a perspectiva dos idosos atendido num ambulatório de psicogeriatría do distrito federal. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 2, p. 6273-6292, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/6735>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo; PEREIRA, Alciane Barbosa Macedo. Terceira idade e sexualidade: um encontro possível? **Fragmentos de cultura**, v. 17, n. 3/4, p. 271-277, 2007. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/275>. Acesso em: 01 jul. 2021.

EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE BUCAL NA GESTAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DE SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA³⁰

*Rose Mari Ferreira*³¹

*Alcindo Antônio Ferla*³²

A Educação Permanente em saúde pode ser compreendida como um processo que aciona movimentos, produz deslocamentos e se faz no dia a dia do trabalho em saúde, nas dúvidas que emergem quando o trabalho se realiza em ato, nas ações dos trabalhadores de saúde (CECCIM; FERLA, 2008). Os cuidados com a saúde bucal durante a gestação influenciam na saúde da gestante, têm repercussões na saúde do bebê e constituem parte integrante dos cuidados com a saúde durante o acompanhamento do pré-natal. Toda gestante tem direito ao acesso a atendimento digno e de qualidade no decorrer da gestação, parto e puerpério (BRASIL, 2014).

30 A versão original deste texto foi apresentada inicialmente no Congresso Internacional de Altos Estudos Em Direito – CAEDjus 2021.

31 Mulher negra, Mestranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especialista em Saúde Coletiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS (IFRS), campus Alvorada; graduada em Odontologia pela Pontifícia Universidade do RS (PUC-RS).

32 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professor e orientador do Mestrado em Saúde Coletiva, UFRGS.

O direito à saúde transborda o acesso aos serviços, incluindo também a produção de equidade e a participação. O Sistema Único de Saúde é descentralizado, voltado à integralidade da atenção e inclui a participação das pessoas na organização dos serviços e nas ações ofertadas, de acordo ao que determina a Constituição (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, o objetivo geral da proposta foi esclarecer dúvidas quanto ao atendimento/realização de procedimentos odontológicos durante a gestação nas Unidades de Saúde e no Centro de Especialidades Odontológicas (CEO). E os objetivos específicos foram contextualizar sobre a responsabilidade da equipe da Estratégia de Saúde da Família (ESF) no acompanhamento das gestantes em atendimento nas Unidades de Saúde; identificar possíveis fragilidades que possam dificultar o acesso das gestantes à equipe odontológica; identificar ruídos na comunicação entre Equipe de Saúde Bucal e demais profissionais da equipe quanto ao atendimento de gestantes. Será descrito aqui o relato da experiência de trabalhar a atividade “Proposta de educação permanente pra profissionais de saúde”, realizado em uma unidade de saúde, durante a reunião de equipe.

1. A CARTOGRAFIA DO TRABALHO

A relação de trabalho da primeira autora com a pesquisa está intimamente ligada às histórias que são contadas pelas usuárias em assistência odontológica. Então, ilustramos este relato de experiência a partir de uma de tantas histórias que fizeram e fazem parte da trajetória da pesquisadora na assistência odontológica, em um bairro periférico de um município gaúcho.

1.1. A GESTAÇÃO DE SOL E SEU MEDO DE EXTRAIR DENTES

Sol é uma mulher com 22 anos que está tendo sua terceira gestação; é uma mulher negra, residente na periferia de uma cidade considerada a sexta mais violenta do país. Sol não trabalha com carteira assinada, é diarista, mas como está gestante, não está conseguindo realizar faxinas no momento. Ela me conta que já tem duas meninas do primeiro marido e que agora, com seu novo companheiro, está “com esperanças” de que seja um menino. Diz que seu companheiro quer ter mais filhos, mas que ela

não quer mais. Relata sorrindo que disse ao companheiro que se ele quiser mais filhos, para procurar outra mulher! Diz que queria fazer o “ligamento”³³ mas que disseram para ela que ela não pode porque não tem 25 anos.

Ao escutar essa informação equivocada, me sinto na responsabilidade de esclarecer que existe uma lei que possibilita que ela faça o tratamento cirúrgico de laqueadura. Ela continua me relatando que na gravidez da primeira menina, sofreu muito porque não podia “arrancar” o dente, *de acordo com o dentista que ela havia consultado, no posto do bairro onde residia, ela estava gestante e não poderia ser atendida*. Conta que colocava acetona dentro do “buraco” do dente para tentar aliviar a dor. Às vezes, a dor era tão intensa que pensava que não suportaria, achava que iria ganhar o bebê naquele momento.

Converso com ela, explico que o tratamento odontológico é seguro, que as anestésias não representam riscos para ela ou para o bebê, que não há necessidade de que ela sofra com dores provocadas por problemas dentários, que podem ser resolvidos, mesmo estando grávida. Explico um pouco mais sobre o que a gente escutava das mães, das tias, das mulheres que conhecíamos e que diziam que grávidas não podiam tomar anestésias. Trago mais uma vez os exemplos das anestésias usadas durante o preparo para a realização de cesarianas, para tentar aproximar o assunto sobre anestésias, na intenção de que ela possa ficar mais tranquila. Ainda complemento dizendo que a saúde dela é muito importante para a saúde do bebê e ao realizarmos a extração daquele dente especificamente (abscesso periapical crônico), estamos promovendo mais saúde para o bebê também.

Após alguns minutos de conversa, percebo que ela já demonstra mais serenidade no semblante, pergunto se ela tem alguma dúvida, se podemos prosseguir se estiver tudo bem. Ela responde que sim, está sentindo-se mais segura e que confia no que estou falando, pois percebe que, diferentemente do atendimento que recebeu na primeira gestação, nesse posto de saúde não é igual àquele que ela frequentava. Relata que ficou surpresa

33 As regras para a realização da laqueadura, no SUS ou pelo convênio, estão na lei de planejamento familiar (Lei Federal nº 9.263/96). A condição básica para que uma mulher esteja apta a realizar a cirurgia é ter mais de 25 anos ou pelo menos dois filhos vivos. Disponível em: camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=1585CB40CB-70F16A655332E4B7D84995.proposicoesWeb1?codteor=490199&filename=LegislacaoCitada+-PL+1686/2007. Acesso em: 20 fev. 2021.

quando a enfermeira perguntou se ela queria consultar com a dentista, pois a lembrança que ela trazia era de que a gestante não podia realizar tratamento odontológico. E complementa dizendo que, nesse posto, ninguém havia falado da cor dela, que no outro posto costumavam “brincar” com ela dizendo que já estava chegando “a neguinha de olho claro”.

Realizo então a cirurgia odontológica; tudo transcorre dentro do esperado, sem complicações. Ao final do procedimento, oriento sobre as condições do pós-operatório, da necessidade de fazer repouso, de tomar analgésico (faço a prescrição medicamentosa), do tipo de alimentação permitida. Ela demonstra muita tranquilidade, agradece pelo atendimento e combinamos de nos encontrar para a consulta de retorno e revisão da cirurgia.

O caso dessa gestante que, infelizmente, não difere de outros casos que se apresentam com necessidade de tratamento cirúrgico odontológico em que temos a atuação da equipe de profissionais da saúde, do cirurgião-dentista como o profissional no exercício responsável de promover, difundir conhecimento sobre gestação e saúde bucal. E temos um caso em que, de um lado, a usuária gestante passa por situação de dor aguda, intensa, tendo como causa um elemento dentário com necessidades de tratamento, e do outro o profissional que não realiza o cuidado. E essa não realização deveria ser objeto de estudo. Por que o profissional não realiza o procedimento? Por não sentir segurança? Por que não é do seu conhecimento que a gestação não é impedimento para realizar procedimentos odontológicos, sobretudo procedimentos de urgência odontológicos?

Esses são alguns dos questionamentos, mas persiste um outro que atravessa todos os anteriores: esse profissional não realizou o procedimento dentário necessário nessa gestante por ela ser negra? Não há como responder a essa questão, visto que o tempo transcorrido é muito grande para tentar evidenciar quem eram os profissionais e em qual unidade de saúde isso aconteceu. Entretanto, pelo relato da gestante, há fortes indícios de que houve situação de racismo na prestação de atendimento pelo serviço que ela relata. E o racismo estrutural e institucional é verdadeiro e presente em nossa sociedade.

Evidentemente, surgem questionamentos: a equipe está preparada para lidar com situações de racismo de profissionais para os usuários? A equipe reconhece o racismo institucional como um dos elementos presentes na nossa realidade de assistência? A equipe reconhece os efeitos

sobre a saúde das pessoas e coletividades do racismo estrutural e institucional? Há déficits de qualidade técnica no trabalho, pela negativa de incorporar no cuidado as evidências da ciência que, por exemplo, permitem usar com segurança medicamentos específicos e exames durante a gestação. Há demonstrações de déficits éticos, com a reprodução de comportamentos preconceituosos que produzem efeitos de poder sobre a vida e o corpo de pessoas negras, de mulheres, e aqui especificamente de mulheres negras. A análise da integralidade do cuidado precisa incluir essas dimensões. A história dessa gestante suscitou a vontade de trabalhar com a equipe questões relacionadas ao racismo e às relações étnico-raciais. A cartografia entra em cena, aqui, como pesquisa de intervenção, com uma pesquisadora implicada.

Para este relato de experiência, foi eleita a proposta de educação permanente para profissionais de saúde em relação à saúde bucal e gestação. Em outra escrita futura, será ofertada a proposta de educação permanente para as relações étnico-raciais para ser trabalhada com profissionais de saúde.

2. O PAPEL DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE

A Estratégia Saúde da Família visa à reorganização da atenção básica no País, de acordo com os preceitos do Sistema Único de Saúde. É tida pelo Ministério da Saúde e gestores estaduais e municipais, representados respectivamente pelo Conass e Conasems, como estratégia de expansão, qualificação e consolidação da Atenção Básica. Favorece a reorientação do processo de trabalho com maior potencial de aprofundar os princípios, diretrizes e fundamentos da Atenção Básica, de ampliar a resolutividade e impacto na situação de saúde das pessoas e coletividades, além de propiciar importante relação custo-efetividade (BRASIL, 2012, p. 54).

2.1. ORIENTAR GESTANTES QUANTO AOS CUIDADOS COM SAÚDE BUCAL DELA E DO BEBÊ

A proposta de educação permanente para profissionais de saúde tem como base que a relação trabalho/aprendizado constitui uma relação que não pode ser dissociada (COSTA CAMPOS et al., 2019). Dessa maneira,

entende-se que educação e saúde devem andar juntas, e nos processos de andar a vida, encontrar a maneira em que esse encontro possa produzir ações que contribuam para a melhoria dos serviços ofertados.

A atividade proposta sugere que os profissionais se reúnam, preferencialmente em roda, se as condições sanitárias permitirem. Neste texto, será descrita a atividade realizada em uma unidade saúde, com a Equipe de Saúde da Família, que contou, no dia da realização, com a presença de agentes comunitárias de saúde, técnicos de enfermagem, técnica de saúde bucal, recepcionista, enfermeira, médico e a cirurgiã-dentista, primeira autora deste texto.

Solicitou-se aos participantes que escrevessem em papéis previamente distribuídos suas dúvidas em relação ao atendimento odontológico na gestação. A equipe foi orientada que não haveria mínimo e nem máximo de dúvidas, podendo ser escritas tantas dúvidas estivessem presentes. Também ficou bem evidenciado que não haveria necessidade de identificação, mantendo o anonimato das questões. Após um tempo para a escrita, foi solicitado que alguém da equipe fizesse a leitura dos papéis com as anotações das dúvidas e que outra pessoa fosse sistematizando a escrita no quadro previamente separado para a atividade.

Serão comentadas aqui as que apareceram com mais frequência nos escritos da equipe. Abaixo, estão listadas algumas das dúvidas mais frequentes apresentadas pelos profissionais da equipe, mas que também se caracterizam como dúvidas que as gestantes manifestaram em consultas odontológicas.

As dúvidas que apareceram com maior frequência na fala da equipe e também na assistência às gestantes, serão apresentadas abaixo, numeradas de 1 a 4.

1. Gestante pode tomar anestesia?

Sim, as anestésias são seguras durante o período gestacional. Lidocaína 2% com epinefrina 1:100.000 ou Lidocaína 2% com epinefrina 1:200.000 são os anestésicos de escolha, de acordo com o protocolo para anestesia local em gestantes (ANDRADE, 2014).

Usualmente, os anestésicos usados em Odontologia se apresentam da seguinte maneira: em 1 tubete anestésico com volume de 1,8ml estão contidos 36mg de lidocaína e 18microgramas epinefrina (WANNMA-

CHER; FERREIRA, 2013). Podemos verificar, no quadro 1, os tipos de anestésicos usados em Odontologia e sua classificação de acordo com a categoria, segundo a FDA-Food and Drug Administration.

Quadro 1. Classificação dos anestésicos e vasoconstritores usados em gestantes

ANESTÉSICO LOCAL INJETÁVEL	CATEGORIA DA FDA
Articaína	C
Bupivacaína	C
Lidocaína	B
Mepivacaína	C
Prilocaina	C
Vasoconstritores	
Epinefrina 1:200.000 ou 1:100.000	C (altas doses)
Levonordefrina	Não classificado
Anestésicos tópicos	
Benzocaína	C
Lidocaína	B

Fonte: adaptado de Hass, D. A. *An Update on local anesthetics in Dentistry* (2002).

2. Os dentes ficam mais fracos durante a gestação porque sairá cálcio dos dentes da mãe para formar os dentes e ossos do bebê?

Não, o cálcio necessário para a formação de ossos e dentes do bebê é aquele fornecido pela dieta da gestante, que deverá, preferencialmente, ser rica em alimentos que contenham vitaminas A, C e D, cálcio, proteínas e fósforo. Importante a ingestão desses alimentos durante o primeiro e segundo trimestres gestacionais. Nesse período, os dentes decíduos do bebê estão em formação e calcificação (MONTEIRO *et al.*, 2016).

3. Gestante pode fazer radiografias dentárias?

Sim, há segurança na realização de tomadas radiográficas odontológicas, desde que sejam utilizados equipamentos de proteção individual: avental de chumbo e protetor de tireoide. Orienta-se para escolha de filmes ultrarrápidos (CODATO; NAKAMA; MELCHIOR, 2008). Além da escolha por filmes ultrarrápidos e de menor tempo de exposição, aconselha-se evitar radiografias de rotina e repetições (Núcleo de Telessaúde Espírito Santo, 2018).

As informações a seguir podem orientar os profissionais em relação às questões das tomadas radiográficas em Odontologia:

Quantidade de radiação emitida em uma radiografia periapical: 0,001 a 0,008 mSv (CROSP, 2017);

A exposição média por pessoas proveniente de fontes naturais é de 2,4 mSv/ano;

A radiação natural ou de fundo (*background*) à qual os todos os seres vivos estão expostos, em alguns países, é cerca de 3mSv/ano (D'IPPOLITO; MEDEIROS, 2005).

E o que isso significa para o entendimento de nossa proposta? Que, naturalmente, à luz solar a que estamos expostos já é detentora de uma quantidade de radiação maior do que a necessária para realização de uma radiografia periapical. Isso não retira a obrigatoriedade do uso de equipamentos de proteção individual na realização de tomadas radiográficas; apenas coloca de uma forma menos conceitual, que há segurança na realização de exames radiográficos.

4. Gestante pode tomar antibióticos?

Sim, gestantes podem tomar antibióticos quando prescritos por profissional com competência para essa função, e em casos de necessidade avaliada pelo profissional assistente. De acordo com Wanmacher e Ferreira (2013), há segurança no uso de antibióticos durante a gestação. Os antibióticos escolhidos para serem usados nas infecções odontológicas são as penicilinas e cefalosporinas (classe B). As tetraciclinas (classe D) não devem ser usadas, pois resultam em coloração anormal dos dentes, retardo no crescimento ósseo e deficiência na formação do esmalte dentário. A eritromicina (categoria B) é o antibiótico de escolha para as mulheres com alergia às penicilinas.

Para Andrade (2014), se a gestante for alérgica à penicilina, eritromicina é a opção a ser utilizada, preferencialmente a forma de estearato (FERREIRA; ESTEVES; ESTEVES, 2020, p. 28).

Podemos verificar a classificação dos antibióticos, de acordo com a categoria a que pertencem e o risco para indução de efeitos teratogênicos no quadro 2, a seguir.

Quadro 2. Classificação de categoria de risco para a indução de defeitos teratogênicos

<p>Categoria A de risco na gravidez: em estudos controlados em mulheres grávidas, o fármaco não demonstrou risco para o feto no primeiro trimestre de gravidez. Não há evidências de risco nos trimestres posteriores, sendo remota a possibilidade de dano fetal.</p>
<p>Categoria B de risco na gravidez: os estudos em animais não demonstraram risco fetal, mas também não há estudos controlados em mulheres grávidas; ou então, os estudos em animais revelaram riscos, mas que não foram confirmados em estudos controlados em mulheres grávidas.</p>
<p>Categoria C de risco na gravidez: não foram realizados estudos em animais, nem em mulheres grávidas; ou então, os estudos em animais revelaram risco, mas não existem estudos disponíveis realizados em mulheres grávidas.</p>
<p>Categoria D de risco na gravidez: o fármaco demonstrou evidências positivas de risco fetal humano; no entanto, os benefícios potenciais para a mulher podem, eventualmente, justificar o risco, como por exemplo, em casos de doenças graves ou que ameaçam a vida, e para as quais não existam outras drogas mais seguras.</p>
<p>Categoria X de risco na gravidez: em estudos em animais e mulheres grávidas, o fármaco provocou anomalias fetais, havendo clara evidência de risco para o feto que é maior do que qualquer benefício possível para a paciente.</p>

Fonte: Adaptado de ANVISA- Agência Nacional de Vigilância Sanitária - Consulta Pública nº 116, de 23 dez. 2010.

2.2. ENCAMINHAR A GESTANTE PARA CONSULTA ODONTOLÓGICA COMO PARTE INTEGRANTE DO PRÉ-NATAL

Embora o Ministério da Saúde tenha como orientação *garantir avaliação odontológica a todas as gestantes durante o pré-natal* (BRASIL, 2016, p. 69) e que a gestante seja encaminhada para avaliação odontológica (consulta) pelo menos uma vez durante o pré-natal, a realidade dos serviços em saúde pode diferir dessas orientações, como mostram os resultados de estudo de Ferreira, Esteves & Esteves (2020), em que 69,5% das gestantes entrevistadas não haviam realizado consulta odontológica durante a gestação.

Sempre que oportuno, nas consultas de pré-natal, orienta-se que os profissionais possam conversar com a gestante sobre a realização de uma consulta odontológica. Podem informar a gestante em acompanhamento no pré-natal, que na unidade de saúde onde está realizando as consul-

tas, há uma Equipe de Saúde Bucal para oferecer assistência odontológica ou grupos de gestantes dos quais ela poderá participar, socializando com outras gestantes. E se não houver Equipe de Saúde Bucal na unidade, encaminhar a gestante para algum serviço de saúde que possa realizar a consulta e orientá-la sobre a importância dos cuidados com a saúde bucal durante a gestação.

Em relação ao encaminhamento de gestantes por profissionais de saúde, Mustafa e Moura apresentam resultados de sua pesquisa como sendo a enfermeira a profissional a encaminhar as gestantes ao consultório odontológico quando avaliadas as gestantes atendidas em zona rural, enquanto as gestantes atendidas em zona urbana recebiam encaminhamento ao dentista de outros profissionais, além da enfermeira (MUSTAFA; MOURA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A equipe demonstrou satisfação ao finalizar a atividade. Algumas dúvidas, baseadas em crenças ou mitos em relação ao atendimento odontológico na gestação, foram resolvidas. Os questionamentos feitos quanto às gestantes trazerem em seu conhecimento o não atendimento odontológico, principalmente relacionado a submeter-se à anestesia odontológica, realizar uma extração dentária e sofrer uma hemorragia e, com isso, prejudicar o bebê, foi uma das etapas com maior participação nas discussões. Essa é uma das crenças que aparece com maior frequência na fala das gestantes durante as consultas odontológicas, na experiência da autora como cirurgiã-dentista atuando na assistência odontológica. Dessa maneira, pretendeu-se que a realização dessa atividade de educação permanente para a equipe de saúde pudesse contribuir para que a integralidade da atenção à saúde bucal fosse ofertada às gestantes.

O assunto saúde bucal na gestação e suas implicações não se esgota com essa atividade. Sendo uma das atribuições da Atenção Básica buscar a integralidade da atenção à saúde, considerando que sua responsabilidade é de ser resolutiva em 80% dos casos demandados, essa proposta também pode ser adaptada para ser desenvolvida em outras unidades de saúde, assim como no Centro de Especialidades Odontológicas (CEO).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E, D. **Terapêutica Medicamentosa em Odontologia**. 3 ed. São Paulo: Artes Médicas, 2014.
- ANVISA-AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. **Consulta Pública nº 116**, de 23 de dezembro de 2010. Disponível em: http://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/legislacao/2010/dezembro/informe-eletronico-de-legislacao-em-saude-n-245-27.2010/legislacaofederal/u_cp-ms-anvisa-116-rep_231210.pdf Acesso em: 12 out. 2018.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro de Documentação e Informação (CEDI), 2013. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html. Acesso em: 4 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolos da Atenção Básica: Saúde das Mulheres**. Brasília : Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/protocolos_atencao_basica_saude_mulheres.pdf. Acesso em 20/06/2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/pnab.pdf>. Acesso em: 01 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Humanização do parto e do nascimento**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. (Cadernos Humaniza SUS, v. 4). Disponível em: https://www.redehumanizasus.net/sites/default/files/caderno_humanizasus_v4_humanizacao_parto.pdf. Acesso em: 01 maio 2020.
- CECCIM, R. B.; FERLA, A. A. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 443-456. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?> Acesso em: 15 maio 2020.

- CODATO, L. A. B.; NAKAMA, L.; MELCHIOR, R. Percepções de gestantes sobre atenção odontológica durante a gravidez. **Ciência & saúde Coletiva**, v. 13, n. 3, p. 1075-1080. 2008. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/csc/2008.v13n3/1075-1080/pt>. Acesso em: 31 maio 2020.
- COSTA CAMPOS et al. Educação permanente em saúde e modelo assistencial: correlações no cotidiano do serviço na Atenção Primária a Saúde. **APS em revista**, v. 1, n. 2, p. 132-140, 24 jul. 2019. Disponível em: <https://apsemrevista.org/aps/article/view/28>. Acesso em: 01 maio 2020.
- D'IPPOLITO, G.; MEDEIROS, R. B. Exames Radiológicos na Gestação. **Radiol Bras.**, v. 38, n. 6, p. 447-450. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rb/a/q4FT3yC4VKvVTWkKKpS5VDr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 maio 2018.
- FERREIRA, R. M.; ESTEVES, C. S.; ESTEVES, P. S. Saúde bucal na gestação: o conhecimento das gestantes em atendimento no pré-natal em uma unidade básica de saúde. In: PIRES, Caroline de C.; ESTEVES, Cristiane S. (Orgs.). **Repensando a saúde sob olhares interdisciplinares**. Salto: Editora Schoba, 2020. p. 23-38.
- FOLDER RADIOLOGIA. Câmara Técnica de Radiologia Odontológica. Conselho Regional de Odontologia-CROSP, 2017. Disponível em: <http://www.crosp.org.br/uploads/folder/bbc27451cb0b938e-fe3a48358ad317cc.pdf>. Acesso em 01 out. 2018.
- MONTEIRO, A. C. C *et al.* Tratamento odontológico na gravidez: o que mudou na concepção das gestantes? **Revista ciência plural**, v. 2, n. 2, p. 67-83. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/rcp/article/view/10903>. Acesso em: 30 maio 2020.
- MUSTAFA, A. F. R.; MOURA, L.L.N. Pré-natal odontológico: fatores determinantes do acesso na atenção primária à saúde. **Cadernos ESP** 10º de outubro de 2019;12(2):57 -66. Disponível em: [//cadernos.esp.ce.gov.br/index.php/cadernos/article/view/144](http://cadernos.esp.ce.gov.br/index.php/cadernos/article/view/144). Acesso em: 25 jun. 2021.

SEGUNDA OPINIÃO FORMATIVA. Núcleo de Telessaúde do Espírito Santo. **Gestantes podem ser submetidas a radiografias durante o tratamento odontológico?** 2018. Disponível em: [https://aps.bvs.br/aps/gestantes-podem-ser-submetidas-a-radiografias-durante-o-tratamentoodontologico/#:~:text=As%20radiografias%20odontol%C3%B3gicas%20s%C3%A3o%20consideradas,gesta%C3%A7%C3%A3o\(1%2C2\)](https://aps.bvs.br/aps/gestantes-podem-ser-submetidas-a-radiografias-durante-o-tratamentoodontologico/#:~:text=As%20radiografias%20odontol%C3%B3gicas%20s%C3%A3o%20consideradas,gesta%C3%A7%C3%A3o(1%2C2)). Acesso em: 17 maio 2021.

WANNMACHER, L.; FERREIRA, M. B. S. **Farmacologia clínica para dentistas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

DIREITO SISTÊMICO: ECOALFABETIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE ECOLÓGICA

Marcia do Socorro de Albuquerque Oliveira³⁴

INTRODUÇÃO

Acreditar que todos os países do mundo podem praticar a sustentabilidade ecológica e dessa forma nunca mais destruir o meio ambiente natural pode ser utopia, mas é possível começar a aplicar práticas de sustentabilidade: o Direito Sistemico.

O presente artigo apresenta reflexões sobre a aplicação da prática da sustentabilidade e a importância da ecoalfabetização com o aporte do Direito Sistemico para preservação do meio ambiente natural com tecnologias que incorporem os princípios ecológicos básicos, não poluidoras e eficientes. Para tal, tomaremos como base teórica o Direito Sistemico advindo das Constelações Familiares do filósofo Bert Hellinger o pensamento sistemico do físico Fritjof Capra e do jurista Ugo Mattei trazendo os conceitos de ecoalfabetização e sustentabilidade ecológica.

Percebe-se que a aplicação das práticas do Direito Sistemico, e de sustentabilidade ecológica podem proporcionar um Direito integrativo com a comunidade e a natureza e projetos tecnológicos que preservam o

34 Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia – UFAM (em andamento). Especialização em Políticas Públicas no Enfrentamento da Violência Intrafamiliar – Faculdade Salesiana Dom Bosco. Graduação em Direito – Faculdade Martha Falcão. Graduação em Comunicação Social -Jornalismo – Faculdade Nilton Lins (Brasil)

meio ambiente natural, promovendo a sustentação da vida na Terra. Desta forma, o Direito Sistêmico traz o entendimento de que o sistema jurídico é um bem e recurso comum que conduz a visão de que as leis humanas devem estar em sintonia com a natureza sem destruí-la.

Você sabia que, embora haja ordenamento jurídico sobre o Código de Direito Ambiental e a Constituição da República Federativa do Brasil para defesa do meio ambiente e recursos naturais, ainda assim crimes contra o meio ambiente natural aumenta consideravelmente? Existe um entendimento que defende a mudança do paradigma jurídico guiada pelo reconhecimento dos princípios básicos da ecologia e do pensamento sistêmico da contemporaneidade. Pode ser possível um ordenamento jurídico compatível com a ecologia e onde sejam banidas as máquinas de extração mecanicistas, dando lugar a instituições baseadas nas comunidades ecológicas e onde o direito reproduz estratégias naturais de sobrevivência ecológica de longo prazo.

Por intermédio de alguns exemplos do pensamento sistêmico, vou apresentar, sob o olhar do Direito Sistêmico, a ecoalfabetização e exemplificar sobre a sustentabilidade ecológica. Neste trabalho, trago a discussão sobre a prática do Direito Sistêmico por intermédio dos conceitos de ecoalfabetização e sustentabilidade ecológica. A pesquisa propõe discutir a um ordenamento jurídico compatível com os princípios da ecologia.

A relevância acadêmica deste estudo é em função da possibilidade de discutir olhando para o direito e a ciência como empreendimento coletivo para a ecoalfabetização básica e compreendendo a natureza e o funcionamento do direito na atualidade. O tema do presente trabalho fala sobre meio ambiente, educação e sustentabilidade. Podemos encontrar diversos trabalhos que também falam desses três assuntos, porém poucos aprofundam o assunto sob o olhar do Direito Sistêmico.

O objetivo deste artigo é identificar o Direito Sistêmico e a natureza em função da sustentabilidade e da ecoalfabetização. Na parte 1, vou falar sobre o Direito Sistêmico e a natureza, a ecoalfabetização e a sustentabilidade ecológica e na seguinte, falarei dos limites e possibilidades da ecoalfabetização e sustentabilidade ecológica, iniciativas e visibilidade. E a título de considerações finais, trago uma reflexão a respeito do Direito Sistêmico para uma ecoalfabeitzação e sustentabilidades, bem como os

limites e possibilidades para prática da ecoalfabetização e a visibilidade de iniciativas ecologicamente sustentáveis.

1. DIREITO SISTÊMICO

A compreensão de que utilização das Constelações Familiares poderiam ser praticadas no Direito começa quando em atendimentos de Constelações Familiares muitas situações podem ser consideradas no tratamento jurídico.

As Constelações Familiares, assim como o Direito, buscam a pacificação, a resolução de conflitos. A aplicação das técnicas de Constelações Familiares no direito veio inovar a forma como no judiciário percebe-se o conflito. Como um aporte no âmbito judicial.

No entanto, o trabalho com as Constelações Familiares no Direito tem mais a ver com a postura de quem está realizando o atendimento do que o procedimento em si. Abordaremos mais detalhadamente sobre isso nos tópicos deste trabalho.

1.1.DIREITO SISTÊMICO E A NATUREZA

O Direito Sistêmico conduz para uma compreensão sistêmica da vida e para utilização consciente dos recursos naturais construindo uma relação harmônica e duradoura com a natureza. Neste tópico vou descrever sobre como podemos nos apropriar do direito sistêmico para compreender a natureza e a melhor maneira de contribuir a favor dela sem destruir o ambiente natural.

A denominação Direito Sistêmico no Brasil surgiu em 2011, quando um juiz de Direito começou a fazer Constelações Familiares em audiências no Fórum onde trabalhava. Direito Sistêmico e natureza é trazer as leis humanas para a natureza em favor de comunidades sustentáveis.

Ocorre que o conhecimento de *Familienstellen* é fenomenológico, o próprio Bert não foi um psicólogo, nunca cursou uma faculdade de Psicologia. Foi do conhecimento fenomenológico da Filosofia uma das formações acadêmicas de Bert Hellinger, com elementos de diversas abordagens terapêuticas e muita meditação que ele baseou o seu trabalho com *Familiestellen*, nome propriamente tradu-

zido como *constelações familiares*. Como costumava dizer, trata-se de uma filosofia prática. Ora, a filosofia também é uma forte base para o Direito! (STORCH, 2020, p. 113).

No atual cenário que vivemos mundialmente não basta pensar no Direito apenas como tribunais e advogados, mas sim, cientistas e juristas com uma visão sistêmica e ecológica de uma rede de interdependência.

Como bem conhecemos, o Direito Ambiental busca proteger o meio ambiente por intermédio de sanções contra causadores de destruição ambiental. No entanto há mais a contribuir por intermédio do Direito para o bem-estar ecológico. O Direito Sistêmico traz possibilidades de melhor compreender a relação homem e natureza.

O juiz Sami Storch começou a fazer constelações no fórum, em audiências e tornou pública a coletiva a prática com representantes (STORCH, 2020).

O Direito pode contribuir de maneira mais próxima com relação à sustentabilidade ecológica, a partir do momento que compreende as relações de interdependência como meio ambiente natural e a sustentação da vida na Terra.

Quando trouxe as constelações para o Direito, eu o fiz de modo natural. Poderia ter deixado tudo separado, feito somente uso pessoal, no meu próprio trabalho. Teria sido bem mais seguro e mais cômodo. Será que seria bem aceita uma proposta pública de incorporar essa prática ao Direito, de modo amplo? Na prática judicial, em que tradicionalmente cabe ao juiz presidir o processo e julgá-lo? Seria visto isso como um desrespeito ao campo jurídico, uma violação à ordem? (STORCH, 2020, p. 112).

A crise ambiental que vivemos pede desenvolvimento de uma ordem jurídica de caráter ecológico, saindo da visão de mundo mecanicista para observância das leis naturais. Podemos compreender a maneira pela qual o ambiente ecológico se organiza e a partir disso criar meios de também preservá-lo. É o estudo sistêmico da natureza que pode conduzir a isso.

Melo (2020) explica – citando Jose Afonso da Silva – a importância do estudo do meio ambiente nos aspectos de meio ambiente natural, artificial, cultural e do trabalho e cita Cristiane Derani quando ela apresenta

que não há como referir-se à atividade humana sem englobar a natureza, cultura e sociedade e conclui que toda relação humana é uma relação natural e toda relação com a natureza é uma relação social.

Para entender é preciso compreender. Para o pensar sistêmico é necessário conhecer as características básicas da vida biológica a qual é integrativa e interativa.

Cada sistema tem uma forma de autossustentar-se e de recriar-se. Com base nos estudos ambientais de ecossistema, podemos usufruir da natureza sem destruí-la.

A constelação facilita que o juiz tenha uma visão mais ampla. A partir de uma constelação, ele pode dar um passo atrás; pode olhar para um contexto mais amplo e, com isso, chegar a um julgamento mais justo. A constelação permite experimentar outras opções que possam contemplar soluções mais justas e mais pacíficas (STORCH, 2020, p. 89).

Utilizar o direito como instrumento de defesa do meio ambiente natural. O Direito Sistêmico para benefício da sustentabilidade ecológica pode proporcionar melhor compreensão do meio ambiente natural e contribuir para a ecoalfabetização.

1.2. ECOALFABETIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE ECOLÓGICA

A ecoalfabetização propõe o básico conhecimento ecológico para interrelação respeitosa entre homem natureza possibilitando a sustentabilidade ecológica, ou seja, o extrativismo sem destruição do meio ambiente.

Neste tópico vou apresentar conceitos de ecoalfabetização e sustentabilidade ecológica como meios de preservação do ambiente natural. A Terra pode estar vivendo a seta extinção em massa. No entanto, causada pelas atividades do homem e não por fenômeno físico natural como asteróides e explosões vulcânicas. Desenvolver um potencial econômico ou uma comunidade humana de modo a não comprometer a vida da natureza demonstra uma ecoalfabetização para sustentabilidade. Ecoalfabetização proporciona compreensão do ambiente ecológico e a partir dessa compreensão a utilização de meios para cuidar do ambiente natural.

Segundo Capra (2018), um futuro humano sustentável requer uma quantidade significativa de pensamento crítico e uma teoria do direito conceitualmente fundamentada na ecoalfabetização. Construir uma sociedade sustentável é modelá-las ao ponto de não interferir na capacidade da natureza para sustentar a vida.

Começar agora atitudes de sustentabilidade a partir de onde a humanidade está sem precisar reiniciar e sim começar agora.

O conhecimento desses princípios de ecologia é conhecido como “alfabetização ecológica” ou “ecoalfabetização”. Nas próximas décadas, a sobrevivência da humanidade vai depender de nossa ecoalfabetização e nossa capacidade de viver segundo os ditames desta. (CAPRA, 2018, p. 249).

Para viabilizar a construção de comunidades humanas sustentáveis, é necessário conhecer os princípios básicos da ecologia e aplicá-los na vida, nas relações humanas e não humanas.

A rede educacional em todos os níveis, ao construir frentes de enfrentamento à destruição da natureza, pode contribuir para benefício do ambiente natural, haja vista que a educação move pessoas.

Por esse motivo, a ecoalfabetização deve tornar-se uma habilidade crucial para políticos, líderes empresariais e profissionais de todas as esferas, sobretudo na teoria do direito, e deveria ser a parte mais importante da educação em todos os níveis, inclusive na continuidade da educação e na formação de profissionais. (CAPRA, 2018, p. 149).

A mobilização de todos para incentivo à ecoalfabetização e de sustentabilidade ecológica é incluir igrejas, associações, escolas e toda sociedade civil para uma só visão de compreensão sistêmica da vida na terra.

2. LIMITES E POSSIBILIDADES DA ECOALFABETIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE ECOLÓGICA

Para alcançar pessoas com o conhecimento, faz-se necessário utilizar estratégia e objetividade. Como esse conhecimento poderá chegar até o

máximo de pessoas possível? O conceito de interdependência torna-se importante quando falamos de alcance.

Os seres humanos, em virtude de sua interdependência fundamental uns dos outros, agrupam-se sempre na forma de figurações específicas. Diferentemente de outras configurações de outros seres vivos, essas figurações não são fixadas nem com relação ao gênero humano, nem biologicamente. Vilarejos podem se tornar cidades; clãs podem se tornar pequenas famílias; tribos podem se tornar Estados. Seres humanos biologicamente invariáveis podem formar figurações variáveis. Essas figurações possuem peculiaridades estruturais e são representantes de uma ordem de tipo particular, as ciências sociais em geral e, também, a sociologia... (ELIAS, 2006, p. 26).

São as redes de relações que tornam possíveis que um grupo de pessoas repasse para outros grupos e assim sucessivamente ferando uma teia. Compreendendo assim que o comportamento de cada um depende do comportamento de todos os outros.

2.1. INICIATIVAS SOBRE ECOALFABETIZAÇÃO

Projetos que amparam o uso consciente dos recursos naturais e difundem conhecimento com o objetivo de preservar o meio ambiente, cuidando e protegendo-o para gerações futuras.

Neste tópico vou exemplificar por intermédio de iniciativas estratégicas, como pode ser difundida a ecoalfabetização para preservação do ambiente natural. A compreensão dos princípios básicos de ecologia e pautar a vida humana segundo esses princípios deve ser a linha de frente dos governos e da iniciativa privada. O sistema educacional e os profissionais de educação como pontos fundamentais para a educação ecológica do indivíduo.

Sem o entrelaçamento de todas as disciplinas do currículo com o ensino dos princípios da ecologia, torna-se cada vez mais improvável a ecoalfabetização. Aprender sem quem ensine pode ser um entrave à compreensão para um ambiente ecologicamente sustentável.

A compreensão dos princípios de organização desenvolvida pelos ecossistemas para sustentar a vida é conhecida hoje em dia como alfabetização ecológica ou “ecoalfabetização” significando que para um indivíduo ser ecoalfabetizado ele deve compreender os princípios básicos da ecologia, ou princípios de sustentabilidade e viver em conformidade com essa compreensão, com uma visão sistêmica da vida, ou seja, a ligação entre comunidades ecológicas e humanas. (CAPRA, 2014, p. 435).

Comunidade e educação em conjunto para facilitar a aprendizagem entre todos por intermédio das vivências. A aproximação família/escola no comprometimento de preservação do ambiente natural contribui para melhor integrar as práticas sustentáveis.

Em “Educação Ambiental, conceitos, histórico, concepções e comentários à lei da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99), sinaliza as diretrizes, o engajamento necessário para a Educação Ambiental na redução de danos ao meio ambiente a partir da Carta de Belgrado a qual apresenta meta para a Educação Ambiental”. (BARD, et al., 2017, p. 28).

O cultivo de jardins e hortas no ambiente urbano, empresarial, educacional são iniciativas para vivenciar o crescimento e desenvolvimento contribuindo para ecoalfabetização. Por intermédio de iniciativas sustentáveis ao meio ambiente natural e benefício ao bem-estar comum, a possibilidade de um novo olhar ante a crise ambiental gera uma comunidade humana protagonista na preservação da vida na Terra.

Em nossa época, o objetivo comum a todos deve ser o uso das leis humanas (em consonância com a natureza) para criar e investir no potencial das comunidades sustentáveis – ambientes sociais, culturais e físicos nos quais possamos concretizar nossos projetos de vida e nossas aspirações sem com isso comprometer as oportunidades das gerações vindouras[...] (CAPRA, 2018, p. 248).

Intensificar a percepção explicitamente sobre as ações humanas que estão a destruir a vida na terra pode contribuir para a mudança de ati-

tudes humanas em favor do meio ambiente natural. A compreensão do estado atual da crise ambiental que vivemos revela que é necessário dar início a visibilidade da sustentabilidade ecológica para preservação da vida na Terra.

2.2. VISIBILIDADE DA SUSTENTABILIDADE ECOLÓGICA

A possibilidade de extrair recursos naturais e gerar lucro sem destruir o meio ambiente.

Neste tópico vou falar sobre a forma de dar visibilidade as iniciativas de sustentabilidade que possibilitam empresas a lucrar sem afetar o meio ambiente natural. A arquitetura verde, por exemplo demonstra que é possível poupar energia elétrica para refrigeração de ambientes.

Uma estrutura comercial bem projetada exibirá uma forma física e uma orientação que aproveitam as maiores vantagens do sol e do vento, otimizando o aquecimento solar passivo e o resfriamento. Só isso normalmente já economizaria cerca de um terço da energia usada no edifício [...] também fornecerá luz natural livre de em toda a estrutura, o que geralmente fornece iluminação suficiente durante o dia (CAPRA, 2014, p. 556).

Sustentar a vida na Terra é uma tarefa que necessita ser ensinada, aprendida e executada. Falar de meio ambiente e compreender as implicações de não interferir no ambiente natural para evitar o desequilíbrio do planeta. O exemplo que poderemos verificar com relação às ecocidades está ligado ao planejamento urbano.

Para Capra (2014), bairros planejados com estruturas combinadas com espaços verdes comuns promovem baixos consumo de energia e nível de poluição. Pensar num crescimento perpétuo sem visão sistêmica acelera o processo de destruição ecológico. Apresentar o crescimento intensivo e extensivo e suas consequências para o equilíbrio do planeta é dar visibilidade a questão.

Os conceitos de crescimento intensivo e extensivo nos ajudam a compreender a exploração seletiva da madeira em Bico, Cuiamucu e Canela-Fina. Com maior mobilidade e o processo de integração

em curso, as cadeias de interdependência se alargam. Maior poder de compra e mais energia para extrair e escoar a madeira provocam maiores impactos ao ecossistema (MATOS, 2015, p. 264).

A mídia, as escolas, as igrejas, as associações, ao anunciarem o comprometimento da vida na Terra por atitudes que afetam o meio ambiente natural, alertam todos sobre a necessidade de mudança de comportamento com relação a sustentabilidade ecológica.

[...] taxas de extinção ocasionadas por destruições de outros habitats indicam que a Terra está hoje no meio de uma sexta extinção em massa (apud. Leaky e Lewin, 1995). O atual evento de extinção, no entanto, é único, tanto pela sua magnitude como pela sua causa. Enquanto todas as extinções anteriores foram causadas por fenômenos físicos naturais – explosões vulcânicas, glaciações ou o impacto de um asteroide – a atual extinção em massa é causada, pela primeira vez, pelas atividades de uma espécie: *Homo sapiens*. Como observou um recente relatório da Royal Society of London (apud. Magurran e Dornelas, 2010): Há indícios muito fortes de que a atual taxa de extinção de espécies ultrapassa em muito qualquer coisa que nos tenha sido informada por meio dos registros fósseis [...]. (CAPRA 2014, p. 434).

As redes eletrônicas têm um papel fundamental para mobilização em favor da sustentabilidade ecológica. A internet, as mídias sociais de forma rápida e de longo alcance movimentam informações que contribuem para disseminar a visão sustentável ecológica. Para Capra (2018), no entanto, o que se apresenta na mídia não são os êxitos dos projetos sustentáveis, e ao contrário disto, uma narrativa consumista e acumulação individualista.

A mobilização virtual de alcance mundial por intermédio das mídias sociais tornou-se um instrumento rápido a difundir a construção de uma comunidade humana sustentável.

Há muitas diferenças entre ecossistemas e comunidades humanas. Por exemplo, um ecossistema não tem autoconsciência. Também não tem língua, consciência e cultura, razões pelas quais não tem justiça ou democracia – mas tampouco tem ganância ou desones-

tidade. A sabedoria da natureza deve tornar-se uma parte central do direito humano, mas as leis humanas são normas de conduta para uma comunidade[...] podemos e devemos aprender com os ecossistemas a viver de maneira sustentável, o que requer que tornemos nossos diferentes valores humanos compatíveis com o valor fundamental de manter a vida na Terra. (CAPRA, 2018, p. 248).

A partir do meio acadêmico, a apresentação de projetos com soluções sistêmicas e efetivá-los com a iniciativa governamental e da iniciativa privada como alternativas sustentáveis de crescimento econômico sem agredir o meio ambiente natural. Segundo Capra (2014), a ecoalfabetização no meio acadêmico está mais voltada para ativismo político com compromisso institucional em reduzir a poluição nos *campi* com alunos que se empenham para sustentabilidade.

A ciência, ao caminhar junto com o direito e a natureza podem concluir bases sólidas para apropriação de comunidades sustentáveis. Trazer também para a discussão o ordenamento “ecojurídico” cujo objetivo é o reconhecimento de que a sobrevivência humana não está assegurada tendo em vista a destruição da vida e o domínio sobre a natureza (CAPRA, 2014).

Planejamento para construção de novas e sustentáveis soluções. O planejamento ecológico a partir do que a própria natureza pode nos ensinar.

[...] Muitos de nossos problemas de planejamento foram resolvidos por organismos vivos e comunidades ecológicas durante bilhões de anos de remendos e ajustes evolutivos de maneira ótima, eficiente e ecologicamente sustentável, e que podemos aprender lições valiosas observando essa sabedoria evolutiva da natureza (CAPRA, 2014, p. 559).

A ciência, o Direito e a natureza devem caminhar juntos para que os resultados sejam favoráveis a todos. O empenho do meio acadêmico com pesquisas para desenvolvimento da sustentabilidade do meio ambiente natural é urgente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por isso tudo que eu falei, trago essas reflexões para você e posso concluir que a prática do Direito Sistêmico em favor da ecoalfabetização se

propõe a viabilizar a preservação da vida na Terra. Educar para que todos conduzam seu modo de vida sem interferir na capacidade da natureza de manter a vida facilitando a força regenerativa da natureza. O entendimento de como a natureza sustenta a vida conduz a uma compreensão ecológica da vida.

Mas para que haja mudança, é necessário dar visibilidade ao que pode ser feito por intermédio da arquitetura verde, nos transportes com os veículos de economia de combustível, enfim às tecnologias e projetos de eco-design. No entanto, posso concluir que enquanto não houver compreensão clara para a prática de um futuro sustentável, ainda caminharemos a passos largos para destruição da vida na Terra.

Este trabalho caminhou até aqui, no entanto muitos outros estudos podem prosseguir e trazer mais conhecimento, mais aprofundamento sobre a questão ecológica e o Direito.

REFERÊNCIAS

BADR, Eid et al. **Educação Ambiental, conceitos, histórico, concepções e comentários à lei da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n° 9.795/99)**. Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental da UEA: Mestrado em Direito. Manaus: Valer, 2017. Disponível em: <http://www.pos.uea.edu.br/data/area/livros-pub/download/2-1.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CAPRA, Fritjof. **A revolução ecojurídica: o direito sistêmico em sintonia com a natureza e a comunidade**; tradução Jeferson Luiz Camargo. – São Paulo: Editora Cultrix, 2018.

CAPRA, Fritjof. **A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**; tradução Mayara Teruya Eichemberg, Newton Roberval Eichemberg. – São Paulo: Cultrix, 2014. – (Coleção Polêmica)

ELIAS, Elias **Escritos e Ensaios. 1 – Estado, processo, opinião pública**. Organização e apresentação: Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Editora Jorge Zahar. Rio de Janeiro. 2006.

MATOS, Gláucio Campos Gomes de. **Ethos e figurações na hinterlândia amazônica**. Manaus: Editora Valer/Fapeam, 2015.

MELO, Sandro Nahmias. Princípio do Desenvolvimento Sustentável e o Meio Ambiente do Trabalho. In: **Revista LTr 2020 Março: Legislação do Trabalho, Doutrina e Jurisprudência**. São Paulo. LTr Editora, 2020.

TRABALHO INFANTIL E PANDEMIA: O PAPEL DA ESCOLA FRENTE À PROGRAMAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO NA AGENDA DE 2030

*Helenice Barroso Araújo*³⁵

*Maria Veronica Oliveira Simão*³⁶

*Alana Gabriele da Silva*³⁷

*Lucas Tavares Leme*³⁸

INTRODUÇÃO

O dia 12 de junho de 2021 foi considerado o Dia Mundial contra o trabalho infantil. Entretanto, há pouco o que se comemorar. A pande-

35 Mestranda em Ciências da Educação pela Flórida Christian University (FCU), Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento, Graduada em Pedagogia e em Letras Português/Espanhol, Professora do Ensino Fundamental e Médio na rede pública de ensino de Tutoia - Maranhão.

36 Mestranda em Ciências da Educação pela Flórida Christian University (FCU), Especialista em Educação Especial, Graduada em Pedagogia e em Letras/Espanhol, Professora da Educação Básica na rede pública municipal de ensino no estado do Maranhão.

37 Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pelo instituto de ensino FAVENI, Graduada em Letras/ Inglês e Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração, Bauru e Professora da Educação Básica na rede pública do estado de São Paulo.

38 Graduando em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente é integrante do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e Educação Musical (NEADHEM)

mia da Covid19 aprofundou as condições socioeconômicas já vulneráveis das famílias, e com isso ampliou-se o estado de alerta contra o trabalho infantil. E 2021 foi declarado o ano Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil por unanimidade na Assembleia geral das Nações Unidas, em 2017. A declaração objetivou redobrar seus esforços na luta global contra o trabalho infantil e mobilizar campanhas fazendo promessas de ações concretas.

Portanto, considera-se que o tema do trabalho infantil possui grande relevância, dadas as dificuldades inerentes à pandemia. Para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, isso se torna ainda mais grave. Devido à piora da situação socioeconômica de suas famílias, eles se tornam força de trabalho, comprometendo sua educação, restringindo seus direitos e limitando suas oportunidades futuras.

Este artigo é uma revisão bibliográfica e versa sobre o papel da escola frente à programação da OIT com vistas à erradicação do trabalho infantil. Para tal, busca-se apresentar, na primeira seção, as atribuições da OIT e suas medidas no combate ao trabalho infantil. Em seguida, é discutido o panorama da educação brasileira no que concerne à evasão escolar. Na terceira seção, levantam-se as contribuições da escola para a diminuição da evasão escolar. A título de considerações finais, com base nas leituras realizadas, é reforçada a necessidade da presença da escola no combate ao trabalho infantil. Além disso, são apontados possíveis desdobramentos e pistas que possam dar continuidade ao estudo.

1. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO: CONCEITO E DEFINIÇÃO

Com o intuito de promover oportunidades para que homens e mulheres tenham acesso a um trabalho decente e produtivo, a partir do Tratado de Versalhes, em 1919, instituiu-se a Organização Internacional do Trabalho - OIT (NUNES, 2020, p. 26). Esta organização coordena campanhas e mobilizações “para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável” (OIT, 2021a, s/p). Entre os objetivos da Organização, estão:

Definir e promover normas, princípios e direitos fundamentais no trabalho; Criar maiores oportunidades de emprego e renda decentes para mulheres e homens; Melhorar a cobertura e a eficácia da proteção social para todos; Fortalecer o tripartismo e o diálogo social (OIT, 2021, s/p).

A OIT visa garantir o direito ao trabalho digno e decente para homens e mulheres, em nível internacional. Seus princípios e objetivos foram herdados da Declaração da Filadélfia, promulgada em 1944. Para Nunes (2020), dentre os princípios, observa-se que o trabalho deve ser fonte de dignidade, e que a pobreza é uma ameaça à prosperidade de todos, seja quem for.

Como afirma a OIT (2021b, s/p) “a crise da Covid-19 trouxe consigo uma situação de maior pobreza para as pessoas que já se encontravam em situação de vulnerabilidade, podendo reverter anos de avanço no combate ao trabalho infantil”. Dessa forma, abruptamente, no ano de 2020 a pandemia da Covid-19 gerou grande impacto na condição socioeconômica das famílias.

1.1. AGENDA DE 2030 E O ANO DE 2021

Em busca de melhorias e soluções para os problemas que comprometem alguns países, sendo um deles o Brasil, a OIT criou a Agenda 2030, que vem propor soluções para o desenvolvimento sustentável em todo o território. Segundo Peruca e Trevisan (2020, p. 2), essa agenda é composta por “17 objetivos e 169 metas, elege a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões como sendo o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável”. Nela se discute o desenvolvimento global. E segundo Nunes (2020), aborda todo um processo e trajetória em decorrência da OIT, fazendo um recorte desde 1944:

[...] sendo que em 1944, adotou-se a Declaração da Filadélfia, que constitui a carta de princípios básicos e objetivos da OIT, que se resumem a quatro: o trabalho deve ser fonte de dignidade; o trabalho não é mercadoria; a pobreza é uma ameaça à prosperidade de todos, seja em que lugar for; todos os seres humanos têm o direito

de perseguir o seu bem-estar material em condições de liberdade e dignidade, segurança econômica e igualdade de oportunidades (NUNES, 2020, p. 26).

Pautados em quatro objetivos fundamentais e que estão interligados ao trabalho infantil, ou seja, enfatiza os direitos, a dignidade, a prosperidade e o principal ao bem-estar do ser humano.

Diante de todo o percurso, conforme Garcia (2021, s/p), “em 2017, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou, por unanimidade, a resolução que declarou 2021 como o Ano Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil”. Tendo a finalidade desse ano como o ponto de partida, um passo inicial para uma conquista futura, já que é sabido que existem inúmeras crianças e adolescente passando por diversas situações como o trabalho infantil.

Segundo Peruca e Trevisan (2020, p. 2), “é de conhecimento da sociedade que a exploração de o trabalho de adolescentes e crianças é uma das maiores violações a seus direitos, uma vez que implica comprometimento ao desenvolvimento físico, emocional e social”. Portanto, há uma necessidade de reverter essa situação inaceitável que é a exploração do trabalho infantil.

Em face disso, Nunes (2020, p. 18) ressalta que trabalho infantil “é todo o trabalho realizado por crianças e adolescentes que tenham menos da idade mínima permitida para trabalhar. Portanto, trabalho infantil é ilegal. Diante de sua gravidade ocorre a violação a direitos humanos e princípios e direitos inerentes ao trabalho”. Portanto, deixa mais do que claro que a sociedade precisa ter consciência de que os direitos devem ser respeitados.

Ainda segundo Nunes (2020, p. 18), “no Brasil o trabalho é proibido antes dos 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de 14 anos, conforme art. 7º da CF/1988.” Vale ressaltar que adolescentes de 16 e 17 anos de idade têm permissão para trabalhar, desde que não seja em atividades noturnas, insalubres, perigosas, ou penosas, constantes na lista nacional das piores formas de trabalho infantil.

1.2. ASPECTOS GERAIS DO TRABALHO INFANTIL

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 7º, “a criança e o adolescente tem direito a proteção à vida e a saúde,

mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (BRASIL, 1990, s/p). Assim, quando se referencia o trabalho infantil, as crianças perdem todos seus direitos frente a lei.

Porém, conceituando o trabalho infantil, de acordo com a OIT, ele é o conjunto de atividades que têm tendências de prejudicar a saúde e o desenvolvimento mental, físico, social ou moral das crianças e comprometer sua educação, privando-as da oportunidade de frequentar a escola ou obrigando-as a abandoná-la. Também, nas formas mais extremas de trabalho infantil, as crianças são reduzidas à escravidão, separadas de suas famílias e expostas a perigos de graves doenças e/ou abandono.

Embora a problemática pareça ser algo ultrapassada e arcaica, em pleno século XXI, segundo os dados retirados do site da OIT (2021, s/p) “em 2016, 152 milhões de crianças entre 5 e 17 anos eram vítimas de trabalho infantil no mundo- 88 milhões de meninos e 64 milhões de meninas”. São números altos quando tratadose em escala mundial, e frente a todas as leis e organizações que lutam para proteção das crianças e adolescentes. Além disso, “no Brasil ainda há 2,7 milhões de crianças e adolescentes em situações de trabalho infantil” (OIT, 2021, s/p). Ainda com a proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente, é uma grande quantidade na escala do país, visto que existe educação gratuita e outros programas que auxiliam as famílias dessas crianças.

Quando consultado o capítulo 5 do ECA, é encontrado no artigo 60, Brasil (1990, p. 45): “é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”. Bem como o artigo 61, “a proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei”. Apesar de todas essas validações, esse público ainda evade a escola para trabalhar, seja por obrigação ou necessidade. Diante disso, é possível constatar esse quadro perante os diversos estudos feitos em relação a evasão escolar nos últimos anos.

2. EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A EVASÃO ESCOLAR

A educação faz parte da cultura humana que, ao longo do tempo, vai se modificando de acordo com as necessidades de cada geração. Ela se manifesta nas variadas áreas do conhecimento, como na família na arte,

na ciência, na religião, política e demais instituições que vislumbram essa inesgotável fonte de sapiência, visando conservar essa essência integrante do ser humano por completo em suas vivências.

Nesta perspectiva, a educação deve ser garantida ao pleno gozo de qualquer indivíduo, pois tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96) determinam que a educação seja um direito que cabe a todos os cidadãos, sendo de responsabilidade da família e do Estado, instituições responsáveis pela orientação da criança e do adolescente durante a sua formação básica.

Na visão de Queiroz (2020), a realidade não está congruente ao que versam as leis; o que se observa é uma exclusão em todos os níveis da educação, a evasão escolar vem ganhando, cada vez mais, espaço nas escolas públicas brasileiras. Em face disto, os debates tomam proporções inabarcáveis quando se questiona o papel da família e da escola em relação ao desenvolvimento socioeducacional dos estudantes contra a evasão escolar.

Evasão escolar é o distanciamento do aluno em relação à escola devido a fatores sociais, econômicos e culturais que provocam desinteresse pelo ensino-aprendizado e carência de incentivo para frequentar o ambiente educativo, provocando uma queda significativa na frequência dos alunos. Essa situação atinge, principalmente, as famílias mais vulneráveis, nas quais as crianças e os adolescentes não veem perspectivas nos estudos e perdem a vontade de estudar.

Vários estudos têm apontado aspectos sociais considerados como determinantes da evasão escolar, dentre eles, a desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a escola e a própria criança, sem que, com isto, eximam a responsabilidade da escola no processo de exclusão das crianças do sistema educacional (QUEIROZ, p. 1-2).

Os fatores citados excluem a maior parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras por falta de planejamento nas discussões sobre ações educacionais aplicadas ao combate à evasão e abandono escolar. As tomadas de decisões acontecem sem, ao menos, conhecer a situação social das famílias. Desta maneira, é imprescindível intensificar as iniciativas de enfrentamento ao abandono educacional.

Neste sentido, em 2009 foi promulgada a Emenda Constitucional n° 59, que determina a inclusão de crianças de quatro a cinco anos e adolescentes entre 15 a 17 na idade certa até 2016, mas a meta não foi alcançada. Conforme o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2021, p. 8), “são essas parcelas da população em idade escolar que menos têm acesso à escola, indicando que a garantia do direito à educação, estabelecida na lei, ainda tem um longo caminho para efetivar-se.” Necessita-se, portanto, incluí-los no processo educativo.

Segundo o portal do Ministério da Educação (MEC, 2018), a evasão escolar também está diretamente relacionada à repetência, ocasionando a distorção idade/série. Há uma grande incidência de abandono na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Entretanto, os casos de evasão são mais recorrentes nas turmas do Ensino Médio, sobretudo no momento atual, em que muitas famílias perderam seus empregos, e os jovens, para ajudar nas despesas, deixaram a escola e foram em busca de trabalho.

2.1. A SUBSTITUIÇÃO DA ESCOLA PELO TRABALHO

O Ensino Médio é um momento de mudanças, dado que os alunos estão crescendo e visando a sua independência; além disso, existem altos índices de gravidez na adolescência. Dessa forma, a evasão é um escape, porém

A evasão escolar gera consequências como a marginalização dos indivíduos. Os maiores motivos da evasão são: gravidez na adolescência, baixa renda da família, que leva a necessidade de os alunos trabalharem para ajudar no sustento da casa, dificuldade de aprendizado e falta de interesse por parte dos alunos e escola (SCHWARTZMAN, 2005, s/p).

Como citado acima, os estudantes visam que trabalhar é melhor, visto que precisam de dinheiro para garantir sua sobrevivência. Diante do quadro pandêmico, muitas famílias estão com problemas financeiros, e os adolescentes se sentem na obrigação de auxiliar na contribuição direta. N entanto, “a criança e/ou adolescente que não possuem acesso à educação

não conseguem romper o ciclo da miséria e pobreza e estão fadados à exploração de sua mão de obra” (PERUCA; TREVISAN 2020, p. 10). Então, mesmo recebendo o dinheiro para ajudar com as despesas e/ou buscar sua independência, a evasão trará consequências futuramente, pois esses adolescentes serão dependentes apenas de sua força braçal, sendo impedidos de oportunidades melhores no mercado de trabalho.

Por hora, no Ensino Médio, o abandono rompe o vínculo do aluno e da escola, pois ele não tem a intenção de voltar (REINAERT; GONÇALVES, 2012). Isso ocorre porque a euforia dos estudos é passageira frente a um mercado de oportunidades para aprendizes. Observam-se os seguintes acontecimentos nessa etapa de ensino: os alunos estão felizes no primeiro ano, dado que têm o grau de escolaridade maior do que o dos pais, na maioria das vezes. Já no segundo ano, o interesse já é menor e a socialização causa mais interesse. Consequentemente, no terceiro ano, o aluno se depara com muitas expectativas não atingidas, e conciliar estudo com trabalhos é quase impossível (KRAWCZYK, 2009); consequentemente, é mais lucrativo abandonar a escola do que o trabalho.

Destarte as considerações, a escola está buscando estratégias que auxiliam na diminuição da evasão, e aumentem o interesse dos estudantes, fazendo com que eles retornem para escola, principalmente durante a época de isolamento social.

3. CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA PARA A DIMINUIÇÃO DA EVASÃO

Diante da atual situação vivenciada causada pela pandemia da Covid-19, a escola enfrenta um desafio cada vez maior em relação ao abandono dos alunos que passam por momentos delicados. Em face disso, buscam-se soluções que amenizem as dificuldades e, principalmente, evitem a evasão escolar.

Segundo Silva (2020), são muitos os fatores que interferem na vida dos estudantes:

Dentre os fatores internos que levam a evasão, a escola deve ser responsável por criar um espaço para dialogar com o aluno. Se o aluno percebe que ele não está conseguindo aprender ou que não

consegue acompanhar o conteúdo, a escola, assim, perde o seu sentido. E isso não é fácil reverter porque esses alunos carregam um histórico de defasagem de aprendizagem de anos anteriores e o professor torna-se o principal responsável por este compromisso. Todavia, ele precisa ser apoiado e ter todos os instrumentos possíveis para que possa desenvolver com qualidade sua prática docente (SILVA, 2020, p. 37).

Devido a tantas adversidades enfrentadas por muitos estudantes, principalmente a interferência da pandemia, e a defasagem de aprendizagem que muitos carregam desde cedo em seu percurso escolar, surgem a desmotivação e o desinteresse por parte de muitos alunos. Portanto, é nesse momento que a escola deve agir e ajudar esses alunos para que persistam e não venha a evadir da escola. Onde o professor mostra aos mesmo a sua parceria e a importância do estudo na vida e no futuro. Esses estudantes precisam ser motivados e ter uma perspectiva de vida.

Ao se tratar de educação, Silva (2020, p. 47) alerta que “a escola por sua vez, precisa se aproximar não apenas da família, mas também, da realidade em que seus alunos a vivenciam, pois ela precisa considerar e abranger as necessidades da sua comunidade para que se torne atrativa”, despertando o desejo, a vontade e o interesse do educando para que ele continue os estudos que serão de fundamental importância para seu sucesso pessoal.

Conforme instituído pela Constituição Federal de 1988, no artigo 6º, em redação dada pela Emenda Constitucional nº 90 de 2015, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 6). Vale ressaltar que nem sempre esses direitos são respeitados, mas é preciso reivindicá-los, para que sejam distribuídos igualmente por todo o país.

Segundo Queiroz (2020, p. 15-16):

[...] trabalhar com as crianças que estão em sala de aula apresentando-lhes a importância da formação escolar em sua vida e incentivando-as a participarem das atividades escolares. Paralelamente a estas atividades, a escola poderia buscar a participação da família

no processo de formação de seus filhos e construir um espaço de discussão para que tanto a escola quanto a família, discutam e tomam decisões articulando-as com outras instâncias representativas da criança na sociedade. A escola poderia ainda discutir a relação professor-aluno entendendo que essa relação transcende o espaço da sala-de-aula, uma vez que a formação educacional abrange a vida social, econômica, política e cultural da criança.

O diálogo entre professor e aluno é fundamental, uma das maiores contribuições, inclusive, no que tange a vida escolar. As crianças precisam ter entendimento da real importância da escola na vida e na formação educacional, pois a educação não se prende apenas ao espaço interno da instituição escolar, mas à vida pessoal, acadêmica e profissional.

Diante do exposto, Silva (2020, p. 37) ainda destaca que, conforme o artigo 2º da CF “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Deve-se ter todos os direitos assegurados.

A parceria da família junto à escola é de fundamental importância para a permanência e continuidade desses alunos nos estudos. Existem algumas estratégias que já estão sendo utilizadas, como por exemplo, a busca ativa, o cumprimento de algumas metas estabelecidas pela OIT, entre outras que amparam a criança e o adolescente, para que os direitos sejam respeitados e que o trabalho infantil seja erradicado e não faça parte da vida deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber que embora o trabalho infantil pareça uma problemática arcaica e algo que já foi erradicado, principalmente no Brasil, devido ao fácil acesso à educação gratuita, ele ainda está presente, como atestam os dados retirados do site da OIT.

Este artigo teve como objetivo descrever a Organização Internacional do Trabalho, bem como seus principais aspectos. Além disso, houve uma ênfase na agenda de 2030, a qual visa ao desenvolvimento sustentável, sendo 17

objetivos e 169 metas como foi descrito anteriormente, tornando-se o maior desafio global. Dentro dessa agenda, o ano de 2021 foi eleito para uma mobilização em relação a erradicação mundial do trabalho infantil. Pois, como demonstrado ainda continua em ascensão e está presente em escala global.

Além disso, os adolescentes, estudantes do Ensino Médio, já tinham grande nível de evasão escolar, devido às mudanças dentro desse novo ciclo, pois muitos já buscam sua independência e encontram no trabalho uma possibilidade de ascensão social.

Com a chegada do quadro pandêmico e a dificuldade de continuar com os estudos de forma remota, e outras adversidades acabam abandonando os estudos. Destarte as problemáticas econômicas que inúmeras famílias estão vivendo, os adolescentes se sentem na obrigação de auxiliar nas despesas de casa, e garantir o meio de sobrevivência. Como resultado, eles esquecem que os estudos são necessários para assegurar boas oportunidades de empregos, e não depender apenas da mão de obra não qualificada. Isso será uma grave consequência para o futuro. Além disso é um ato impensável, pois é mais fácil abandonar a escola do que o emprego.

Em face disso, são apontados possíveis desdobramentos e pistas que possam dar continuidade aos estudos, dado que o trabalho infantil continua sendo um tema atual e de grande relevância, sobretudo em questão à evasão escolar. As instituições de ensino estão em constante mobilização para resgatar esses adolescentes, objetivando diminuir essa problemática e tornar a escola mais interessante.

Estratégias como a busca ativa estão ocorrendo de forma contínua para resgatar os alunos, assim como tentativas de parcerias com as famílias estão sendo feitas para que os direitos das crianças e adolescentes sejam assegurados e a escola se torne um ambiente onde eles possam encontrar perspectivas de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 26 jun. 2021.

- _____. **Constituição Federal**, 1988(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988
- _____. Emenda Constitucional nº 59. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art6>. Acesso em: 25.jun.2021.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal. Brasília, 1990.
- _____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/1996. 2ed. Brasília, Senado Federal, 2018.
- _____. Ministério da Educação – MEC. **Acompanhamento de crianças com risco de evasão será intensificado**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/71701-acompanhamento-de-criancas-com-risco-de-evasao-sera-intensificado>>. Acesso em 25.jun.2021.
- GARCIA, Leila Posenato; GALVÃO, Taís Freire. 2021: **Ano internacional para a eliminação do trabalho infantil**. 2021.
- KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.
- NUNES, Maria Elizabeth Mostardo. Trabalho infantil e de adolescentes e a Convenção n. 182 da OIT. **Trabalho infantil e de adolescentes e a Convenção n. 182 da OIT**, 2019.
- OIT. **Conheça a OIT**. [S. l.]. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/conheca-a-oit/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 26 jun. 2021.
- _____. **2021 Ano Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil**. [S. l.]. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/2021-aieti/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 26 jun. 2021.

_____. **Organização Internacional do Trabalho**. Disponível em < <https://www.ilo.org/brasil/lang--es/index.htm>>: Acesso em: 26 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Conheça a OIT**. [S. l.]. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/conheca-a-oit/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 26 jun. 2021(a).

_____. **OIT no Brasil**. [S. l.]. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/conheca-a-oit/oit-no-brasil/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 26 jun. 2021b.

PERUCA, Daniela Rocha Rodrigues; TREVISAM, Elisaide. Agenda 2030 Para O Desenvolvimento Sustentável: A Proibição Do Trabalho Infantil E Do Recrutamento De Crianças-Soldado Para Serem Utilizadas Em Conflitos Armados. *Revista Direito & Paz*, v. 1, n. 42, p. 133-154, 2020.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Rev Bras Estudos Pedag**, v. 64, n. 147, p. 38-69, 2006.

REINAERT, J. N.; GONÇALVES, J. W. **Evasão escolar**: percepção curricular como elemento motivador no ensino para os cursos de administração estudo de caso. X Simpósio internacional de Gestão universitária em America do Sul. Mar Del Plata. 2012.

SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; OLIVEIRA, Valéria Rezende de. **Proteção de crianças e adolescentes no contexto da pandemia da Covid-19: consequências e medidas necessárias para o enfrentamento**. IPEA. 2020.

SILVA, Julianna Rosa da et al. **Evasão escolar e seus motivadores sociais sob a ótica da escola e da família**. 2020.

SILVA, L.C.F. da. **Evasão Escolar**: fatores associados e boas práticas de prevenção e remediação. 2009. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil:** um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>>. Acesso em 25. jun.2021.

_____. **Trabalho infantil aumenta pela primeira vez em duas décadas e atinge um total de 160 milhões de crianças e adolescentes no mundo.** Brasil, 28 jun. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/trabalho-infantil-aumenta-pela-primeira-vez-em-duas-decadas-e-atinge-um-total-de-160-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-no-mundo>. Acesso em: 26 jun. 2021.

ARQUIVOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: OBSERVAÇÕES SOBRE APROXIMAÇÕES NAS GRADES CURRICULARES ARQUIVÍSTICAS

*Eliane Silveira Gonçalves*³⁹

INTRODUÇÃO

O debate sobre a interdisciplinaridade se torna essencial quando algumas áreas do conhecimento precisam compartilhar suas teorias e metodologias para que haja um entendimento amplo sobre elas ou mesmo uma prática das suas discussões. Nesse sentido, a interdisciplinaridade contribui para os avanços dos limites do conhecimento e, a fim de que isso ocorra, é necessário um caminho de mão dadas entre as áreas.

Apesar de possuir discussões próprias ao longo de sua trajetória, a Arquivologia apresentou a necessidade de se relacionar com outras áreas do conhecimento com o propósito de produzir e fortalecer suas próprias discussões teóricas e práticas. Isso ocorreu no início das discussões teóricas arquivísticas a partir de 1898 com a área da História; nos anos 1940 troca científica sucedeu com a Administração; seguida da Ciência da Informação, nos anos 1980. Sendo assim, a inter-relação com as políticas públicas não é vista como algo inusitado, já que essa questão se dialoga há algum tempo, permitindo indagações assim: Como a interdisciplinaridade entre

39 Mestre em Ciência da Informação.

Arquivologia e as Políticas Públicas ocorre? Como esses dois conhecimentos mutuamente podem se apoiar?

Sendo um meio de contribuição para esse longo debate, o presente trabalho pretende apresentar como a Arquivologia e a Políticas Públicas se aproximam, tendo como base as grades curriculares dos 16 cursos de Arquivologia inseridos em universidades públicas brasileiras, com intuito de contribuir para debates futuros sobre troca de saberes entre essas duas áreas do conhecimento.

Para tanto, este trabalho iniciará com breve diálogo sobre os termos Políticas Públicas e Arquivologia com base em autores do campo da Arquivologia: Jardim (2006; 2013), Ferreira e Konrad (2014), Marquês (2016). Já Políticas Públicas: Jardim (2006), Jardim (2013) e Sousa (2014). Após essa etapa, a pesquisa seguirá com uma sucinta análise dos Pareceres de 2001, 2002, 2004 e 2007 emitidos pelo Conselho Federal de Educação, que serviram de base para a elaboração dos Projetos Políticos de Cursos dos cursos de Arquivologia, os quais foram identificados nos sites dos cursos universitários e serão examinados no objetivo de coletar as disciplinas que contenham em suas ementas citações sobre Políticas Públicas.

1. ARQUIVOLOGIA E OS CURSOS UNIVERSITÁRIOS: BREVE APRESENTAÇÃO

Ao longo do surgimento do caráter científico da Arquivologia, sempre houve um relacionamento dela com outras áreas, segundo Marques (2016):

Arquivologia vem dialogando, seja para auxiliar com suas técnicas e seus métodos, seja para nelas buscar conceitos e métodos científicos que possam colaborar no desenvolvimento da sua própria epistemologia e na organização dos arquivos. (p. 65)

A relação da Arquivologia com outros campos ocorreu, primeiramente com a História no período em que todos os diálogos arquivísticos eram voltados para o entendimento dos arquivos e das dinâmicas dos fundos arquivísticos e seus instrumentos de pesquisas. Depois, com a Administração juntamente aos seus conceitos de eficiência e eficácia, para

tomada de decisão, favoreceram o nascer da Gestão de Documentos nos anos de 1940. Nos desafios que surgiram com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, a Arquivologia precisou de diálogos com a Ciência da Informação.

Desta forma, concorda-se com Marques (2016) quando afirma que:

Buscando respostas às necessidades de reconciliação epistemológica que emergem na área, a Arquivologia se alia a outras disciplinas estabelecendo relações colaborativas, por vezes *sine qua non*, para sua autonomia e identidade no século XXI. (p. 77)

Partindo dessa afirmação e tendo leituras sobre Políticas Públicas de Arquivo e Políticas Públicas Arquivísticas publicadas por diferentes autores como Jardim (2006; 2013), entende-se que colaboração entre os dois campos científicos, Arquivologia e Políticas Públicas, é uma resposta às necessidades para uma melhor prática arquivística na organização, preservação e no acesso à Informação.

1.1. OS CURSOS DE ARQUIVOLOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL

Na década de 1960, os centros de documentação, em sua maioria, eram organizados por bibliotecários e museólogos, bem como por outros profissionais que realizavam cursos de caráter tecnológico em instituições arquivísticas públicas como o Arquivo Nacional. A necessidade de um curso superior de Arquivologia surgiu na medida em que se verificou que as formas de organização, as quais eram praticadas por profissionais pouco especializados, não eram suficientes para as instituições que continham documentos arquivísticos.

O primeiro curso universitário de Arquivologia foi criado em 1977 por intermédio de vários profissionais que atuavam nos arquivos públicos de diversos estados brasileiros. Apesar das tratativas sobre a criação do curso iniciarem-se em 1972, só em 1977, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, foi inaugurado o primeiro curso de graduação em Arquivologia. Nesse mesmo período, o associativismo na área come-

çou a ganhar corpo, fortalecendo, dessa forma, os diálogos arquivísticos de forma aguçada e intensificada.

Desde os anos 1980, a Arquivologia ampliou suas discussões no Brasil em diferentes sentidos: por exemplo, a criação de leis voltadas para melhor preservar os acervos arquivísticos; surgimento de novos cursos universitários; e o aumento da literatura, proporcionando uma maior problematização dos temas que fazem parte da área. Assim sendo, isso contribui para “formação e aperfeiçoamento de capacidades intelectuais e físicas [com] papel importantíssimo no progresso da sociedade de modo geral” (FERREIRA; KONRAD, 2014, p. 129), pois é, por intermédio desses cursos, que profissionais da área entram em campo no sentido de facilitar o acesso à informação.

No decurso dos anos, outras leis foram promulgadas, como a Lei 8159/91- em que dispõe sobre política nacional de arquivo público e privado-, a Lei de Acesso à Informação em 2011, entre outras.

Além disso, foram observados aumento de pesquisa e produções científicas em temáticas arquivísticas e a criação de curso de Pós-Graduação em Mestrado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Hoje existem o total de 16⁴⁰ cursos em instituições de ensino superior público e 2 cursos em instituições de ensino privado.

Dessa maneira, os documentos utilizados para essa atividade de pesquisa foram os Projetos Políticos de Cursos mais recentes de cada curso, com datas entre 2008 e 2020, em que expõe as diretrizes político-pedagógicas, tendo como base em sua elaboração as seguintes normativas: Parecer CNE/CES nº 492/2001 apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais de diferentes cursos, entre eles o de Arquivologia; Resolução CNE/CES nº 20/2002, que estabelece o que consta no Parecer 492/2001 e, por último, Parecer CNE/CES Nº: 329/2004, que exhibe a carga-horária mínima para cursos de bacharelados presenciais.

É sabido que, ao se pensar em Projetos Políticos de Cursos, os responsáveis não só se voltam aos documentos do Ministério da Educação, mas também precisam avaliar outras demandas como: as estruturas acadêmicas

40 Neste trabalho iremos analisar os dados dos cursos inseridos nas instituições públicas estaduais e federais que são, por região do país: Norte: UFAM, UFPA; Nordeste: UFBA, UFPB, UEPB; Sudeste: UFES, UFF, UFMG, UNIRIO, UNESP; Sul: UEL, UFRGS, FURG, UFSC, UFSM; Centro-Oeste: UNB.

e institucionais, o contexto regional e as ações do mercado de trabalho, entre outros. No entanto, para esta atividade de pesquisa, serão utilizados os documentos do Conselho Nacional de Educação já citados, pois estes contribuem para compreender os elementos presentes nos Projetos Políticos de Curso consoante ao art. 2º:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de Arquivologia deverá explicitar: a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aqueles de caráter específico; c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica; d) o formato dos estágios; e) as características das atividades complementares; f) as estruturas do curso; g) as formas de avaliação. (CNE. Resolução CNE/CES 20/2002)

O que se percebe é que os Projetos Políticos de Cursos são os documentos essenciais para os cursos universitários e, nesta pesquisa, esses documentos são a base para o levantamento das disciplinas com assuntos sobre Políticas Públicas.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Políticas públicas são consideradas ações advindas do Estado, mas com a atuação e participação de todos os atores sociais no intuito de efetivar os objetivos traçados. Área do conhecimento com característica multidisciplinar, associando-se a outros campos científicos e, dessa forma, auxiliando no desenvolvimento do entendimento dos seus atores. É um campo com seus arcabouços teóricos e metodológicos, propiciador da construção de instrumentos para promover à sociedade e ao Estado, mediante suas diferenças e semelhanças, um consenso deliberativo para o bem comum.

Política pública é considerada um termo polissêmico, o que possibilita inúmeras interpretações e debates, sendo complexa a determinação de uma definição; no entanto, alguns autores se arriscam em anunciar características que contribuem com o entendimento dessa subárea da disciplina científica Ciências Políticas:

As definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologias e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa desses fatores. (SOUZA, 2006, p. 25).

Assim, pensar em política pública é identificar os problemas que estão infligindo à sociedade, pensar em medidas possíveis que resultarão em soluções coletivas, objetivas e dialogadas com todos os envolvidos – sejam estes sociais ou políticos. Com isso, pode-se pensar políticas públicas como ferramentas que ajudam na concretização da democracia, auxiliando o governo nas ações que contribuirão para o desenvolvimento das necessidades da sociedade.

Para intensificar essa questão, temos Jardim (2006), quando explicita que as políticas públicas são frutos de uma discussão com intenção de troca entre o Estado e a sociedade: “políticas Públicas são exercidas num território de divergência e de tentativas de convergências” (JARDIM, 2006, p. 38).

As políticas públicas são contempladas por meio de fases que – juntas – formam o procedimento de elaboração ou ciclo das Políticas Públicas. As fases desse ciclo são identificadas como: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação e avaliação.

Nesta pesquisa, não será pensada a aplicação das Políticas Públicas e suas fases, todavia discorrer o que poderia ser entendido como os primeiros passos nas interdisciplinaridades da Arquivologia e Políticas Públicas, tendo como cerne as grades curriculares de Arquivologia.

3. APRESENTAÇÃO E OBSERVAÇÕES DOS DADOS SOBRE A PRESENÇA DO TERMO POLÍTICAS PÚBLICAS NOS CURRÍCULOS DO CURSO DE ARQUIVOLOGIA

A Arquivologia assim como as Políticas Públicas são áreas do conhecimento científico com características interdisciplinares, tendo em vista que são termos que podem se relacionar com diferentes áreas do conhecimento.

Por conseguinte, percebe-se que a união da Arquivologia com as Políticas Públicas promove possibilidades de novos debates ou até mesmo novos conhecimentos científicos com a finalidade de atender às necessidades de organização, controle, preservação e acesso à informação em ambiente institucional. Para essa demanda, são inevitáveis entendimentos teóricos do contexto do ensino a fim de que haja possibilidades de ações práticas eficientes da interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento aqui discutidas.

3.1. DADOS COLETADOS DOS PROJETOS POLÍTICOS DE CURSOS

Os projetos políticos de cursos são documentos estruturados a partir de resoluções e pareceres emitidos pelo Ministério da Educação por intermédio do Conselho Nacional de Educação. Esses documentos tornam públicas as diretrizes curriculares para os cursos, de acordo com as áreas de saberes científicos: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, entre outras.

No caso do curso de Arquivologia, o Parecer nº CNE/CES 492/2001 salienta diferentes pontos a serem inseridos nos projetos políticos de cursos. Entre alguns apontamentos, temos:

Perfil dos Formandos: o aluno, depois de formado, deverá ter “o domínio dos conteúdos da Arquivologia e estar preparado para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional” (Parecer 492/2001) em qualquer instituição no sentido de dar acesso à informação nos parâmetros teóricos e legais.

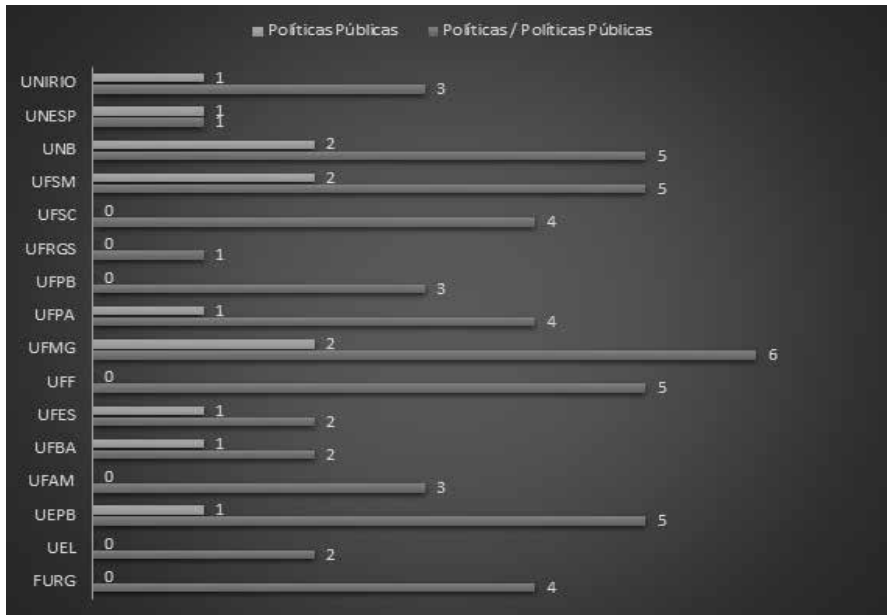
Competências e Habilidades da ordem de caráter geral de que os arquivistas precisam:

Identificar as fronteiras que demarcam o respectivo campo de conhecimento; gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los; **formular e executar políticas institucionais; elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;** desenvolver e utilizar novas tecnologias; traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas

áreas de atuação; desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres; responder a demandas de informação produzidas pelas transformações que caracterizam o mundo contemporâneo. (PARECER CNE/CES 492/2001 - grifo em negrito da autora).

Em análise dos Projetos Políticos dos Cursos de Arquivologia, fonte desta pesquisa, observou que, em se tratando do campo das Ciências Políticas e da examinação dos termos *política e políticas públicas*, todos os 16 cursos mostram disciplinas contendo essa área em suas ementas. Contudo, no que diz respeito a Políticas Públicas apenas, o número diminui para 9 cursos com essa temática em suas grades curriculares como consta no Gráfico 1.

Gráfico 1. Disciplinas com temáticas Políticas e Políticas Públicas x apenas com temática Políticas Públicas:



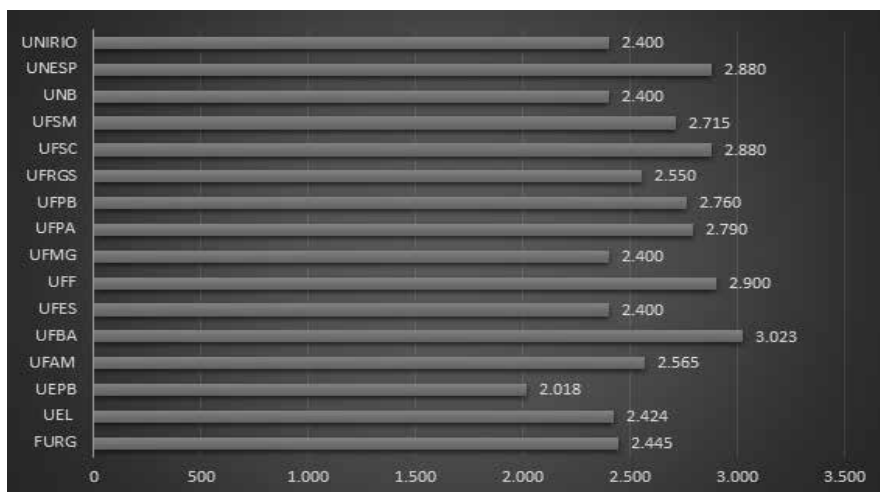
Fonte: Própria autora, tendo como base os dados dos projetos políticos dos cursos.

Em observação do gráfico 1, disciplinas com termos “políticas” e “políticas públicas” somam 55, distribuídas em todos os cursos de Arquivologia em instituições públicas de ensino superior. No entanto, avaliando apenas o termo Política Públicas, este está presente em 9 cursos em um total de 12 disciplinas.

Com essas averiguações, não é de necessidade deste trabalho pensar em questões como padronização curricular e, sim, se essas relações interdisciplinares conjugam com o que está no documento divulgado pelo Conselho Nacional de Educação no quesito *Conteúdos Curricular de Formação Geral*, bem como há uma relação delas com disciplinas de outras áreas que são “**destinadas a oferecer referências cardeais externas aos campos de conhecimento próprios da Arquivologia**, e em atividades acadêmicas de formação específica” (PARECER CNE/CES 492/2001 - grifo em negrito da autora). Esse ponto contribui para sustentar a necessidade interdisciplinar dos cursos universitários.

Sobre o *conteúdo de formação específica*, o documento aponta a possibilidade de adotar modalidades com outros cursos para: ministrar matérias comuns; promover ênfases específicas em determinados aspectos do campo profissional; ampliar o núcleo de formação básica; complementar conhecimentos auferidos em outras áreas. Ainda sobre o apontamento do presente documento do Conselho Nacional de Educação, entende-se que os arquivistas precisam ter acesso a “elementos teóricos e práticos que forneçam fundamentos para os conteúdos específicos do curso” (PARECER CNE/CES 492/2001).

Quanto ao assunto *carga-horária*, presente no Parecer CNE/CES Nº329/2004 e retificado no PARECER CNE/CES Nº8/2007, apresenta-se o indicativo de carga horária mínima para diversos cursos de graduação em bacharelado na modalidade presencial; para o curso de Arquivologia, o documento consta 2.400 horas. Diante desse panorama, 16 cursos de Arquivologia estão inseridos nas instituições de ensino público federal e estadual com diferentes cargas-horárias; alguns cursos ultrapassam a carga-horária mínima como consta nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação, conforme o gráfico 2.

Gráfico 2. Carga-horária dos cursos de Arquivologia:

Fonte: Própria autora, tendo como base os dados dos Projetos Políticos dos Cursos.

O que se pode acompanhar no Gráfico 2: são 11 cursos com carga-horária acima do que está inserido nos documentos de 2004 e 2007; 4 cursos com carga-horária exatamente como citado nos pareceres do Conselho Nacional de Educação; 1 curso, da Universidade Estadual de Paraíba, com carga-horária de 382 horas a menos do que consta no parecer do Conselho Nacional de Educação. Já o curso da Universidade Federal da Bahia contém mais de 623 horas.

3.2. OBSERVAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS DISCIPLINAS DAS GRADES DOS CURSOS DE ARQUIVOLOGIA

Em relação ao foco desta pesquisa (Políticas Públicas), percebe-se, no Gráfico 1, que 9 cursos continham disciplinas nas quais constava o termo Políticas Públicas, tendo um total de 12 disciplinas. Elas são listadas na Tabela 1 com suas respectivas ementas:

Tabela 1 - Informações sobre disciplinas com inserção do termo Políticas Públicas

UNIVERSIDADES	DISCIPLINAS / CARGAS HORÁRIAS	EMENTAS
Universidade Estadual da Paraíba	Políticas Arquivísticas 60h	Políticas públicas e de informação. Interface das políticas informacionais com outras políticas. Políticas de informação no setor público e privado. Formulação e implementação de políticas.
Universidade Federal da Bahia	Políticas de Arquivos 68h	Conceito e filosofia das políticas de arquivos. Políticas públicas e privadas. CONARQ. Sistemas centralizados e descentralizados de arquivos. Sistema Nacional e Estadual de Arquivos: estrutura, componentes e objetivos. Políticas de preservação e tombamento de bens arquivísticos patrimoniais. Legislação sobre políticas de arquivos.
Universidade Federal do Espírito Santo	Políticas arquivísticas 60h	Noções de Estado, sociedade, política e política pública . Estudos sobre política nacional de arquivos públicos e privados. Legislação arquivística.
Universidade Federal de Minas Gerais	Memória e patrimônio cultural 60h	Conceitos. Inter-relações entre memória e patrimônio cultural. Políticas públicas de patrimônio cultural no Brasil. A ação do Instituto Histórico e Geográfico. Memória. Patrimônio imaterial e a inserção dos debates sobre memória e história afro-brasileira e brasileira. Criação de órgãos de preservação indígena nas políticas culturais brasileiras. Sustentabilidade, educação ambiental e ações de preservação do patrimônio cultural.
Universidade Federal de Minas Gerais	Política e legislação arquivística 60h	A constituição da esfera pública. O conceito de políticas públicas . As bases de uma política pública arquivística (lei de arquivos e lei de acesso à informação). Estudo da formulação, implementação e avaliação de políticas públicas arquivísticas.

UNIVERSIDADES	DISCIPLINAS / CARGAS HORÁRIAS	EMENTAS
Universidade Federal do Pará	Preservação e Conservação de Documentos 60h	Conceitos de preservação e conservação. Origem e evolução do papel. Agentes agressores dos documentos. Preservação e políticas públicas de conservação. Gerenciamento de risco. Tecnologias de preservação. Aplicação na preservação dos acervos.
Universidade Federal de Santa Maria	Gestão de Arquivos 60h	Caracterizar os sistemas de gestão da qualidade total (TQM); fundamentar o uso das metodologias e ferramentas na gestão da qualidade total (TQM); aplicar critérios da qualidade total para promover a gestão nos arquivos; realizar mapeamento de processos na gestão dos arquivos; explorar a relação entre a gestão de arquivos e as políticas públicas e a legislação ambiental.
Universidade Federal de Santa Maria	Políticas Públicas e Legislação Arquivística 60h	Compreender os aspectos básicos das políticas públicas em arquivos quanto à sua formulação, implementação e revisão no cenário brasileiro; analisar contextualmente o processo de desenvolvimento da legislação e normalização dos arquivos e da arquivística no Brasil; apreender as características preponderantes da legislação arquivística brasileira; discutir as perspectivas atuais sobre as políticas públicas e a legislação arquivística no Brasil.
Universidade Federal de Brasília	Acesso e Difusão das Informações Arquivísticas 60h	História do enquadramento jurídico e administrativo dos arquivos. Políticas públicas de acesso às informações. Sociedade da informação e configurações do sigilo dos arquivos. Ética profissional, acesso e difusão das informações em arquivos públicos e privados. Função social dos arquivos.

UNIVERSIDADES	DISCIPLINAS / CARGAS HORÁRIAS	EMENTAS
Universidade Federal de Brasília	Patrimônio e Preservação e Memória 60h	O conceito de patrimônio e sua relação com os conceitos de memória e identidade. Tipologias de patrimônio. O patrimônio documental. Políticas públicas voltadas à preservação. Princípios da conservação preventiva. Conservação de documentos convencionais e digitais. A responsabilidade social de arquivistas na constituição, salvaguarda e divulgação do patrimônio.
Universidade Estadual Paulista	Legislação e Políticas Públicas 60h	Análise a respeito dos objetivos e responsabilidades do CONARQ (conselho Nacional de arquivos). Discussão acerca do Sistema Nacional de Arquivos. Estudo sobre a política nacional de arquivos públicos e privados. Caracterização e identificação da gestão documental e das políticas públicas em arquivos de interpretação da legislação arquivística brasileira.
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Conservação Preventiva de Documentos 60h	Conceitos de preservação e conservação. Origem e evolução do papel. Agentes agressores dos documentos. Preservação e políticas públicas de conservação. Tecnologias de preservação. Aplicação na preservação dos acervos.

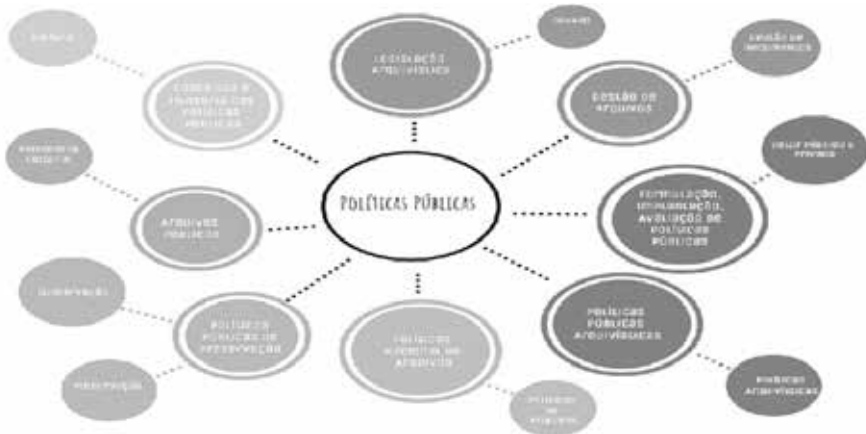
Fonte: própria autora a partir de dados das ementas das disciplinas com temática em Políticas Públicas.

As observações iniciais dos dados da Tabela 1, confirmam o caráter interdisciplinar da Arquivologia e das Políticas Públicas em associações com diferentes áreas do conhecimento, como: Tecnologia da Informação, Sistemas de Informação, Memória e Identidade, Patrimônio Cultural e Indígena, Filosofia, Direito, Ética, Gestão de Qualidade, História Afro-Brasileira, Estado e Sociedade, Responsabilidade Social, Sustentabilidade, Sociedade da Informação.

Continuando a análise de conteúdo das ementas da Tabela 1, observaram-se questões como a inserção de Políticas Públicas associada ao acesso à

Informação e seu fluxo organizacional em três disciplinas. Em duas disciplinas, há presença de debates sobre o conceito, formulação, implementação, avaliação e revisão de Políticas Públicas inseridas nas instituições arquivísticas públicas. Verifica-se Políticas Públicas associadas à legislação arquivística e à dinâmica da Lei de Arquivo e da Lei de Acesso à Informação em duas disciplinas. A relação das Políticas Públicas com Patrimônio Cultural, Preservação e Conservação está presente em quatro disciplinas. Já Políticas Públicas envolver de instituições arquivísticas, em duas ementas. No Gráfico 3, são expostos os temas que sobressaíram nas ementas das disciplinas.

Gráfico 3 - Assuntos mais citados nas Ementas das disciplinas com temática em Políticas Públicas:



Fonte: a autora. a partir de dados das ementas das disciplinas com temática em Políticas Públicas.

Com o gráfico 3, podem-se perceber as diversas relações interdisciplinares existentes com o termo Políticas Públicas. Além disso, essas temáticas identificadas contribuem para o fortalecimento do caráter interdisciplinar da Arquivologia, ampliando diversidades temáticas.

Outro ponto a ser percebido, das 12 disciplinas, é o CONARQ - Conselho Nacional de Arquivo, criado pela Lei Nº 8159/91. Este define a política nacional de arquivos e está presente em apenas duas disciplinas. Assunto interessante, pois aborda um dos principais órgãos públicos; ele tem como função designar diretrizes de políticas e políticas públicas para as ações inerentes às instituições arquivísticas, que, devido ao espaço, não serão abordadas neste trabalho, porém, fica a ressalva.

Esses dados não só ratificam a interdisciplinaridade entre Arquivologia e Políticas Públicas, bem como sustentam outras linhas de discussão: analisar até que ponto essas aproximações entre esses saberes contribuiu, contribui ou contribuirá para o avanço das áreas. Será que epistemologicamente a Arquivologia ultrapassou seus limites teóricos com o apoio dos diálogos das Políticas Públicas? Políticas Públicas Arquivísticas ou Políticas Públicas de Arquivos seriam novos conhecimentos, frutos da junção de saberes? Ou será que essa interdisciplinaridade está na linha da superficialidade consoante a Marques (2016):

Essas relações são reais, multilaterais, mas, nem sempre, recíprocas, o que não as condiciona como interdisciplinares. Em suas diferentes abordagens, podem ser superficiais ou mesmo político-institucionais, a fim de se resolver questões práticas. Podem ser, também, teóricas e epistemológicas, mediante questões históricas e conceituais compartilhadas. (p. 78)

Mesmo com essas dúvidas pairando no presente debate, o que se averigua nesta pesquisa é a confirmação de que Políticas Públicas fazem parte do universo curricular dos cursos de Arquivologia, o que pode ser caracterizado como conteúdo necessário para a formação do profissional arquivista, pois é fundamental o conhecimento amplo em assuntos que fortaleçam o fazer arquivístico conforme aponta os Pareceres e Resoluções emitidos pelo Conselho Federal de Educação dos anos de 2001, 2002, 2004 e 2007 (já citados).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com caráter exploratório e descritivo, o intuito de revisitar a literatura sobre a Arquivologia e as Políticas Públicas fez-nos perceber que essas áreas não estão presentes apenas no seu fazer em instituições arquivísticas públicas e privadas, mas também essa interação acontece, ainda, na sala de aula na formação do arquivista.

Em análise das ementas, compreendem-se que as Políticas Públicas estão presentes não somente como conceito e filosofia, assim também em exposições de seus ciclos e aplicações. Em sua maioria, as ementas estão vol-

tadas a saberes científicos das Políticas Públicas para ações que contribuem nas práticas de suas metodologias. Outro ponto de vista, com base na breve leitura das referências obrigatórias e complementares das 12 disciplinas, as quais poderão ser frutos de outra pesquisa, são as indicações de inúmeras legislações arquivísticas e leis com demandas amplas no estado brasileiro; artigos frutos de pesquisas como relatos de experiências, ou pesquisa sobre a ação, ou não ação do Estado em órgãos públicos arquivísticos.

Essa dinâmica entre essas áreas favorece não só para prática na organização, controle, preservação e acesso à informação em instituições arquivísticas, como influencia na visibilidade da responsabilidade social dos arquivos e consequentemente da Arquivologia.

Com base no que foi dialogado neste trabalho, as Arquivologia e as Políticas Públicas contêm aproximações relevantes em suas grades, curriculares o que fortalece dar continuidade ao debate no sentido de averiguar como essas áreas se apoiam e como estas se apresentam na dinâmica das práticas dos profissionais arquivistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Felipe Gonçalves; CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. Os Estudos das Políticas Públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. **Revista Política Hoje**, v. 25, n. 1, p. 71-90, 2016. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/3710>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

_____. **Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991**. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8159.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Pareracer 492/2001**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Pareracer 329/2004**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces329_04.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Pareracer 8/2007**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces008_07.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE / CES 20/2002**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES202002.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- FERREIRA, Rafael Chaves; KONRAD, Glaucia Vieira Ramos. **O ensino de Arquivologia no Brasil: O caso dos cursos de Arquivologia do RS**. Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, v.28, n.3. Edição Especial. 2014. Disponível em <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/5358>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- JARDIM, José Maria. **Políticas públicas arquivísticas: princípios, atores e processos**. Arquivo & Administração, v. 5, n. 2, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/51586>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- _____. José Maria. **De que falamos quando falamos em políticas arquivísticas? percepções sobre políticas arquivísticas no poder executivo federal**. Ciência da Informação, v. 42, n. 1, 2013. DOI: 10.18225/ci.inf.v42i1.1393. Acesso em: 02 jun. 2021.
- MARQUES, Angélica Alves da Cunha; TOGNOLI, Natália Bolfarini. **Entre a Arquivologia e outras disciplinas: promessas de interdisciplinaridade?** Páginas A & B. S. v. 3, n. 6, p. 65-83, 2016. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/70097>. Acesso em: 30 jun. 2021.

- SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul-dez 2006, p. 20-45. Disponível em <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc-4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Político de Curso para Arquivologia** Disponível em <http://www.unirio.br/arquivologia/arquivos/Projeto%20Politico%20Pedagogico%20-1.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Político de Curso de Arquivologia**. Disponível em <http://arquivologiauepb.com.br/curso/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Político de Curso de Arquivologia**. Disponível em <http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/arquivologia.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Projeto Político de Curso de Arquivologia**. Disponível em <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Arquivologia/projeto-pedagogico-2013.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Político de Curso de Arquivologia**. Disponível em https://blog.ufba.br/ici/files/2011/08/PROJETO_PEDAG%33%93GICO__REVIS%33%83O_16out2009_.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Político de Curso de Arquivologia**. Disponível em https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=1626802. Acesso em: 01 jun. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA. **Projeto Político de Curso de Arquivologia**. Disponível em <http://arquivologia.fci.unb.br/index.php/curriculo>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto Político de Curso de Arquivologia**. Disponível em <http://colgradarquivo.eci.ufmg.br/documentos/projeto-pedagogico-do-curso-de-arquivologia>. Acesso em: 01 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Política de Curso de Arquivologia.** Disponível em <https://arquivologia.ufsc.br/files/2016/05/PROJETO-PEDAGOGICO-DO-CURSO.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político de Curso de Arquivologia.** Disponível em <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/arquivologia/projeto-pedagogico>. Acesso em: 01 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Político de Curso de Arquivologia.** Disponível em <https://fic.ufam.edu.br/cursos.html>. Acesso em: 01 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Político de Curso de Arquivologia.** Disponível em <https://secretaria.ccje.ufes.br/sites/secretaria.ccje.ufes.br/files/field/anexo/Resolu%7%C3%A3o%20n%C2%BA%2031.2017%20-%20PPC%20Arquivologia%2%20CCJE%20completo%20.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político de Curso de Arquivologia.** Disponível em <https://faarq.ufpa.br/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político de Curso de Arquivologia.** Disponível em <http://www.ufrgs.br/fabico/documentos-graduacao-e-comgrads/PPCARQUIVOLOGIA.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Projeto Político de Curso de Arquivologia.** Disponível em <https://arquivologia.furg.br/images/PPC-Arquivologia-2017.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Projeto Política de Curso de Arquivologia.** Disponível em <http://www.uff.br/?q=documentos-arquivos-no-grupo-graduacao>. Acesso em: 01 jun. 2021.

DOS FATORES DE DESEMPENHO DE PESSOAL: INSTRUMENTOS EMPREGADOS PELOS GESTORES DA SECRETARIA DE RECEITA DO MUNICÍPIO DE RONDONÓPOLIS-MT

*Leidiane Mitiko Mizuno*⁴¹

*Mariana Gomes de Oliveira*⁴²

INTRODUÇÃO

Em busca de constante modernização, exigindo das pessoas não somente a realização de tarefas, mas a troca de experiências, enfatizando que o sucesso ou fracasso depende consequentemente do grupo, evidencia-se que para haver monitoramento dos servidores, as instituições necessitam de uma equipe para o acompanhamento e apoio, sendo primordial o desempenho do setor de Recursos Humanos (RH).

O Município de Rondonópolis, situado na região sul do Estado de Mato Grosso, destaca-se por ser o principal entroncamento rodoviário do Centro-Oeste, esse fator vem contribuindo para o aumento gradativo do

41 Acadêmica do curso de Administração Pública da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

42 Tutora-Orientadora do curso de Administração Pública da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Bacharel em Direito. Mestre em Ensino.

agronegócio em todo seu território e regiões vizinhas, expandindo assim, a necessidade de utilização dos serviços públicos pelos municípios.

A presente pesquisa buscou investigar a existência (ou não) de planejamento do setor de gestão de pessoas no controle de desempenho de pessoal, bem como a sua importância no serviço público pois tal iniciativa proporciona eficiência no desempenho das funções e, por consequência, gera a racionalização da folha de pagamento. O estudo tem a finalidade de levantar os fatores de desempenho dos servidores vinculados à Secretaria de Receita do município de Rondonópolis-MT, e identificar possíveis problemas que possam ser gerados de forma a garantir a estabilidade da prestação dos serviços públicos prestados para a sociedade municipal.

A pesquisa pretenderá responder o seguinte questionamento: como o setor de Recursos Humanos da Secretaria de Receita Municipal de Rondonópolis-MT realiza o controle de desempenho dos servidores?

A importância da análise dos fatores de desempenho se estende além da gestão administrativa, pois resulta em dificuldades não só para a organização, que perde em nível produtivo e de qualidade, mas também, para os servidores atuantes na Secretaria de Receita, pelo acúmulo de trabalho decorrente do desempenho pouco satisfatório dos servidores públicos. Para o âmbito da gestão pública, a obtenção do resultado da pesquisa é importante, tendo em vista que analisará os fatores de desempenho do pessoal, buscando fazer uma relação dos resultados de desempenho com o fluxo de demissões, treinamentos e admissões de novos funcionários, bem como, otimização de recursos públicos. E para a sociedade, a discussão será importante na medida em que terá conhecimento se o servidor está desempenhando de forma adequada o que garante uma boa prestação de serviço público.

O objetivo geral deste estudo é analisar quais os fatores de desempenho averiguados pelos gestores da Secretaria de Receita do Município de Rondonópolis-MT.

Constituíram como objetivos específicos deste estudo como identificar a existência (ou não) de instrumentos adotados para a mensuração do desempenho dos servidores; identificar quais instrumentos são adotados pelos gestores para averiguar o desempenho de seus servidores; constatar os fatores de desempenho até então apurados pelos gestores; e, demonstrar

para a entidade os motivos de aplicar bons instrumentos de averiguação de desempenho.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 DESEMPENHO NO SERVIÇO PÚBLICO

Como em uma empresa privada, a administração pública encontra dificuldades para analisar, controlar, medir e avaliar o desempenho do servidor e a melhor adequação dos recursos. O número de resultados com o desempenho sendo não satisfatórios ou ainda de não obter recursos utilizados adequadamente, precisam ser analisados para que os pontos negativos e positivos possam ser levantados e assim elaborar atividades para o melhoramento do funcionamento da entidade e dos servidores.

Segundo Chiavenato (2010, p. 241), a avaliação de desempenho é um processo que serve para julgar ou estimular valor, a excelência e as competências de pessoas e, sobretudo, qual é a sua contribuição para o negócio da organização. Assim, com este processo de julgamento, podemos constatar as reais contribuições que cada servidor resulta para a instituição, de modo que os gestores possam agir de forma coerente e facilmente.

1.2 FATORES DE DESEMPENHO DOS SERVIDORES PÚBLICOS

Segundo Oliveira-Castro et al. (1996), manifestam-se como variáveis que podem impactar o desempenho no trabalho, demonstrando a necessidade de se ampliar a busca da fonte dos problemas com o desempenho, conforme pode ser verificado no quadro a seguir:

Quadro 1. Fatores que podem afetar o desempenho no trabalho

Características organizacionais	Ambiente de tarefas	Característica do trabalhador
Cultura e clima	Qualidade e disponibilidade de materiais e equipamentos	Habilidades
Políticas de benefícios	Qualidade de comunicação e relacionamento interpessoal no grupo de trabalho	Conhecimentos

Políticas e práticas de treinamento e desenvolvimento de pessoal	Características e escopo do trabalho	Atitudes
Políticas e práticas de administração de pessoal	Clareza de objetivos	História funcional
Imagem da organização	Adequação de prazos	Idade
	Qualidade de gerenciamento de desempenho	Sexo
		Escolaridade
		Motivações
		Personalidade

Fonte: Oliveira-Castro et al. (1996, p. 44)

O desempenho dos servidores depende de fenômenos internos e externos da organização. Para Chiavenato (2009), o desempenho no cargo é eventual, sendo modificado de servidor para outro servidor, que sofre influências por fatores externos, pelo valor das recompensas, sendo estes os responsáveis pela aplicação dos esforços necessários, por parte do servidor, para obtenção do resultado, numa relação de custo/benefício. Este esforço individual pode estar relacionado com as competências e habilidades de cada pessoa e na percepção do papel ser desempenhado. Em relação aos fenômenos internos que ocorrem na organização pode-se citar a seguinte relação:

- A política salarial da organização;
- A política de benefícios da organização;
- O tipo de supervisão exercido sobre o pessoal;
- As oportunidades de crescimento profissional oferecidos pela organização;
- O tipo de relacionamento humano dentro da organização;
- As condições físicas ambientais de trabalho da organização;
- O moral do pessoal da organização;
- A cultura organizacional da organização;
- A política de recrutamento e seleção de RH;
- Os critérios e programas de treinamento de RH;
- A política de disciplina da organização;
- O grau de flexibilidade das políticas da organização. (CHIAVENATO, 2006, p. 44-45).

Ou seja, o desempenho é suscetível a diversos aspectos e vai além de objeções tangíveis e intangíveis ou até mesmo financeiro de uma organização. Neste sentido, cabe ao responsável pelo setor de recursos humanos identificar os motivos que levam ao mau desempenho do servidor e buscar ações práticas e viáveis para sanar eventual desempenho negativo que pode gerar problemas, como exemplo: a falta de entrosamento da equipe e a falta de qualidade do serviço prestado ao público.

Em geral, o desempenho dos servidores é um tema de suma importância e deve ser tratado com seriedade pelos gestores, sejam eles públicos ou privados. No caso da pesquisa em debate, os gestores públicos, além de lidarem com verbas decorrentes do erário público, precisam atentar ao grau de satisfação daqueles que recebem a prestação do serviço público, no caso, o cidadão. Desta forma, analisar os fatores internos e externos de desempenho dos servidores públicos é um tema de relevante consideração, pois envolve não apenas fatores de desempenho profissional, como também, benefício público e social relevante.

1.3. INSTRUMENTOS DE AVERIGUAÇÃO DE DESEMPENHO

Existem diversos instrumentos de averiguação de desempenho de pessoal, com a finalidade avaliar e mensurar, independentemente do método escolhido, ressalta-se não ser uma tarefa fácil, por envolver grande número de pessoas, ainda mais quando se retrata um órgão público.

Abaixo, apresentamos um quadro com os métodos de avaliação de desempenho mais utilizados.

Quadro 2. Métodos de avaliação de desempenho

Modelo	Descrição	Vantagens	Limitações	Autores
360°	Avalia-se todos os funcionários ao mesmo tempo	Fornecer resultado mais convicto, devido envolver mais atores	Considera-se como arriscado, contém efeitos perigosos à motivação	Stéfano (2004) Carbone (2005)

Autoavaliação	Os avaliados se autoavaliam	Resulta menos aborrecimentos entre funcionários	Resultados relacionam ao ponto de vista do avaliado	Chiavenato (2014) Bergamini e Beraldo (2008)
Método de escala gráfica	Usa formulário de dupla entrada, onde as linhas representam os fatores avaliação e as colunas, os graus de avaliação dos fatores	Consente aos avaliadores um instrumento de avaliação de fácil entendimento	Mínima flexibilidade ao avaliador, onde necessita ajustar-se-ão instrumento e não as características do avaliado.	Chiavenato (2014)
Método da escolha forçada	O avaliador não relata o desempenho por pontuação, mas através de frases descritivas	Proporciona resultados mais confiáveis e isentos de influências subjetivas	Não constitui uma base para tomada de decisões e se apresenta como indeciso	Chiavenato (2014) Lucena (1992)
Avaliação por resultados	Baseia-se por comparação periódica entre os resultados fixados versus resultados alcançados	Identifica os pontos fortes e fracos dos funcionários	Seu funcionamento advém do ponto de vista do supervisor	Chiavenato (2014)
Incidentes críticos	Baseia-se em comportamentos positivos e negativos, não nos normais	Descrição fácil, excelente para tomada de decisão	Posiciona o colaborador em um grau diferente da realidade	Araújo (2006) Rabaglio (2004)
Pesquisa de campo	Possui quatro etapas: entrevista de avaliação inicial, análise complementar, planejamento das providências e acompanhamento posterior dos resultados	Possibilita planejamento capaz de remover obstáculos	Processo mais demorado	Marras (2002)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com os métodos de avaliações acima referenciados, cabe ao gestor escolher qual o melhor recurso a utilizar para avaliar o desempenho, pois como exposto, cada método oferece vantagens e limitações. Ressalta-se que, além dos métodos acima citados, temos também o método conhecido como “*feedback*”, que demonstra os efeitos decorrentes das ações exercidas. Para que resulte satisfatoriamente a prática do *feedback*, é necessário saber se os resultados atingidos eram exatamente os resultados esperados.

Segundo Villas Boas (2009), o maior desafio das organizações contemporâneas é introduzir na rotina diária a prática do *feedback*, e que esta é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento das pessoas e consequentemente da organização. Ainda segundo este autor, esta resistência pode ser quebrada através de treinamentos, seminários ou palestras, que expliquem e estimulem o uso do *feedback* no ambiente de trabalho.

Sob o olhar de Chiavenato:

Cada sistema atende a determinados objetivos específicos, conforme o nível e as áreas de alocação do pessoal envolvido, podem-se tanto utilizar vários sistemas de avaliação de desempenho como estruturar cada um deles em um método de avaliação que seja adequado ao tipo e características do pessoal envolvido (CHIAVENATO, 2009, p. 124).

Portanto, independentemente do método de averiguação de desempenho a utilizar, o importante é que consiga obter resultados para que os gestores possam trabalhar com o objetivo de atingir suas metas e contribuir com o serviço prestado para a sociedade.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo almejou alcançar resultados satisfatórios, em que se desenvolveu uma pesquisa do tipo bibliográfica e outra descritiva, caracterizando-se por ter uma abordagem qualitativa, o que permitiu um estudo de caso, pois foi desenvolvida pesquisa de campo para responder à questão-problema, atingir os objetivos de estudo propostos e verificar se a hipótese formulada foi respondida.

No que se relaciona à pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2002) esclarecem:

[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações podendo até orientar as indagações. (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.72).

O presente estudo foi além de um estudo bibliográfico, sendo igualmente desenvolvida uma pesquisa descritiva que se preocupa em “observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los, e o pesquisador não interfere neles. Assim, os fenômenos físicos e humanos são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador.” (ANDRADE, 2009, p. 114).

Verifica-se que as pesquisas descritivas buscam encontrar respostas aos objetivos propostos, por meio da observação, registro, classificação e interpretação dos fatos, sem que esses sejam manipulados. No que se refere à abordagem do presente trabalho, este foi do tipo qualitativo, que de acordo com os conhecimentos de Richardson (1999, p.80) *apud* Beuren (2006, p.91) constitui um instrumento que executa estudo que:

[...] empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais. [...] contribuir no processo de mudanças de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Segundo Beuren (2006, p. 91), nas pesquisas qualitativas, o pesquisador utiliza-se de seu entendimento para interpretar a realidade observada. Neste estudo foi realizada uma análise que permitiu mensurar, identificar e apurar o desempenho dos servidores públicos da Prefeitura Municipal de Rondonópolis-MT.

A presente pesquisa realizou estudo de caso e referido método é “caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetivos, de maneira a permitir conhecimentos amplos, e detalhados do mesmo, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamento considerados.” (GIL, 1999, p. 73). Nesse sentido, fica evidente que o estudo de caso é um método científico de pesquisa de campo, em que procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos, sem que haja a interferência do pesquisador.

Acrescenta-se que, para responder todos os objetivos do estudo, a pesquisa foi realizada por meio de um questionário em que os gestores de departamentos e núcleos da secretaria de receita e gestora dos recursos humanos, responderam a um formulário com 10 (dez) questões fechadas, para assim identificar os objetivos propostos.

Sobre o uso do questionário para o levantamento de dados, Beuren (2006) aponta que é uma das principais formas de levantamento de dados, utilizado frequentemente por sua flexibilidade e facilidade na execução. Por intermédio do questionário, foi possível coletar informações reais e precisas que foram pertinentes ao estudo, assim como também permitiu selecionar as informações que possuem maior relevância para o desenvolvimento deste trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados apresentados neste estudo contemplam as informações coletadas junto aos seis entrevistados que desenvolvem função de gestão no setor de recursos humanos e gestores de departamentos e núcleos de pessoal da Secretaria de Receita do município de Rondonópolis-MT. Esses servidores se dispuseram a fazer parte ativa deste estudo de forma livre e comprometida, e a responder as questões do formulário a eles direcionado, com a maior veracidade possível. A pesquisa foi construída a partir de um formulário contendo 10 questões, sendo quatro para traçar o perfil dos respondentes e seis questões abordando diretamente o tema da pesquisa, que tratou sobre o desempenho dos servidores e o processo de avaliação do RH.

A primeira questão questionou sobre o gênero do entrevistado e, dentre os profissionais que atuam no RH da Secretaria de Receita do município de Rondonópolis-MT, o percentual é de 66,7% do gênero masculino e 33,3%, feminino. Existe no setor público em todo o Brasil uma tendência aos servidores do sexo masculino, como encontrado no estudo de

Carmo et al. (2018), em que os atuantes do setor de recurso humanos de uma autarquia federal, em sua maioria, são do gênero masculino, realidade similar a encontrada no presente estudo.

Adiante, com relação à idade dos entrevistados, a tabela 1 apresenta:

Tabela 1. Idade

Item	Quantidade	Percentual
18 a 29 anos	1	16,7%
30 a 40 anos	2	33,2%
40 a 50 anos	1	16,7%
50 a 60 anos	1	16,7%
+ 60 anos	1	16,7%
Total	6	100,0%

Fonte: Pesquisa (2021)

Com relação à idade dos participantes do estudo, o maior percentual foi de 33,2% de servidores que se encontram na faixa etária entre 30 e 40 anos; porém, nas demais faixas etárias, o percentual foi de 16,7%, demonstrando a heterogeneidade da idade dos entrevistados. No que se relaciona à idade dos servidores que participaram do estudo, há certo equilíbrio entre as diferentes faixas etárias, o que aponta que diferentes gerações atuam trazendo flexibilidade, troca de experiências e conhecimentos, para o bom desempenho das atividades do setor.

A questão seguinte, demonstrada na tabela 2, versa sobre o tempo de exercício no cargo, sendo que os participantes apresentaram as seguintes informações:

Tabela 2. Tempo de exercício no cargo

Item	Quantidade	Percentual
Menos de 6 meses	1	16,7%
De 6 meses à 1 ano	0	-
De 1 ano à 2 anos	0	-
De 2 anos à 3 anos	1	16,7%
De 3 anos à 4 anos	0	-
De 4 anos à 5 anos	0	-
De 5 anos à 10 anos	1	16,7%
+ de 10 anos	3	49,9%
Total	6	100,0%

Fonte: Pesquisa (2021)

A tabela 3 demonstra que a maior parcela dos entrevistados é mais experiente na atividade laboral, sendo que 49,9% têm mais de 10 anos de exercício no cargo. Com relação à permanência dos servidores no serviço público, diferentes aspectos devem ser levantados, como por exemplo, a complexidade da atividade pública; o estresse gerado pelas responsabilidades e problemas vivenciados no cotidiano do setor público e, ainda, os aspectos que envolvem a estabilidade na atividade.

Atenta-se neste estudo que tais assuntos são vastos e pontuam a possibilidade do desenvolvimento de novos estudos acadêmicos, que tenham como propósito não apenas observar elementos relacionados ao cotidiano das atividades públicas em Rondonópolis-MT, mas também, os aspectos que geram a longevidade na atividade e as capacidades e habilidades dos servidores para a continuidade no exercício do cargo.

Ainda traçando um perfil dos servidores públicos de Rondonópolis-MT participantes do estudo, a próxima questão tratou sobre o nível de escolaridade dos participantes da pesquisa, sendo que, 66,7% responderam ter o ensino superior e 33,3% responderam “outros”. É importante citar que as atividades do setor pesquisado exigem capacidades e habilidades diversas, sendo que o conhecimento acadêmico contempla um importante aliado no desempenho das atividades para eles designadas. Por isso, em relação ao conhecimento científico construído no meio acadêmico, os participantes do estudo se encontram aprimorados, o que pode demonstrar a importância da preparação dos servidores para desempenhar com competência e efetividade as funções exigidas pelo seu cargo.

As questões seguintes da pesquisa, com a apresentação das respostas nas tabelas seguir, trazem dados específicos sobre o tema avaliação de desempenho, constituindo o cerne do desenvolvimento deste artigo. Assim, na tabela 3, estão demonstrados os critérios para o desligamento dos servidores.

Tabela 3. Critérios utilizados para o desligamento de servidores

Item	Quantidade	Percentual
Mau desempenho (ineficiente)	1	14,3%
Insubordinação	0	-
Corte de gastos	1	14,3%
Mudança de gestor	3	42,9%
Outros	2	25,5%
Total	7	100,0%

Fonte: Pesquisa (2021)

Segundo a tabela 3, em relação aos critérios utilizados para o desligamento dos servidores, os entrevistados consideraram da seguinte forma: 42,9% citaram a mudança de gestor; 25,5 outros; 14,3% mau desempenho (ineficiência) e 14,3% corte de gastos. Dentre os que citaram a alternativa “outros” houve, em resumo, a justificativa de que um dos pontos que determinou a demissão de contratados e comissionados foi a motivação política (mudança de cargo do Poder Executivo).

Já para os concursados, a exoneração se dá somente por falta grave e com o devido processo legal. Desta forma, existem dois grupos distintos de servidores cujos motivos para o desligamento têm relação com a forma de contratação. É importante citar que, para Chiavenato (2010), a avaliação de desempenho pode ser um instrumento de motivação, mas observa-se que para os contratados e comissionados, que são desligados por motivações políticas e que nem sempre são reconhecidos em suas atividades, esse processo motivacional a partir da avaliação de desempenho pode não existir.

Na questão seguinte, foi levantado se o setor em que os participantes do estudo trabalham averigua o desempenho de servidores e todos os entrevistados (100%) confirmaram que o setor faz a averiguação do desempenho de servidores, ou seja, a avaliação de desempenho é um instrumento amplamente utilizado e divulgado pelos gestores como instrumento motivacional, especificamente, para o grupo de servidores concursados.

Na opinião de um dos servidores que participaram da pesquisa, o uso da avaliação de desempenho é realizado pelo setor responsável como forma de orientação sobre a melhor forma de realizar o trabalho, ou seja, em benefício ao trabalhador e a efetividade de sua atividade laboral executada. No entendimento Oliveira-Castro *et al.* (1996), existem fatores que podem afetar o desempenho dos trabalhadores, sendo importante que a empresa se utilize o instrumento de avaliação de desempenho para encontrar os desafios a serem ultrapassados e gerar as ferramentas que possam permitir maior eficiência e eficácia nas atividades dos trabalhadores.

Foi questionado se os servidores possuem acesso aos dados obtidos na ouvidoria (setor de reclamação, dúvidas e elogios aberto a sociedade), sendo que eles fizeram apontamentos que geraram a tabela 4:

Tabela 4. Você acessa dados obtidos por meio da ouvidoria?

Item	Quantidade	Percentual
Sim	4	66,7%
Não	2	33,3%
Total	6	100,0%

Fonte: Pesquisa (2021)

A tabela 4 demonstra que 66,7% dos entrevistados responderam “sim”, ou seja, acessam os dados obtidos por meio da ouvidoria, enquanto que 33,3% afirmaram que “não” acessam tais dados. Em relação aos servidores que responderam acessar os dados obtidos na ouvidoria quatro fizeram os seguintes apontamentos: “Mensalmente”; “Ouvidoria envia ofício quando há reclamação com prazo para resolução” e “Sempre que relacionados ao setor”, sendo que essa última resposta foi apresentada por dois servidores.

O momento em que os servidores passam a ter acesso aos dados obtidos pela ouvidoria é um processo de *feedback* de suas atividades e, no entendimento de Villas Boas (2009), essa prática do *feedback* é essencial para a qualidade das atividades dos trabalhadores, porém, nem sempre é uma ferramenta amplamente utilizada. Cabe aqui destacar a importância do conhecimento das avaliações pelos servidores e do trabalho junto ao RH para a melhoria das atividades desenvolvidas, sendo o *feedback* uma forma de comunicação, que permite a melhoria laboral de todos os trabalhadores.

Quando questionados se os resultados obtidos pela ouvidoria influenciam no desligamento de pessoal, 66,6% dos servidores participantes responderam que os resultados obtidos pela ouvidoria não influenciam o desligamento de pessoal; enquanto 16,7% consideram que tais resultados influenciam no desligamento de pessoal e os demais não souberam responder.

Os resultados obtidos pela ouvidoria devem ser utilizados como instrumentos de motivação para a melhoria das atividades dos servidores e, não como ferramenta punitiva. Porém, é importante que o gestor responsável pelos dados da ouvidoria possa trabalhar para solucionar os problemas ou reclamações realizadas, melhorando continuamente a atividade do grupo. Na concepção de Chiavenato (2009), existem diferentes sistemas que podem ser utilizados como canal de comunicação e avaliação de de-

sempenho com os trabalhadores e, no caso analisado, o *feedback* recebido pela ouvidoria pode constituir um relevante instrumento de melhoria das atividades realizadas.

A questão seguinte da pesquisa, que foi a base de elaboração da tabela 5, levantou sobre os fatores que impulsionam os servidores para desempenhar um bom serviço, com as seguintes informações:

Tabela 5. Fatores que impulsionam os servidores para desempenhar um bom serviço

Item	Quantidade	Percentual
Salário	2	25,0%
Estabilidade	1	12,5%
Clima organizacional	2	25,0%
Outros	3	37,5%
Total	8	100,0%

Fonte: Pesquisa (2021)

Sobre os fatores que impulsionam os servidores para desempenhar um bom serviço 37,5% citaram “outros”; 25,0% o salário; 25,0% o clima organizacional e 12,5% consideraram que o principal fator seja a estabilidade. Dentre os participantes do estudo que responderam a alternativa “outros” para os fatores que impulsionam os servidores do bom desempenho de suas atividades, apenas um citou que: “todos os elencados acima, mais a capacitação e planejamento”.

Na interpretação de Chiavenato (2006), é importante que os gestores tenham conhecimento de sua equipe, no que se relaciona aos motivos para desempenhar um bom serviço, pois, desse modo, podem se utilizar de instrumentos motivacionais que possam gerar maior comprometimento da equipe e bom desempenho dos serviços. Analisa-se a compreensão de que uma equipe motivada para o desenvolvimento de suas atividades gera melhores resultados, fazendo com que as atividades realizadas segundo as exigências de seu cargo e funções sejam efetivadas de forma competente e efetiva. Assim, cabe aos gestores conhecer os fatores motivadores para usar tais instrumentos no processo de motivação do grupo.

Por fim, a última questão do formulário de pesquisa direcionado para o grupo de servidores outrora mencionado, questionou acerca dos instrumentos utilizados para averiguar o desempenho dos servidores, sendo que as respostas viabilizaram a construção da tabela a seguir:

Tabela 6. Instrumentos utilizados para averiguar o desempenho dos servidores

Item	Quantidade	Percentual
360º (programa em que os líderes captam informações sobre como são percebidos pelos grupos com os quais interagem)	0	-
Autoavaliação (método em que permite o servidor autoavaliar o seu desempenho)	2	25,0%
Avaliação por resultados (análise do desempenho realizado através de resultados alcançados)	3	37,5%
Escalas gráficas (é a sequência de fatores de desempenho que o supervisor procura mensurar ao verificar a execução do trabalho do subordinado)	0	-
Listas de verificação ou checklist (é o tipo de instrumento em que possibilita um padrão sequencial de verificação do desempenho, com o objetivo em atender requisitos operacionais estabelecidos para a qualidade do processo)	1	12,5%
Escolha forçada (é a análise do desempenho através de frases descritivas de alternativas de tipos de desempenho individual)	1	12,5%
Método dos incidentes críticos (é uma análise de desempenho estruturada no comportamento positivo e negativo do indivíduo)	0	-
Pesquisa de campo (é um tipo de questionário aplicado para colher informações sobre o desempenho)	1	12,5%
Outros	0	-
Total	8	100,0%

Fonte: Pesquisa (2021).

Sobre os instrumentos utilizados para avaliar o desempenho dos servidores da Secretaria de Receita do Município de Rondonópolis-MT, 37,5% consideraram a avaliação por resultados; 25,0% a autoavaliação; 12,5% listas de verificação ou *checklist*; 12,5% escolha forçada e 12,5% pesquisa de campo. De acordo com os servidores participantes do estudo, o instrumento de avaliação de desempenho mais utilizado pelo setor é a avaliação por resultados, que é uma forma tratada por Chiavenato (2014) e, se fundamenta em um processo de comparação periódica entre os resultados fixados pela gestão e os resultados alcançados a partir da atividade desempenhada pelo servidor, sendo que esse tipo de avaliação encontra os

pontos fortes e fracos do funcionário e podem ser trabalhados tais pontos, de forma a dinamizar os pontos fortes e fortalecer os pontos fracos. Destaca-se que todos os tipos de avaliação de desempenho realizados possuem elementos positivos e, por isso, são essenciais para que os servidores possam ser motivados a melhorar sempre o desempenho de suas atividades.

Depois de apresentados os resultados dos dados coletados junto aos servidores da Secretaria de Receita do Município de Rondonópolis-MT e realizadas as discussões, foi possível traçar um perfil dos participantes do estudo. A maioria dos entrevistados é do gênero masculino, com idade entre 30 e 40 anos, atuam há mais de 10 anos no exercício do cargo e possuem nível superior. Com relação aos demais itens da pesquisa, observou-se que dentre os critérios utilizados para o desligamento de servidores a maioria citou a mudança de gestor (apontando para o fato de que tais cargos são políticos) e que o setor de recursos humanos averigua o desempenho dos servidores. A grande maioria acessa os dados obtidos na ouvidoria; cita que os dados da ouvidoria não influenciam o desligamento de pessoal; além de que, dentre os fatores que impulsionam os servidores para o bom desempenho de seus serviços, está citado o item “outros”, considerando todos os itens citados (salário, estabilidade e clima organizacional) além de capacitação e planejamento) e a avaliação por resultados é o instrumento utilizado por mais de 30% dos entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do estudo, foi possível observar que os gestores da Secretaria de Receita do Município de Rondonópolis-MT utilizam instrumentos de gestão para a averiguação do desempenho de seus servidores, buscando a melhoria das atividades e qualidade dos serviços a partir do direcionamento das informações aos servidores, quando pelos resultados da avaliação. Foi possível observar que dentre os instrumentos para averiguar o desempenho dos servidores os gestores fazem uso da avaliação por resultados; autoavaliação; lista de verificação ou *checklist*; escolha forçada e pesquisa de campo.

Com relação aos fatores de desempenho que na opinião dos gestores impulsionam os servidores para desempenhar suas funções, tem-se o salário, estabilidade, clima organizacional e outros, quando foi citada a

capacitação e o planejamento. Importante citar que a capacitação é, em verdade, o processo de Treinamento & Desenvolvimento (T&D) essenciais para o aprimoramento das capacidades e habilidades dos servidores no desempenho de suas atividades segundo as exigências de seu cargo e função.

Concluiu-se que a gestão de recursos humanos da Secretaria de Receita do Município de Rondonópolis-MT adota instrumentos de averiguação de desempenho referendados por autores da área de administração pública.

Por fim, cabe considerar que referidos instrumentos, em sendo utilizados de forma adequada como motivadores e não simplesmente avaliativo e punitivo, podem gerar benefícios para a melhoria na execução das atividades dos servidores, fato que pode suscitar maior nível de satisfação tanto dentro da equipe de servidores, quanto dos próprios usuários do setor.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: Noções práticas**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARAÚJO, Luis César G. de. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2006.
- BERGAMINI, Cecília W.; BERALDO, Deobel G.R. **Avaliação de desempenho humano nas organizações**, 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- BEUREN, Ilse Maria (org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: Teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2006.
- CARBONE, Pedro. **Gestão por competência e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro; FGV, 2005.
- CARMO, Luana Jéssica Oliveira; ASSIS, Lilian Bambirra de; MARTINS, Mariana Geisel; SALDANHA, Cristina Camila Teles; GOMES, Patrícia Albuquerque. **Gestão estratégica de pessoas no setor público: percepções de gestores e funcionários acerca de**

seus limites e possibilidades em uma autarquia federal. Rev. Serv. Público. Brasília, v. 69, n. 2, p. 163-191, abr-jun. 2018.

CHIAVENATO, Idalberto. **O capital humano das organizações.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2004a.

_____. **Planejamento, recrutamento e seleção de pessoas:** como agregar talentos à empresa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Gestão de Pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

_____. **Desempenho humano nas empresas:** como desenhar cargos e avaliar o desempenho para alcançar o resultado. 6. ed.rev. e atual. – Barueri, SP: Manole, 2009. (Série Recursos Humanos).

_____. **Gestão de pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

LUCENA, Maria Diva da Salete. **Avaliação de desempenho.** São Paulo: Atlas, 1992.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas, elaboração e análise. São Paulo: Atlas, 2002.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos do operacional ao estratégico.** 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

OLIVEIRA-CASTRO, G.A.; LIMA G.B.C.; VEIGA, M.R.M. Implantação de um sistema de avaliação de desempenho: métodos e estratégias. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo.** São Paulo, 1996.

RABAGLIO, Maria Odete. **Ferramentas de avaliação de performance com foco em competências.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

ROBBINS, Stephen P. **Fundamentos do comportamento organizacional**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

STÉFANO, R. D. **O líder coach: líderes criando líderes**. São Paulo: Editora Qualitymark, 2004.

CONSCIENTIZAÇÃO SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ENSAIO SOBRE O COMBATE AO TRABALHO INFANTIL À LUZ DE UMA CANÇÃO

*Lucas Tavares Leme*⁴³

*Helenice Barroso Araújo*⁴⁴

INTRODUÇÃO

O trabalho infantil é uma triste e cruel realidade que acomete milhões de crianças e adolescentes. A pandemia da Covid-19 impactou profundamente a situação socioeconômica das famílias, sobretudo as de baixa renda. Sem recursos mínimos para a subsistência, crianças e adolescentes podem ser expostos às mais diversas formas de exploração. Por conta disso, em tempos de pandemia, o trabalho infantil tornou-se um tema amplamente discutido.

Dentre as ações da campanha nacional contra o trabalho infantil, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) convidaram o cantor Emicida para desenvolver um single sobre o tema. Em 2020, a can-

43 Graduando em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente é integrante do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e Educação Musical (NEADHEM).

44 Mestranda em Ciências da Educação pela Flórida Christian University (FCU), Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento, Graduada em Pedagogia e em Letras Português/Espanhol, Professora do Ensino Fundamental e Médio na rede pública de ensino de Tutoia, Maranhão.

ção “Sementes” fez parte da campanha 12 de junho, Dia Mundial Contra o Trabalho Infantil. O intuito foi conscientizar sociedade e estado sobre a exploração do trabalho infantil.

Neste artigo ensaístico, são apresentadas reflexões sobre as causas, consequências e medidas tomadas frente ao trabalho infantil. Para isso, toma-se como ponto de partida fragmentos da canção *Sementes* extraídos de forma literal, que são os eixos temáticos dos tópicos deste artigo. Entre as partes do trabalho, na primeira, *Crianças são sementes*, são apresentadas quais são as atividades e direitos garantidos pela lei e endossadas por especialistas na área da infância. Como também, os possíveis danos mentais, físicos, sociais ou morais causados pelo trabalho infantil. Na segunda, *Dignidade é dignidade, não se negocia*, são apresentadas as atribuições das principais entidades Nacionais e Internacionais, e medidas recentes tomadas no combate ao trabalho infantil. Na parte 3, *Prioridade nossa é assegurar que eles cresçam e floresçam*, são discutidos os caminhos para a solução do trabalho infantil, a partir de políticas públicas de assistência às famílias necessitadas. A título de considerações finais, são apontados possíveis desdobramentos e pistas que possam dar continuidade ao estudo.

1. CRIANÇAS SÃO SEMENTES

Na canção “Sementes”, composta por Emicida *et al.* (2020), as crianças são comparadas com sementes em desenvolvimento. Esta canção se insere no contexto de esforços da campanha nacional contra o trabalho infantil realizada pelo Ministério Público do Trabalho (MPT), em parceria com a Justiça do Trabalho, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI). O intuito é conscientizar e sensibilizar sociedade e estado para a exploração do trabalho infantil agravada pela pandemia.

Para que crianças e adolescentes se tornem adultos com habilidades e competências emocionais, pessoais e profissionais, faz-se necessário que sejam devidamente protegidos de condições que colocam em risco sua integridade mental, física, social ou moral.

Em termos da lei, como a firma o artigo 7º do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), crianças e adolescentes são resguardados pelo direito “a proteção à vida e a saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas” (BRASIL, 1990, s/p). Ainda segundo o Estatuto, o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência

devem sê-lo assegurados. Desse modo, o trabalho infantil infringe a lei e compromete o futuro de crianças e adolescentes.

De modo poético, utilizando-se de metáfora, Emicida *et al.* (2020) escrevem no primeiro trecho da canção *Sementes* “se tem muita pressão não desenvolve a semente/ é a mesma coisa com a gente [...] sem água, sol e tempo, que botão vai se abrir?”. Neste fragmento é possível relacionar o desenvolvimento infantil com uma flor, que em fase adulta o “botão vai se abrir”.

No processo de “água, sol e tempo” de uma criança, destaca-se a socialização com metas de longo prazo (SALLES, 2005). Para a autora, o processo de socialização assegura a transmissão da cultura e garante a continuidade da sociedade:

Na sociedade moderna, a criança e o adolescente se socializam para se integrarem e se adaptarem à sociedade. Esse processo de socialização implica uma longa educação, com metas a longo prazo. Ao final dele, a criança deve chegar ao autocontrole, à autonomia e à independência que são características atribuídas ao adulto (SALLES, 2005, p. 37).

Nesse sentido, como ressaltado pela autora, para que haja o desenvolvimento integral da criança e adolescente faz-se necessário o processo a longo prazo de socialização. Por conseguinte, a escola se insere nesse contexto como a instituição que desenvolve tais competências intelectuais e sociais.

Para Lasch (1991), junto à família, a escola se estabelece como uma agência socializadora. Desse modo, a escola deve assegurar uma educação de qualidade, pois é a instituição mantenedora da transmissão de significado e de cultura. Portanto, sem a escola as crianças e adolescentes reféns do trabalho infantil são excluídos desse processo socializador. Por isso, é de fundamental importância que crianças e adolescentes se mantenham na escola, visto que fica a seu encargo os processos socializadores, educativos e de defesa à criança e adolescente.

1.1. REPETIU NA ESCOLA POR FALTA

Um problema que aflige a educação como um todo é a evasão escolar. Na canção *Sementes*, Emicida *et al.* (2020) abordam esse problema: “repetiu na escola por falta/ ele quer ir, mas não pode/ Desigualdade é presente e tira seus direitos sem escolha”. Nota-se neste trecho que a evasão pre-

judica o desenvolvimento escolar da criança, ao passo que as frequentes faltas geram reprovação. Nesse mesmo sentido de constatação, a evasão escolar gera o que se chama de pobreza de aprendizagem, ou seja, não ser capaz de ler ou compreender um texto simples apropriado para sua idade. Entretanto, o problema se agravou na pandemia.

Segundo o Grupo Banco Mundial (2021, p. 7), a pobreza de aprendizagem poderá alcançar números alarmantes na América Latina e Caribe após a pandemia. As simulações apontam que: “a pobreza da aprendizagem pode crescer em mais de 20%, o que equivale a um aumento de cerca de 7,6 milhões de pobres de aprendizagem”. Isso denota o impacto da pandemia em números alarmantes. As prospecções do Grupo sugerem os grandes desafios para educação frente à pobreza de aprendizagem.

Em relação aos números da evasão escolar, ainda segundo o grupo, “algumas simulações sugerem que o abandono escolar na América Latina e Caribe pode aumentar em 15% por causa da pandemia” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2021, p. 7). Em face disso, esses dados estarrecedores demonstram algo não tão aparente: se essas crianças não irão à escola, onde estarão? É neste ponto que a evasão escolar se relaciona com o trabalho infantil.

1.2. EMPURRADO A FÓRCEPS PARA O BATENTE

O trabalho infantil é abordado amplamente na literatura (MACEDO 2011). Visto como um fenômeno global o trabalho infantil viola os direitos fundamentais das crianças, privando ou obrigando a abandonarem a escola precocemente.

Entre as causas do trabalho infantil, destacam-se a ausência nas políticas educacionais e a pobreza. A União Inter-Parlamentar, na 96ª Conferência realizada em setembro de 1996 concluiu que “a pobreza criada pela desigualdade social e econômica e a insuficiência das instituições escolares são as principais causas do trabalho infantil” (UNIÃO INTER-PARLAMENTAR, 1996, s/p). Portanto, há, segundo a Instituição anterior, uma correlação direta entre os níveis de pobreza e trabalho infantil. A desigualdade social e econômica somada a falta de investimento na educação perpetuam as condições precárias das famílias e abrem espaço para a exploração do trabalho infantil.

Em vista disso, o trabalho infantil limita as oportunidades futuras da criança. De acordo com a Declaração da Organização Internacional do Trabalho apresentada na convenção n. 182, o trabalho infantil compromete a educação das crianças e priva suas oportunidades de frequentar a escola ou as obriga a abandoná-la (OIT, 2008).

Segundo o FNPETI (2021), o trabalho infantil deixa marcas na infância que, muitas vezes, tornam-se irreversíveis e perduram até a vida adulta. A tabela a seguir apresenta as consequências físicas, psicológicas e educacionais causadas pelo trabalho infantil baseando-se nas informações do FNPETI (tabela 1).

Tabela 1 - Consequências do Trabalho Infantil

<p>Aspectos físicos</p>	<p>Fadiga excessiva, problemas respiratórios, lesões e deformidades na coluna, alergias, distúrbios do sono, irritabilidade. Segundo o Ministério da Saúde, crianças e adolescentes se acidentam seis vezes mais do que adultos em atividades laborais porque têm menor percepção dos perigos. Fraturas, amputações, ferimentos causados por objetos cortantes, queimaduras, picadas de animais peçonhentos e morte são exemplos de acidentes de trabalho.</p>
<p>Aspectos psicológicos</p>	<p>Os impactos negativos variam de acordo com o contexto social do trabalho infantil. Por exemplo, abusos físicos, sexuais e emocionais são os principais fatores de adoecimento das crianças e adolescentes trabalhadores. Outros problemas são: fobia social, isolamento, perda de afetividade, baixa autoestima e depressão.</p>
<p>Aspectos educacionais</p>	<p>Baixo rendimento escolar, distorção idade-série, abandono da escola e não conclusão da Educação Básica. Cabe ressaltar que quanto mais cedo o indivíduo começa a trabalhar, menor é seu salário na fase adulta. Isso ocorre, em grande parte, devido ao baixo rendimento escolar e ao comprometimento no processo de aprendizagem. É um ciclo vicioso que limita as oportunidades de emprego aos postos que exigem baixa qualificação e com baixa remuneração, perpetuando a pobreza e a exclusão social.</p>

Fonte: Elaborada pelos autores com base em FNPETI (2021).

Portanto, como observado na tabela acima, são inúmeros os danos causados pelo trabalho infantil. Na canção *Sementes*, Emicida *et al.*, escrevem: “porque essa troca leva infância, devolver apatia [...] Sobra ferida na alma/ uma coleção de trauma”. Diante do exposto, é possível identificar a gravidade e os riscos que representam o trabalho infantil.

2. DIGNIDADE É DIGNIDADE, NÃO SE NEGOCIA

Instituições nacionais e internacionais têm se dedicado no combate ao trabalho infantil. Tais instituições mobilizam campanhas, desenvolvem programas e promovem a defesa de criança e adolescentes. Entre esses instrumentos destacam-se a nível internacional o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a OIT; e em nível nacional, as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), a Confederação Nacional de Ação Sobre Trabalho Infantil (CNASTI) e o FNPETI. A tabela abaixo apresenta o nome das principais instituições e suas atribuições (tabela 2).

Tabela 2 - Proteção às crianças: Instrumentos internacionais e nacionais

Nível	Entidade	Atribuições
Internacional	Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância é um órgão das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento criando condições duradouras. ⁴⁵
	Organização Internacional do Trabalho – OIT	Agência multilateral da Organização das Nações Unidas especializada nas questões do trabalho, especialmente no que se refere ao cumprimento das normas internacionais. ⁴⁶

⁴⁵ Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/>

⁴⁶ Organização Internacional do Trabalho – OIT. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil-ia/conheca-a-oit/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 28 jun. 2021.

Nível	Entidade	Atribuições
Nacional	Comissões de Proteção de Crianças e Jovens - CPCJ	Instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral. ⁴⁷
	Confederação Nacional de Ação Sobre Trabalho Infantil - A CNASTI	Associação privada sem fins lucrativos que visa combater o trabalho infantil enquanto exploração e dar apoio à formação da criança com vista ao seu futuro. ⁴⁸
	Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil -FNPETI	Estratégia da sociedade brasileira de articulação e aglutinação de atores sociais institucionais, envolvidos com políticas e programas de prevenção e erradicação do trabalho infantil no Brasil. ⁴⁹

Fonte: Elaborada pelos autores, com base nos *sites* das próprias instituições.

Estas Instituições, como visto na tabela 2, são responsáveis por manter a agenda do combate ao trabalho infantil aquecida, e são de suma importância para o alcance do desafio maior: a erradicação do trabalho infantil.

2.1. PRECISAMOS MELHORAR, VIU?!

Dentre as campanhas e mobilizações mais contundentes destas instituições, destaca-se a ação conjunta em torno do Dia Mundial contra o Trabalho Infantil, 12 de junho. Esta ação visa conscientizar sociedade e estado sobre a prevenção e combate ao trabalho infantil, em especial,

47 Comissões de Proteção de Crianças e Jovens – CPCJ. Disponível em: <https://www.cnpdp-cj.gov.pt/cpcj>. Acesso em: 28 jun. 2021.

48 Confederação Nacional de Ação Sobre Trabalho Infantil – CNASTI. Disponível em: <http://www.cnasti.pt/cnasti/?p=aHFJVTdHcTgzdTc0OUhGNHQ0ZE9TQT09&m=aHFJVTdHcTgzdTc0OUhGNHQ0ZE9TQT09>. Acesso em: 28 jun. 2021.

49 Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil – FNPETI. Disponível em: <https://fnpeti.org.br/oqueoeforum/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

diante das circunstâncias provenientes da crise provocada pela pandemia (CSJT, 2020).

No Brasil, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) se uniu à mobilização. A campanha empreendida nas redes sociais teve também como objetivo o registro de denúncias por meio do Disque 100 (BRASIL, 2021). Tais esforços são uma resposta a realidade cruel causada pelo trabalho infantil. “Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad, em 2019, havia **1,8 milhão de crianças e adolescentes de cinco a 17 anos em situação de trabalho infantil**, o que representa 4,6% da população de 38,3 milhões nesta faixa etária” (FNPETI, 2021, s/p). Os números demonstram a dimensão dos desafios que as instituições de combate ao trabalho infantil enfrentam.

A canção *Sementes*, composta por Emicida *et al.* (2020), faz parte da campanha nacional contra o trabalho infantil realizada pelo MPT, em parceria com a Justiça do Trabalho, a OIT e o FNPETI. Em matéria para o lançamento do Single, Emicida ressalta a importância do tema em tempos de pandemia:

A persistente falta de atenção dada ao trabalho infantil, algo que vem bem antes dessa pandemia surgir, se agrava ainda mais neste período, que deveria ser de paralisação e isolamento, mas resulta no inverso: mais crianças sendo empurradas para uma situação de trabalho desumano (CSJT, 2020, s/p).

Como afirma Emicida, em tempos de pandemia os problemas estruturais do trabalho infantil, como por exemplo, a vulnerabilidade social e pobreza das famílias foram agravadas, revelando e aprofundando as condições de trabalho desumano.

3. PRIORIDADE NOSSA É ASSEGURAR QUE ELES CRESÇAM E FLORESÇAM

Diante dessa triste realidade do trabalho infantil, quais são os caminhos para sua solução? Dentre as propostas existentes, as políticas públicas de assistência às famílias possuem papel de destaque. Já em 1932, Pigou (*apud* KASSOUF, 2007) defendia que o trabalho infantil devia ser elimi-

nado, porém estava ciente de que ao impedir que crianças trabalhassem, poderia levar suas famílias a níveis de extrema pobreza. Ciente disso, ele associava a eliminação do trabalho infantil com políticas públicas de assistência às famílias necessitadas. Esta solução, por meio de políticas públicas de assistência às famílias, aproxima-se de programas como o Bolsa Escola, exemplo analisado e elogiado na literatura pela eficiência em atingir o objetivo de reduzir o trabalho infantil e aumentar a frequência escolar (KASSOUF, 2007), apesar de haver controvérsias.

No entanto, embora cada país tenha autonomia para desenvolver políticas para a eliminação do trabalho infantil, sua persistência até os dias atuais demonstra claramente que não há uma solução fácil. Todavia, hoje possui-se melhor entendimento das causas e consequências do trabalho infantil, o que permite avaliar e desenvolver políticas mais eficientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo ensaístico, foram apresentadas reflexões sobre as causas, consequências e medidas tomadas frente ao trabalho infantil. Trechos da canção *Sementes*, composta por Emicida *et al* (2020) foram utilizados para subsidiar a discussão. Os fragmentos foram eixos temáticos dos capítulos e tópicos deste artigo.

Foram discutidos os direitos e as garantias da criança e adolescente. Em seguida, foram apresentadas as instituições e suas atribuições na esfera nacional e internacional. Por fim, foram apontados caminhos para a solução do trabalho infantil a partir de políticas públicas de assistência às famílias necessitadas.

Com bases nas leituras realizadas, é possível inferir as seguintes considerações: é de fundamental importância que crianças e adolescentes se mantenham na escola, pois fica a seu encargo os processos socializadores, educativos e de defesa à criança e adolescente; há uma correlação direta entre os níveis de pobreza e trabalho infantil; instituições nacionais e internacionais tem se dedicado no combate ao trabalho infantil. Tais instituições mobilizam campanhas, desenvolvem programas e promovem a defesa de criança e adolescentes. Finalmente, experiências exitosas confirmam que, a eliminação do trabalho infantil deve estar associada à políticas públicas de assistência às famílias necessitadas. Contudo, novos estudos

fazem-se necessários, como por exemplo, estudos focados em grupos específicos diferenciando gênero, atividades nas áreas rurais ou urbanas, de risco ou não, tempo integral ou parcial, no ramo agrícola, comercial, industrial, entre outros podem aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Outros desdobramentos referem-se aos aspectos econômicos em torno da temática. A totalidade dos estudos abordam o lado da oferta do trabalho infantil, mas é preciso analisar também o lado da demanda entendendo as razões pelas quais as crianças são contratadas e seus efeitos na estrutura e no lucro das empresas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Brasil unido no combate ao trabalho infantil**, 2021.

Disponível: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/justica-e-seguranca/2021/06/brasil-unido-no-combate-ao-trabalho-infantil>. Acesso em: 24 jun. 2021.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei federal**, v. 8, 1990.

CONSELHO SUPERIOR DA JUSTIÇA DO TRABALHO - CSJT.

Campanha nacional: Emicida lança música com alerta sobre trabalho infantil no Brasil, 2020. Disponível: <https://www.trt8.jus.br/noticias/2020/campanha-nacional-emicida-lanca-musica-com-alerta-sobre-trabalho-infantil-no-brasil>. Acesso em: 24 jun. 2021.

EMICIDA. et al. **Sementes**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2020.

Disponível em: <https://youtu.be/C710AB--I3c>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL - FNPETI. **12 de junho de 2021**. Disponível: <https://fnpeti.org.br/12dejunho/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças**. 2021. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/35276/Ac->

ting%20now-sumPT.pdf?sequence=13&isAllowed=y. Acesso em: 25 jun. 2021.

KASSOUF, Ana Lúcia. O que conhecemos sobre o trabalho infantil? **Nova economia**, v. 17, p. 323-350, 2007.

LASCH, Christopher. **Refúgio num mundo sem coração: A família: santuário ou instituição sitiada?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MACEDO, Joana de Negrier Almeida. **Trabalho infantil: representações sociais nos media**. Tese de Doutorado. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Eliminar as Piores Formas de Trabalho Infantil: Guia prático da convenção n. 182**. Declaração da Organização Internacional do Trabalho, 2008.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 22, p. 33-41, 2005.

UNIÃO INTER-PARLAMENTAR. 96ª Conferência, 1996. Disponível em: <http://www.ipu.org>. Acesso em: 24 jun. 2021.

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A LEI DE COTAS NUMA PERSPECTIVA AVALIATIVA

Francy Laura Correia Gomes dos Passos⁵⁰

INTRODUÇÃO

As ações afirmativas são utilizadas em processos de reparação socioeconômica, pois visam combater a discriminação, de grupos que foram historicamente excluídos, através de políticas voltadas para a inclusão e acesso a oportunidades. No Brasil, as ações afirmativas são voltadas principalmente para a educação superior. Nesse sentido, a Lei Federal nº 12.711/2012, conhecida também como Lei de Cotas, alterada pela Lei nº 13.409/16, instituiu a reserva de vagas nas Instituições de Federais de Ensino Superior (IFES), permitindo que 50% das vagas fossem destinadas para negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e baixa renda.

A implementação dessa lei foi permeada por intensos debates com argumentos contrários e favoráveis que ainda causam dissensos nos dias atuais, porém num país tão desigual como o Brasil, adotar ações afirmativas na educação é promover a diminuição da desigualdade, a mobilidade social e sobretudo a justiça social.

Este artigo busca apresentar uma avaliação da Lei de Cotas, de acordo com a perspectiva de Godoi e Souza (2021), visto que em 2022 a lei será

⁵⁰ Mestrado em Gestão Pública (UFPE), Licenciatura em História (UFRPE) e Pedagogia (UnibF).

revisada e votada pela sua continuidade, ou não. Nesse contexto, a questão norteadora deste trabalho é: passados aproximadamente 10 anos do advento da Lei de Cotas, quais os seus efeitos e a necessidade de sua renovação?

O presente trabalho está dividido em três partes. Na primeira, será apresentado um breve histórico das ações afirmativas e como ocorre sua atuação no Brasil. Na segunda parte, será demonstrado como as universidades aderiram à Lei de Cotas e os debates que permeiam o processo de implementação. Essas duas partes compõem minha dissertação de mestrado que trata sobre a permanência de alunos cotistas. Na terceira parte, será realizada uma análise avaliativa dos efeitos da lei durante os quase dez anos de sua atuação, como também serão apontadas algumas questões que merecem revisão legislativa.

1. BREVE HISTÓRICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

As ações afirmativas são políticas que destinam recursos a determinados grupos que sofreram algum tipo de exclusão socioeconômica. As ações afirmativas visam reparar e combater discriminações, como também promover o acesso a direitos sociais como educação, saúde, cultura e emprego (GEMMA, 2021).

No Brasil, as ações afirmativas atuam, principalmente, na educação com foco no ensino superior. Em 2012 as ações afirmativas ganharam centralidade em virtude da implementação da Lei 12.711/2012, a Lei de Cotas, que estabelece a reserva de vagas para negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e baixa renda (PAIVA, 2015). As ações afirmativas também se

Diferencia(m) das políticas antidiscriminatórias puramente punitivas por atuar em favor de coletividades discriminadas e indivíduos que potencialmente são discriminados, podendo ser entendida tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas antidiscriminatórias puramente punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovam discriminação, sem, contudo, cuidar da elevação das condições de vida de grupos e indivíduos discriminados (DALFLON *et al.*, 2013, p. 306).

Nos Estados Unidos, as políticas de ações afirmativas foram efetivadas em 1965, através do Decreto-Lei nº 11246, assinado pelo presidente Lyndon Johnson, que dispõe sobre os procedimentos de ações afirmativas para contratação de pessoal no âmbito dos órgãos federais. As políticas de ações afirmativas aplicadas nos Estados Unidos ocorreram em virtude da intensa luta do Movimento dos Direitos Civis, organizado pelos negros norte-americanos, que lutavam para decretar um fim à segregação racial. Em 1964, surge o Estatuto dos Direitos Civis dos Estados Unidos se comprometendo a banir qualquer forma de discriminação contra índios, negros e deficientes físicos (PAIVA, 2015).

No Brasil, as ações afirmativas têm sua gênese ligada às lutas do movimento negro, que denunciava o racismo, a discriminação, as precárias condições de trabalho, de educação e a falta de oportunidades. De modo geral, o movimento negro buscava resolver os problemas derivados da discriminação que os excluía da sociedade (DOMINGUES, 2007).

De acordo com Paiva (2015), no Brasil, apenas com a redemocratização, o conceito de ação afirmativa se fortaleceu. A Constituição de 1988 tornou possível a reserva de cotas para grupos historicamente excluídos e que não estavam fruindo de seus direitos. Antes da Constituição, houve um ensaio de ações afirmativas no governo Vargas, em 1930, que exigia aos comerciantes estrangeiros que se utilizassem da mão-de-obra dos brasileiros e da iniciativa de reservar vagas para filhos de fazendeiros em universidades públicas. Tais ações não visavam superar a desigualdade que foi historicamente construída.

A partir da década de 1990, surgem as primeiras ações de políticas afirmativas direcionadas às pessoas com deficiência, que possibilitaram a esse público ter acesso a espaços públicos e às mulheres entrarem em partidos políticos. Somente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o racismo é reconhecido e a ação afirmativa é falada pela primeira vez no Brasil. Em 2001, a Conferência Mundial Contra o Racismo representou um marco pela reivindicação de ações afirmativas no ensino superior. A partir de 2002, o debate sobre ações afirmativas para egressos de escolas públicas, negros, indígenas e quilombolas foi ganhando força na busca pela equanimidade de recursos sociais (PAIVA, 2015).

Daflon *et al.* (2013) argumentam que há uma dificuldade em delinear de forma robusta as ações afirmativas no Brasil, porque, apenas com a

aprovação da Lei Federal nº 12.711/2012, a ação afirmativa ganhou respaldo jurídico e representatividade com a reserva de vagas em universidades públicas. Anteriormente, o debate sobre essa temática era restrito e reservado a leis estaduais ou conselhos universitários.

Segundo Santos (2009), a maior polêmica em relação às ações afirmativas gira em torno das cotas para negros. O Brasil criou um imaginário de que existe uma harmonia racial e não há necessidade de reserva de vagas para a população negra. Essa polêmica já não existe em relação às pessoas com deficiência, cuja reserva de vagas é socialmente aceita. Os questionamentos ainda se estendem aos critérios de seleção, que são alheios ao mérito individual sobre a legalidade em tratar os indivíduos de forma grupal, alegando que o Estado não pode tratar diferentemente seus cidadãos. O outro viés da questão se remete a uma dívida histórica, para justificar o tratamento diferenciado na busca da superação da desigualdade.

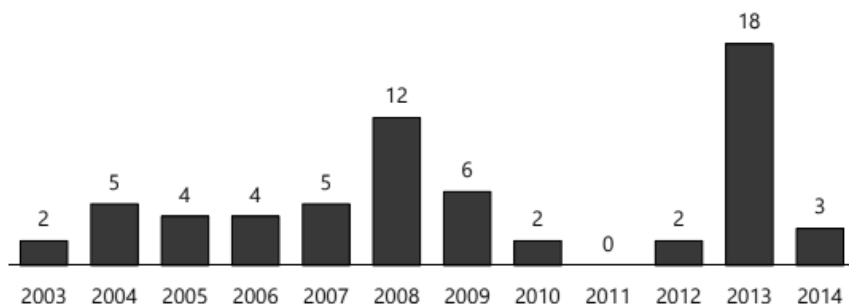
O cerne do debate sobre políticas afirmativas ficou direcionado para o ensino superior, devido à implementação de ações afirmativas de reserva de vagas nas universidades para grupos historicamente excluídos. A ação afirmativa na educação foi consolidada por meio da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre a forma de ingresso nas IFES. Com a lei, 50% das vagas passaram a ser reservadas aos alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Essa norma foi alterada pela Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

O Sistema de Cotas se configura como um direito social garantido pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (CF), que estabelece a educação como instrumento de preparo para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho e conseqüentemente de combate à desigualdade. Apesar de a igualdade de condições estar prevista na CF, o seu texto não se efetiva na sociedade, principalmente, no que se refere à educação superior, pois não há “igualdade de condições para o acesso e permanência” (inciso I do art. 206 CF), como consta na letra da lei. Diante dessa realidade de desigualdade e exclusão, as ações afirmativas se posicionam como uma solução para incluir os estudantes na educação superior, oferecendo-lhes igualdade de oportunidades no momento do ingresso.

2. AÇÕES AFIRMATIVAS: O DEBATE EM TORNO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DE COTAS

Anteriormente à Lei nº 12.711/2012, algumas universidades já adotavam algum tipo de ação afirmativa. Com o REUNI, em 2008, a aplicação das ações afirmativas nas IFES aumentou, pois a liberação de recursos estava condicionada à implantação de políticas de inclusão e assistência. Os critérios para instituir as ações afirmativas eram os mais diversos, por exemplo, era estabelecido uma cota para estudantes da rede pública e adicionava-se uma ou duas vagas por curso para indígenas, quilombolas ou pessoa com deficiência. As universidades também adotavam critérios como bônus, reserva de vagas adicionais e processos seletivos especiais (EURÍSTENES *et al.*, 2016). A seguir, no gráfico 2, temos um demonstrativo de como ocorreu a adesão das Universidades Federais às ações afirmativas de 2003 -2014.

Gráfico 2 – Adesão das Universidades Federais às ações afirmativas por ano



Fonte: GEMAA (EURÍSTENES *et al.*, 2016).

De acordo com o gráfico 2, podemos perceber que a adoção de ações afirmativas pelas universidades federais foi praticamente constante entre 2004 e 2007. Em 2008, em virtude da liberação de recursos condicionados à adoção de ações afirmativas pelo REUNI, houve um pico na implantação dessas políticas, seguido de um declínio nos anos seguintes. Em 2013, das 58 universidades federais, 18 ainda resistiam às ações afirmativas e, por força da Lei nº 12.711/2012, tiveram que reservar 50% de suas vagas para estudantes negros, baixa renda, indígenas e pessoas com deficiência egressos de escolas públicas. (EURÍSTENES *et al.*, 2016).

As políticas de ações afirmativas no Brasil são, principalmente, o resultado de uma antiga e persistente luta do Movimento Negro contra o racismo e a desigualdade racial, que marcaram a história da vida privada e pública do país. As ações afirmativas têm por objetivo reparar desigualdades impostas a determinados grupos sociais ou minorias que tiveram seus direitos negligenciados e foram expostos a uma condição de desigualdade. Nesse entender, as ações afirmativas visam promover a justiça social, a diversidade e, sobretudo, corrigir as assimetrias entre brancos e negros. Para isso, o Movimento Negro denunciou o racismo, incitou o debate sobre o direito à diversidade étnico-racial e questionou a efetividade de políticas universais para grupos específicos (MAYORGA; SOUZA, 2012).

Desde a década de 1990, quando o debate sobre as ações afirmativas reacendeu, era consenso de que a cidadania dos excluídos deveria ser garantida, mas, nas propostas ligadas às ações afirmativas, eram levantados argumentos em prol da democracia racial brasileira:

O Jornal do Brasil (JB) fez um longo editorial, “Democracia Racial”, contra a proposta de cotas. O editorial foi aberto com a declaração seguinte: “antes de ser crime, o preconceito racial no Brasil é tolice”. O argumento do jornal, ao contrário das políticas de cotas propostas pelos técnicos, descansou na defesa de nossa singularidade. Nós éramos comparados com o resto do mundo, o país mestiço; a contribuição maior que nós demos para o mundo era “exatamente a nossa Democracia Racial” (SANTOS, 2006, p. 48).

No viés da constitucionalidade, os argumentos desfavoráveis alegavam se tratar de um ato inconstitucional por privilegiar um grupo específico, não considerar o mérito individual e, ainda, atestar a incapacidade dos beneficiados que não teriam condições de conseguir a vaga por méritos próprios. Os favoráveis às ações afirmativas entendem se tratar de um direito constitucional por buscar reparar uma situação de discriminação para alcançar a igualdade real. Para os defensores, as ações afirmativas não ferem o mérito individual, mas criam condições para que ela possa existir. O cerne da questão se pauta em interpretações constitucionais e diferentes posturas com relação aos termos normativos de igualdade e justiça (MOEHLECKE, 2002).

Segundo Santos (2006), outro argumento desfavorável às políticas de ações afirmativas, no Brasil, estava relacionado à ausência de definição de quem é negro, uma vez que não existiam critérios claros para essa definição.

Se os movimentos negros dizem que basta perguntar a polícia quem é negro, as universidades públicas não sabem responder. A primeira universidade, no país, a introduzir o quesito *cor* em seus formulários foi a UFBA, em 1998. A inclusão da cor no sistema de acesso é recente. Somente após a pesquisa comparativa de Delcele Mascarenhas Queiroz, envolvendo a UFRJ, UnB, UFPR, UFMA e UFBA, assim como a adoção do sistema de cotas pelas universidades é que estas começaram a incluir o quesito cor nos seus formulários. Um dado importante é que, até dezembro de 2004, das quatorze universidades que adotaram cotas, somente três (UFPR, UFBA e UnB) dispunham de dados relativos à cor dos candidatos. Para a maioria das instituições que adotaram o sistema de cotas, importava menos realizar uma pesquisa sobre o percentual de brancos, pretos, pardos, indígenas e amarelos, mas apresentar uma resolução de cotas que provocasse um maior percentual de negros nas universidades. Se isso aconteceu nas universidades que adotaram cotas, em outras que dispunham desses dados, como a UFRJ, USP, UFF e UFMA e UFMT, verifica-se uma forte resistência dos professores e da administração central para com o sistema de cotas (SANTOS, 2006, p. 49).

Em 2016, surgiu a Orientação Normativa nº 3, de 1º de agosto, que tratava sobre as regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.⁵¹

Em 2018, a Orientação Normativa nº 3 foi revogada e entrou em vigor a Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril, que regula os procedimen-

51 Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

tos de heteroidentificação, complementar à autodeclaração dos candidatos negros para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais. Algumas universidades, estendem a atuação da Comissão de Heteroidentificação, instância que atua na validação da autodeclaração prestada por candidatos inscritos em concurso público, para o sistema de cotas de pretos e pardos no Sistema de Seleção Unificada e processos seletivos. Tal comissão, quando instituída, tem o objetivo de analisar a condição étnico-racial afirmada pelo candidato à vaga do curso de graduação ou concurso, em que se autodeclarou preto ou pardo para concorrer às vagas reservadas por lei.

Segundo Mayorga e Souza (2012), outro posicionamento contrário às políticas de ações afirmativas para negros defende que não houve um debate público profícuo que levasse em consideração o posicionamento das pessoas diretamente afetadas e, ainda, ressalta que a Lei de Cotas foi imposta de forma autoritária. Além desse, há o argumento de que, por ser uma política importada dos Estados Unidos, não teria os mesmos efeitos no Brasil, pois os países possuem realidades sociais distintas.

Os desfavoráveis ainda afirmam que a Lei de Cotas foi uma exigência de agências internacionais. Os argumentos levantados revelam profundo desprezo pela luta aguerrida do Movimento Negro, que instigou o debate sobre as ações afirmativas, visando superar o racismo e a desigualdade racial. A negação da atuação do Movimento Negro nas lutas pelas ações afirmativas se configura como uma tentativa de invisibilizar e até deslegitimar o movimento (MAYORGA; SOUZA, 2012). Contudo, ser favorável às ações afirmativas nas universidades é entender que

[...] a adoção do sistema de cotas consiste numa ação afirmativa de superação de desigualdades, na direção da conquista da igualdade material ou substancial que é fruto do que se pode chamar de segunda geração de direitos fundamentais, pois ela absorve e amplia o direito processual. Não basta, segundo esse novo paradigma de organização dos poderes públicos, garantir um Estado que seja cego para distinções arbitrárias. É insuficiente vedar que a lei condene o indivíduo com base no grupo em que este se insere segundo padrões naturais ou culturais. Faz-se necessário implementar, por meio da lei e de instrumentos de políticas públicas,

a igualdade de oportunidades, ainda que seja necessário estipular benefícios compensatórios a grupos historicamente discriminados. Este novo paradigma direciona-se a uma noção mutante e militante da igualdade, uma vez que se percebeu a ineficácia do zelo por uma igualdade meramente formal e abstrata, além de estática, que na maioria das vezes aprofunda e perpetua as desigualdades presentes na sociedade. Da ótica ultrapassada do indivíduo genérico, desprovido de cor, sexo, idade, classe social entre outros critérios, agora se busca o indivíduo específico “historicamente situado”, objetivando extinguir ou diminuir o peso das desigualdades impostas econômica e socialmente. A consagração normativa dessas políticas sociais representa, pois, um momento de ruptura na evolução do Estado moderno (BITTAR; ALMEIDA, 2006, p. 157).

Os argumentos contrários e favoráveis são diversos e refletem os ânimos em que foi promulgada e discutida a Lei de Cotas. A discussão, certamente, levantou questões importantes que podem auxiliar na implantação de novas políticas de ações afirmativas nas universidades. O debate revelou também que a presença de estudantes negros e pobres, que ingressaram por via das ações afirmativas nas universidades, desagradou uma parcela da população por não seguir “padrões” meritocráticos, constitucionais, raciais e de igualdade reivindicados por eles.

3. LEI DE COTAS: UMA ANÁLISE AVALIATIVA

A Lei nº 12.711/2012 foi um marco das ações afirmativas no Brasil. Sua implementação representou a unificação e consolidação das ações afirmativas no ensino superior. Dessa forma, cabe perceber seus efeitos ao longo de quase uma década de sua existência. A partir do trabalho de Godoi e Santos (2021), abordaremos os principais efeitos que permearam a Lei de Cotas nas universidades, como também os elementos que precisam de uma reavaliação.

Ao realizar uma análise histórica da Lei de Cotas durante os últimos anos, Godoi e Santos (2021) perceberam alguns efeitos ligados ao perfil dos estudantes quanto a cor/raça e renda, a questões discriminatórias, ao rendimento acadêmico, a fraudes na autodeclaração e quanto ao cumprim-

mento da Meta 12 do Plano Nacional de Educação – PNE em atingir o percentual de 33% de matrículas na educação superior.

Nesse contexto, os autores ainda discutem sobre as questões que envolvem a renovação e apontam alguns elementos que merecem atenção como o não cumprimento do monitoramento/avaliação que deveria ser realizado anualmente, as distorções provocadas no perfil da cota voltada para a renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo, os concursos para docentes com reserva de 20% para negros, representatividade de docentes negros nas universidades, fraudes na autodeclaração, Cotas também na pós-graduação, promoção da pluralidade.

Do ponto de vista do perfil raça/cor dos discentes, de acordo com a tabela 1, em 2003 já é possível observar um crescimento do quantitativo de pardos e preto e diminuição dos brancos. A partir de 2005 as políticas de ações afirmativas passaram a ser adotadas nas universidades, a consolidação dessas políticas foi efetivada com a Lei nº 12.711/2012. Importante observar que a mudança em relação a raça/cor ocorreu de forma crescente, à medida em que as ações afirmativas ganhavam espaço. Apesar da maior presença de pretos e pardo nas universidades seu crescimento não foi proporcional ao crescimento populacional desses sujeitos (ANDIFES, 2018).

Tabela 1- Graduandos(as) ou população brasileira segundo cor ou raça 1996-2018%

Cor ou Raça	Pesquisa	1996 ¹	2003 ¹	2010 ¹	2014 ²	2018
Amarela	IFES	-	4,5	3,1	2,3	2,1
	PNAD/IBGE	0,4	0,4	1,1	0,5	0,4
Branca	IFES	-	59,4	53,9	45,7	43,3
	PNAD/IBGE	55,2	52,0	47,7	45,5	38,6
Parda	IFES	-	28,3	32,1	37,8	39,2
	PNAD/IBGE	38,2	41,5	43,1	45,1	52,5
Preta	IFES	-	5,9	8,7	9,8	12,0*
	PNAD/IBGE	6,0	5,9	7,6	8,6	8,1
Indígena	IFES	-	2,0	0,9	0,6	0,9**
	PNAD/IBGE	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4
Sem declaração	IFES	-	-	-	3,8	2,5
	PNAD/IBGE	-	-	-	-	-

Fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Pesquisas Anuais de Domicílios (1996, 2003 e 2014) e Censo 2010. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

¹FONAPRACE/ANDIFES (1997, 2004, 2011, 2016).

* Pretos, em 2018, corresponde a soma das categorias "Pretos – não quilombolas" e "Pretos quilombolas".

** Indígenas, em 2018, corresponde a soma das categorias "Indígenas Não Aldeados" e "Indígenas Aldeados".

Fonte: ANDIFES, 2018.

Além do perfil raça/cor, o quesito renda também sofreu transformações, pois um maior percentual de alunos possui renda familiar per capita até 1 salário e 1,5 salário-mínimo. Esse dado se apresentou após o advento da lei de cotas, um público de menor poder aquisitivo passou a ocupar mais espaço nas universidades. No que se refere ao rendimento acadêmico, não há distorções significativas entre cotistas e não cotistas (GODOI; SOUZA, 2021).

Passados aproximadamente 10 anos e diante do cenário de maior inclusão apontado, Godoi e Santos (2021) alertam que ainda não é tempo de revogar a Lei de Cotas, visto que no Brasil ainda persiste uma grande desigualdade entre brancos e negros no que tange à escolaridade e o acesso à educação. Os autores ressaltam que a Meta 12 do Plano Nacional de Educação ainda não foi alcançada de forma plena, pois a população negra continua com taxa de matrícula inferior aos 33%, esse percentual apenas foi alcançado pela população branca. A Meta 12, que dispõe:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (INEP, 2015).

Godoi e Santos (2021), ao defender a renovação da Lei de Cotas, trazem dados que demonstram a discreta presença de negros no corpo docente das universidades e nas pós-graduação *strictu sensu*, sendo necessário que as ações afirmativas se fortaleçam para contemplar também esses espaços. Além de defender a renovação da Lei de Cotas, os autores também sugerem algumas questões que merecem ser reavaliadas.

O que os autores preconizam é que haja o cumprimento da Lei nº 12.711/2012 no que diz respeito ao monitoramento e avaliação do programa que deve ser realizado anualmente e que por algum motivo não ocorreram, gerando uma grande perda de dados e informações importantes para o programa, para tomada de decisões e para futuras políticas públicas.

A outra questão que merece revisão diz respeito à reserva de 50% das vagas para os sujeitos com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mí-

nimo *per capita*, pois os alunos que possuem essa renda, em escolas públicas, representam muito mais que 50%, enquanto o percentual restante de 50%, a outra metade, possui renda maior do que 1,5 salário-mínimo. Essa divisão das vagas por renda possui uma distorção e contradiz a intenção da lei que visa favorecer o aluno de menor renda.

Ainda avaliando as ações afirmativas visando reformulações, Godoi e Santos (2021) traz o caso das ações afirmativas nos concursos públicos para docentes de universidade. A Lei nº 12.990/2014 estabelece a reserva de vagas de 20% aos negros nos concursos federais, sendo que no art 1º, §1º estabelece que “A reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três)”, esse critério induz uma má aplicação da lei nos casos de concursos para professores, visto que nesses cargos as vagas são para áreas específicas, sendo ofertadas geralmente apenas uma, mesmo quando o edital dispõe de várias vagas, devido a especificidade de cada vaga não é aplicada lei.

Godoi e Souza (2021) também trazem a questão das fraudes no sistema de cotas, que são crescentes e preocupantes, e acontecem por permitir apenas a autodeclaração. Como forma de dirimir eventos dessa natureza os autores reforçam a importância de garantir que a autodeclaração venha acompanhada da análise das comissões de heteroidentificação. Na revisão da Lei nº 12.711/2012, Godoi e Souza (2021) defendem também que a pós-graduação seja inserida na lei e possa contar com a reserva de vagas. Vale ressaltar que além de sua atuação na graduação, as ações afirmativas têm estado presentes nos programas de pós-graduação. Neste caso, ainda não há uma lei regulamentando, e cada programa estipula os critérios de seleção.

Venturini (2019) realizou um estudo para perceber como está ocorrendo essa introdução das ações afirmativas nos programas de pós-graduação. Foi identificado que não há uniformidade dos processos de seleção, sendo necessário analisar particularmente cada programa. O resultado mostrou que há uma prevalência de negros como público-alvo em virtude das questões ligadas às desigualdades raciais e à baixa presença desses sujeitos nos programas de pós-graduação. A pesquisa mostrou também que transexuais, travestis e refugiados estão aparecem como público-alvo dos programas de pós-graduação

Um dos aspectos que rodeiam os debates sobre as ações afirmativas na pós graduação é a questão da excelência acadêmica dos cursos. O estudo demonstrou que os cursos de excelência têm mais resistência em adotar ações afirmativas, e ainda revela que um maior quantitativo de programas que adotaram ações afirmativas possui nota 3 e 4, enquanto há um menor percentual de programas com nota 6 e 7 que possui tais políticas (VENTURINI, 2019).

Por último, nas sugestões de revisões, Godoi e Souza (2021) trazem à tona a necessidade de as políticas de ações afirmativas irem para além da reserva de vagas e alcançarem o campo epistemológico. Nessa perspectiva, a intensão é desconstruir estruturas cristalizadas que tornam a academia um campo de disputas e discriminações, principalmente, simbólicas, como também formar discentes mais contextualizados com os múltiplos saberes.

O dissenso sobre a própria implementação das ações afirmativas já é forte indício do que se pode esperar desse espaço, que permanece em disputa. A disputa aqui não é simplesmente por acesso ao espaço; há também, e de forma robusta e acintosa, uma disputa por reconhecimento do oprimido como intelectual negro ou negra, o que implica permitir ao negro apossar-se do espaço e sentir-se pertencente. Porém, entre a leve sensação de pertencimento e a real concretização desse fenômeno há um abismo epistêmico. É necessária a implementação de novas e revolucionárias epistemologias que legitimem saberes localizados em lugares os quais a academia não vê senão como interessantes objetos de suas pesquisas (GODOI; SOUZA, p. 28-29, 2021).

A Lei de Cotas exerce um importante papel social de levar à universidade um público que em outras condições não teriam acesso. A Lei de Cotas rompeu estruturas sociais engessadas que prejudicavam o acesso ao ensino superior de um público historicamente excluído.

Os dados que demonstram o crescimento da presença de negros e pardos, como também que os cotistas não apresentam desvantagens significativas no desempenho acadêmico confirmam que, o que faltava era a oportunidade. Essa população que por anos foi excluída dos processos formativos, da cultura acadêmica e dos espaços do saber, com Lei, passaram

a ter mais oportunidades e condições de enfrentar os desafios contemporâneos da sociedade.

A inclusão desses sujeitos é um ganho individual e coletivo, pois apenas um indivíduo tem o poder de ser um multiplicador, seu exemplo alcança sua comunidade, sua família, todo seu entorno e tem o potencial de transformar sua realidade socioeconômica e cultural.

Apesar de resultados notáveis, a Lei de Cotas há muito a fazer, desde ampliar sua política de inclusão para outros setores como a pós-graduação e torna-se mais efetiva em concursos para docentes, como expandir seu alcance entre os negros e mais pobres. E garantir que os processos seletivos na graduação aconteçam não apenas com a autodeclaração, mas também com a comissão de heteroidentificação.

Outra questão de inquietações em relação à Lei de Cotas, é centralizada no campo de disputas simbólicas no espaço acadêmico. As ações afirmativas tiveram suas origens ligadas ao movimento negro, e mesmo após a efetivação da lei, a luta se ressignificou, dessa vez não pelo acesso a oportunidade, mas pelo reconhecimento de sua atuação como intelectuais negros e negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações afirmativas no Brasil, tem uma história recente e permeada de intensos dissensos sociais. Com sua atuação predominantemente na educação, as ações afirmativas no Brasil ganharam robustez e representatividade com a implementação da Lei nº 12.711/12, a Lei de Cotas, anteriormente, algumas ações eram percebidas em leis estaduais e conselhos universitários.

Passados aproximadamente 10 anos de existência, a Lei de Cotas em sua atuação promoveu inclusão, mudança de perfil nas universidades, desconstrução de crenças limitantes que afirmavam que os alunos cotistas teriam baixos rendimentos. A lei quebrou paradigmas e permitiu que grupos historicamente excluídos pudessem não apenas sonhar em ter um curso superior, mas efetivamente ter acesso às disputadas vagas das universidades federais.

Apesar de seu importante papel social e efetivas transformações no ensino superior, a lei de cotas também apresentou questões que precisam

ser revistas e melhoradas, a começar pelo critério que reserva 50% das vagas para discentes com renda maior do que 1,5 salário-mínimo. Outro ponto muito crítico são as fraudes nas autodeclarações, é necessário efetivar que as comissões de heteroidentificação tenham um papel mais presente nas seleções de graduação.

Pensar a renovação e revisão da Lei de Cotas também nos leva a pensar em sua expansão, considerando outros elementos que escaparam da abordagem inicial. Desta vez, a ideia é oferecer mais capilaridade à lei para atuar em outros segmentos e produzir resultados semelhantes na mudança de perfil e inclusão nas universidades. Nesse contexto, é importante pensar na aplicação da Lei de Cotas nos programas de pós-graduação para garantir uma maior heterogeneidade, uma vez que apesar de proporcionar mudanças na graduação, essas mudanças não foram sentidas de forma efetiva nas pós-graduações, o grupo de brancos ainda é o perfil predominante, isso também ocorre no corpo docente das universidades e nas taxas de matrícula na educação superior que até foram alcançadas, cumprindo a Meta 12 do PNE, mas a questão é que essas taxas representam a predominância apenas do público branco, por isso faz-se urgente a manutenção da Lei de Cotas para que haja igualdade e equidade entre os matriculados.

As ações afirmativas são uma luta antiga do Movimento Negro, e essa luta não se limita a buscar oportunidades, mas sobretudo o respeito, a representatividade, a equidade. Nesse sentido, apesar de importantes conquistas, a Lei de Cotas ainda tem muito a fazer pelos grupos excluídos que mesmo com anos de conquistas ainda precisam lutar pela representatividade de sua atuação como intelectuais.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras - 2018. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico>

co-dos-Estudantes-de-Gradua% C3%A7 %C3 %A3o-das-Uni-
versidades-Federais-1.pdf. Acesso em: 01 fev. 2019.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina Maciel. Mitos e controvérsias sobre apolítica de cotas para negros na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n.28, p.141-159. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a10n28>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos e nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em 25 de abr. 2019.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Portaria Normativa de nº 4, de 6 de abril de 2018**. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/servidor/todos-os-s-ver-id-ores/documentos/portaria-normativa-no-4-de-6-de-abril-de-2018-comissoes-de-cotas-de-raca.pdf>. Acesso em: 04 de jan. 2020.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Orientação normativa nº 3, de 1 de agosto de 2016**. Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujr_w0TZC2Mb/content/id/23376_081/do1-2016-08-02-orientacao-normativa-n-3-de-1-de-agosto-de-2016-23375906. Acesso em: 04 de jan. 2020.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: . Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos. Disponível em: . Acesso em: 04 jan. 2020.

- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 04 jul. 2019.
- DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 jul. 2019.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: 25 set. 2019.
- EURÍSTENES, Poema; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2015). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, dezembro, p. 1-25. 2016. Disponível em: . Acesso em: 25 abr. 2020.
- GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINAR DA AÇÃO AFIRMATIVA-GEMMA. **O que são ações afirmativas.** Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11. Acesso em 29 de mai. 2021.
- MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, ago. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pi>

d=S1519-549X2012000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 out. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cad. Pesqui.**, n. 117, p. 197-217, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-157420020003000011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 25 abr. 2019.

PAIVA, Angela Randolpho. Ação Afirmativa. In: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. 2. Ed. São Paulo: Fundap, 2015. p. 36-40.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11778/1/Tese%20%20Dyane%20Santos.pdf>. Acesso em: 01 maio 2019.

SCALON, Celi. Igualdade. In: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. 2. Ed. São Paulo: Fundap, 2015.

VENTURINI, Anna Carolina. Ações Afirmativas nos Programas de Pós-graduação Acadêmicos de Universidades Públicas (jan/2002 a jan/2018). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, 2019, p. 1-31. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2020/07/Levantamento-das-AAAs-2018b.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

RESPONSABILIZAÇÃO ÉTICA DE MÉDICOS PELA PRESCRIÇÃO DE CANNABIS: UMA ANÁLISE À LUZ DA RESOLUÇÃO CFM Nº 2.113/2014

*Rafael de Melo Alvarenga*⁵²

INTRODUÇÃO

Muitos acreditam que a *cannabis*, popularmente conhecida como maconha, é um dos grandes males da sociedade, sendo porta de entrada para outras drogas, enquanto outros defendem o seu uso ancestral e medicinal e dizem que ela, em verdade, é a porta de saída das drogas perigosas. Diante disso, é importante saber como a legislação brasileira admite sua prescrição e uso para que os cidadãos, incluindo médicos prescritores, não sofram sanções.

O Conselho Federal de Medicina (CFM), de forma pioneira no Brasil, editou a Resolução CFM nº 2.113/2014, aprovando o uso restritivo de canabidiol em casos de tratamento de epilepsias refratárias aos tratamentos convencionais, impedindo a prescrição *in natura*, bem como qualquer outro princípio ativo que não o canabidiol (CFM, 2014). Contudo, passados sete anos de referida resolução, não houve revisão, mesmo diante de inúmeras resoluções da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) sobre o tema no Brasil e de regulamentações no mundo inteiro (RIVEIRA,

52 Pós-Graduado em Direito e Processo Tributário pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Advogado formado pela Faculdade de Direito de Franca (FDF).

2020), aprovando o uso medicinal da *cannabis* das mais variadas formas, como óleo ou vaporização. Por essa razão, torna-se necessário discorrer se os médicos prescritores podem ser punidos eticamente diante de referida resolução.

Depois disso, o órgão se manifestou abertamente sobre o tema no ano de 2019, em especial em um livro sobre a maconha, o qual abordaremos, levantando dúvidas sobre a manutenção da utilização da *cannabis* para fins terapêuticos. Inclusive adiantou, no ano de 2019, que poderia alterar a Resolução nº 2.113/2014 para inclusão de novas doenças, mas mantendo vigente a restrição da resolução (CREMEGO, 2019).

Apesar da manutenção das restrições, ao se analisar tal resolução em confronto com as resoluções da Anvisa de 2015 e 2019, com a reclassificação da *cannabis* na Organização das Nações Unidas (ONU), em 2020, com o novo Código de Ética Médica publicado em 2019 e principalmente com o direito à saúde insculpido pela Constituição Federal de 1988, vislumbra-se um relaxamento da restrição, liberando a prescrição em casos que não os determinados.

Diante da manutenção da vigência da Resolução nº 2.113/2014, o objetivo deste artigo é analisar se é possível o CFM punir médicos com base em uma resolução que, aparentemente, está defasada perante as regulamentações nacionais e internacionais e apresenta conflitos com o próprio Código de Ética Médica, Constituição Federal e o direito à saúde dos cidadãos.

Para isso, na primeira seção discutiremos as principais regulamentações brasileiras e mundiais sobre o tema, em especial as da Anvisa e a reclassificação da *cannabis* pela ONU; na segunda, analisaremos o posicionamento do CFM sobre a *cannabis* medicinal e de que forma ela se enquadra no confronto de resoluções do órgão, para, então, nas considerações finais, entender se os médicos prescritores de *cannabis* são passíveis de punições éticas por parte do CFM.

1. AS PRINCIPAIS REGULAMENTAÇÕES BRASILEIRAS E MUNDIAS SOBRE A CANNABIS

Conforme mencionado, é perceptível que o Brasil e o mundo passam por um momento de reflexão constante e intensa acerca do uso da *cannabis*, ocasionando a criação de novas regulamentações.

No Brasil, as principais são da Anvisa, como a Resolução de Diretoria Colegiada - RDC 03/2015, que adicionou o canabidiol como substância controlada; a RDC 17/2015, que permitiu a importação de medicamentos à base de cannabis; a RDC 327/2019, que regulamentou a autorização sanitária para a fabricação e a importação e os requisitos para a comercialização, prescrição, a dispensação, o monitoramento e a fiscalização de produtos de cannabis para fins medicinais. No mundo, através da ONU, ocorreu a reclassificação da *cannabis* da lista IV, de substâncias com alto potencial nocivo e baixo/nenhum valor terapêutico, para a lista I, de baixo valor nocivo e alto potencial terapêutico.

Pretende-se, desta forma, dissecar as regulamentações existentes no âmbito nacional, focando na Anvisa, uma vez que esta é que possui três resoluções de destaque e que tem permitido o acesso à saúde de pacientes ao tratamento de *cannabis* medicinal, bem como explicar a importância da reclassificação ocorrida na ONU.

1.1. AS REGULAMENTAÇÕES DA ANVISA

Necessário adentrar, especificamente, nas regulamentações propostas pela Anvisa, para o fim de entender exatamente de que forma é permitida a utilização de cannabis para fins terapêuticos e médicos no Brasil. Primeiramente, a RDC nº 3, de 26 de janeiro de 2015, de forma simples e direta, incluiu o canabidiol, mais popularmente conhecido como CBD, na lista de controle especial de substâncias, ou seja, retirou da lista de proibidos (ANVISA, 2015a).

Depois, a RDC nº 17, de 06 de maio de 2015, expandiu o acesso à *cannabis*, autorizando a importação, em caráter excepcional, de produtos a base de CBD em conjunto com outros canabinóides, inclusive contendo o tetrahydrocannabinol, vulgo THC (responsável pelos efeitos psicotrópicos), desde que devidamente prescrito por profissional habilitado, vejamos (ANVISA, 2015b):

Art. 3º Fica permitida a importação, em caráter de excepcionalidade, por pessoa física, para uso próprio, mediante prescrição de profissional legalmente habilitado para tratamento de saúde, de produto industrializado tecnicamente elaborado, constante do Anexo I desta Resolução, que possua em sua formulação o Canabidiol em associação com outros canabinóides, dentre eles o THC.

§1º O produto a ser importado deve:

I – ser constituído de derivado vegetal;

II – possuir teor de THC inferior ao de Canabidiol;

III – ser produzido e distribuído por estabelecimentos devidamente regularizados pelas autoridades competentes em seus países de origem para as atividades de produção, distribuição ou comercialização;

IV – conter certificado de análise, com especificação e teor de Canabidiol e THC, que atenda às respectivas exigências regulatórias das autoridades competentes em seus países de origem.

§2º A importação que trata o caput somente será permitida desde que todos os requisitos deste regulamento sejam atendidos.

§3º Caberá à Anvisa a verificação e a decisão se o produto a ser importado se enquadra nos requisitos definidos neste artigo.

Destaca-se, ainda, que referida resolução trouxe alguns importantes parâmetros para importação, como THC em menor proporção que CBD, e o estabelecimento fornecedor ser devidamente regularizado em seu país com certificado de análise do produto.

Em 2016, foram publicadas resoluções de menor impacto e, após um intervalo de três anos após essas primeiras regulamentações, foi publicada em 09 de janeiro de 2019 a RDC n.º 327, que dispõe sobre os procedimentos para fabricação, importação, comercialização, prescrição, etc., cabendo destacar o seu art. 4º e 5º, vejamos (ANVISA, 2019):

Art. 4º Os produtos de Cannabis contendo como ativos exclusivamente derivados vegetais ou fitofármacos da Cannabis sativa, devem possuir predominantemente, canabidiol (CBD) e não mais que 0,2% de tetrahydrocannabinol (THC).

Parágrafo único. Os produtos de Cannabis poderão conter teor de THC acima de 0,2%, desde que sejam destinados a cuidados paliativos exclusivamente para pacientes sem outras alternativas terapêuticas e em situações clínicas irreversíveis ou terminais.

Art. 5º Os produtos de Cannabis podem ser prescritos quando estiverem esgotadas outras opções terapêuticas disponíveis no mercado brasileiro.

Importante referida resolução, pois ela fixa o teor máximo de THC em até 0,2%, podendo conter acima deste valor apenas para pacientes em cuidados paliativos, ou seja, sem outras alternativas terapêuticas; destaca que os produtos podem ser prescritos quando esgotadas outras opções, ou seja, caso o paciente já tenha tentado utilizar outros medicamentos sem êxito ou que não exista tratamento para a doença.

Portanto, resta claro o avanço brasileiro no tocante à utilização da cannabis para fins medicinais, ainda que basicamente apenas com as regulamentações da Anvisa, uma vez que o CFM tem se mostrado resistente à aplicação de tal método terapêutico. A década de 2010 mostrou significativo avanço no mundo, com vários países regulamentando não só o uso medicinal, mas também o uso adulto e/ou recreativo, havendo, inclusive, mudança de visão da cannabis perante a Organização das Nações Unidas.

1.2. A RECLASSIFICAÇÃO DA CANNABIS NA ONU

Entendidas as regulamentações nacionais, de extrema importância é a reclassificação efetuada pela ONU, em dezembro de 2020, uma vez que denota o avanço científico na utilização da cannabis para fins medicinais, já que a ONU é o principal órgão mundial de cooperação internacional.

Em 2019, a ONU iniciou uma série de recomendações e estudos sobre a cannabis para alteração de suas recomendações. Tal questão foi para votação dos países em dezembro de 2020, e a principal recomendação foi a exclusão da cannabis da lista IV de substâncias nocivas, a qual, em apertada votação, vinte e sete votos favoráveis contra vinte e cinco contrários, incluindo o Brasil (CHADE, 2020), foi aprovada, vejamos (UNODC, 2020):

WHO recommendation to delete cannabis and cannabis resin from Schedule IV of the 1961 Convention, but to maintain it in Schedule I of the 1961 Convention: The Commission decided by 27 votes to 25 and with one abstention to follow this recommendation. Cannabis and cannabis resin will accordingly be deleted from Schedule IV of the 1961 Convention. They remain in Schedule I of the 1961 Convention and thus remain subject to all levels of control of the 1961 Convention.

A reclassificação na lista da ONU é histórica, na medida em que a *cannabis* sempre esteve presente na lista de substâncias nocivas e proibidas, tendo tido ao longo do século XX uma grande ênfase no seu combate, com participação ativa norte-americana, inclusive antes da declaração de Nixon, em 1971, a qual é tida como o marco da guerra às drogas (VALLOIS, 2020, p. 667), ignorando todo o seu potencial terapêutico.

Constata-se que referida reclassificação vai ao encontro do movimento mundial, especialmente em países tidos como desenvolvidos, como EUA, Canadá e países europeus. Importante também o papel de Israel (SBEC, 2020), uma vez que assumiram a vanguarda científica e de regulamentação do uso, o que, sem dúvida, proporcionou a mudança de visão dos países perante a ONU.

Explicada a regulamentação nacional por parte da Anvisa e a reclassificação perante a ONU, reconhecendo o potencial terapêutico da *cannabis*, necessário saber o posicionamento do CFM sobre o tema, ou seja, se entende existir potencial terapêutico no uso da *cannabis* e, a partir disso, se os médicos podem prescrevê-la.

2. O POSICIONAMENTO DO CFM

Conforme visto, o CFM mantém a Resolução CFM nº 2.113/2014 em vigor, mesmo que defasada perante as demais regulamentações nacionais e mundiais, e, principalmente, perante o próprio entendimento do Conselho, o qual editou um livro apresentado informações sobre a *cannabis*.

Analisar-se-á, assim, o posicionamento do CFM em 2014, com a ainda em vigor Resolução 2.113/2014, em contraponto ao próprio posicionamento do Conselho em 2019 com seu livro “A tragédia da Maconha”, o Código de Ética Médica, bem como a Constituição Federal de 1988.

2.1. A CANNABIS NA VISÃO DO CFM E OS MOVIMENTOS LEGISLATIVOS E JUDICIÁRIOS

O CFM, no ano de 2019, em conjunto com a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), publicou o “Decálogo sobre maconha”, em que, dos dez itens, o primeiro e principal informam que a *cannabis* não pode ser considerada medicamento (CFM; ABP, 2019). A Sociedade Brasileira

de Estudos da *Cannabis Sativa* (SBEC) rebateu item por item, apresentando, também, inúmeras publicações para embasar a suas respostas, deixando claro, contudo, que os itens “*criticam ou apontam malefícios em relação à Cannabis, referem-se ao abuso crônico de Cannabis fumada (incluindo uso recreativo ou adulto)*”, ou seja, não analisam o uso medicinal que utiliza formas variadas de administração (SBEC, 2020).

No mesmo ano de 2019, o CFM editou o livro *A tragédia da maconha: causas, consequência e prevenção*, discorrendo, dentre outras coisas, sobre os efeitos terapêuticos da *cannabis*, apresentando a existência de evidências conclusivas no uso de *cannabis (in natura)* para dor crônica em adultos e de uso de canabinoides orais para espasticidade reportada pelo paciente na esclerose múltipla e náuseas e vômitos induzidos por quimioterapia. Porém informa, em uma análise preliminar, a insuficiência ou ausência de evidências no que tange à epilepsia (CFM, 2019), indo de encontro com sua própria resolução de 2014.

O livro apresenta vários estudos sobre a *cannabis*, trazendo pontos importantes como a exposição ambiental à maconha, dependência química, vulnerabilidade a outras drogas, efeitos no organismo e, principalmente, seus efeitos terapêuticos, deixando claro contudo seu foco nos riscos do consumo da maconha na adolescência.

Ao contrário da resolução de 2014, que restringe a aplicação a casos de epilepsia refratárias, o CFM apresenta com base em estudos interpretados à luz de seu entendimento, evidências limitadas de utilização com indicação clínica, bem como moderadas no uso de canabinoides (nabiximol) para distúrbio do sono de curto prazo: apneia obstrutiva do sono, fibromialgia, dor crônica e esclerose múltipla; e mais importante, evidências conclusivas como analgésico para dor crônica, antiemético em pacientes em quimioterapia e na espasticidade na esclerose múltipla, conforme síntese que se segue (CFM, 2019):

Síntese das evidências: há evidências conclusivas de eficácia terapêutica da Cannabis como analgésico para dor crônica, antiemético em pacientes submetidos a quimioterapia e na espasticidade referida pelo paciente na esclerose múltipla. Há evidências moderadas de sua eficácia terapêutica nos distúrbios de sono, de curto prazo, na apneia obstrutiva do sono, fibromialgia, dor crônica e na

esclerose múltipla. Há evidências limitadas da eficácia terapêutica para síndrome de Tourette, transtorno de estresse pós-traumático, transtorno de ansiedade social, espasticidade reportada pelo médico na esclerose múltipla e na inapetência e perda ponderal na SIDA/AIDS.

Apresenta, ainda, em suas evidências, a forma apropriada para o uso de *cannabis*, de acordo com o quadro abaixo exposto. Vejamos o quadro apenas em relação às conclusivas e moderadas (CFM, 2019):

Quadro 12 – Evidências sobre a eficácia terapêutica de *Cannabis* e canabinoides com referências dos principais estudos.

Evidências conclusivas	
Indicação clínica	Forma/apresentação
Dor crônica em adultos 55.296-299	<i>Cannabis</i>
Espasticidade reportada pelo paciente na esclerose múltipla 293,302-304	Canabinoides orais
Náuseas e vômitos induzidos por quimioterapia 55.293,299-301	Canabinoides orais
Evidências moderadas	
Indicação clínica	Forma/apresentação
Distúrbio do sono de curto prazo: apneia obstrutiva do sono, fibromialgia, dor crônica, esclerose múltipla 55.296,332	Canabinoides (nabiximol)

Em relação à dor crônica em adultos, o CFM é direto em afirmar as evidências conclusivas no uso de *cannabis*, ou seja, a planta *in natura*, uma vez que, nos outros casos, especifica canabinoides orais ou nabiximol (medicamento). O mesmo estudo traz a epilepsia, única indicação regulamentada pelo CFM, com evidência ausente ou insuficiente, apesar de entender que haviam sido produzidos três estudos de alta qualidade, mas defendendo que não havia ficado claro se os benefícios eram decorrentes do uso de CBD ou outro medicamento.

Referido posicionamento do CFM leva em consideração o uso de *cannabis* no Brasil, local que possui uso proibido e, em que o acesso se dá, via de regra, à revelia estatal, por meio de traficantes, que não visam a qualidade do produto, o bem-estar do consumidor e o motivo do uso. Assim,

este produto de péssima qualidade modifica os efeitos da planta, haja vista tratar-se de produto misturado com outras substâncias em que a produção não segue nenhuma norma ou padrão, neste sentido BERTRAN et al (2017):

A falta de informação no mercado de drogas é enorme. O adquirente não sabe nada sobre aquilo que ministrará em si. Na maior parte das vezes, o vendedor também não sabe, com certeza, a composição ou pureza daquilo que vende. Regras básicas dos mercados clássicos (por exemplo, buscar o mesmo fornecedor para obter o mesmo produto, ou estar disposto a pagar mais por um produto mais confiável) não fazem sentido no mercado de drogas. Os “consumidores” são agentes extremamente vulneráveis em um mercado plenamente desregulado.

Destarte, o CFM ignora o uso milenar da *cannabis* para fins medicinais (ZUARDI, 2006) e contrasta com o movimento de regulação da *cannabis* no âmbito legislativo bem como, indiretamente, no Poder Judiciário.

No âmbito legislativo, tramita na Câmara dos Deputados o PL 399/2015 (dentre outros projetos), que pretende regulamentar a comercialização de medicamentos à base de *cannabis* (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2015), o qual, de acordo com o Instituto de Pesquisas Sociais e Econômicas da Cannabis (IPSEC), segundo seus métodos estatísticos, a probabilidade de aprovação do referido projeto de lei atingiu seu maior valor em 18 de maio de 2021, no total de 67% de probabilidade aprovação (IPSEC, 2021).

No Poder Judiciário, já ocorre o que está sendo chamado de legalização silenciosa, uma vez que os Tribunais brasileiros têm obrigado o Estado a fornecer medicamentos à base de canabidiol, bem como, em alguns casos específicos, autorizado o plantio e cultivo de *cannabis* para extração de óleo para tratamento médico (MOREIRA; MENEZES, 2021, p. 93). Assim, é possível perceber que o CFM, no ano de 2019, coincidentemente após o ingresso de um governo federal mais conservador, adotou um posicionamento contrário à utilização medicinal e contraditório com as regulamentações existentes, aguardando a produção de mais estudos sobre a utilização da *cannabis* para fins terapêuticos e medicinais, ainda que

vários países, em especial os EUA, já tenham autorizado várias formas de utilização da planta.

Tal posicionamento é, ainda, contrário ao Código de Ética Médica, elaborado pelo próprio Conselho, conforme se verá a seguir.

2.2. O (DES)RESPEITO À AUTONOMIA DO MÉDICO E DO PACIENTE

O CFM preza pela autonomia do médico e paciente, inclusive deixando isso claro em nota recentemente publicada por seu presidente dizendo que não puniria médicos que prescrevessem tratamento farmacológico precoce, sem benefício comprovado, no caso da Covid-19 (CFM, 2021):

O CFM abordou o tratamento precoce para a covid-19 no Parecer nº 4/2020 em respeito ao médico da ponta, que não tem posição política ou ideológica e exerce a profissão por vocação de servir e fazer o bem; que recebe, consulta, acolhe e trata o paciente com essa doença.

No texto, o CFM delibera que é decisão do médico assistente realizar o tratamento que julgar adequado, desde que com a concordância do paciente infectado —elucidando que não existe benefício comprovado no tratamento farmacológico dessa doença e obtendo o consentimento livre e esclarecido.

O ponto fundamental que embasa o posicionamento do CFM é o respeito absoluto à autonomia do médico na ponta de tratar, como julgar mais conveniente, seu paciente; assim como a autonomia do paciente de querer ou não ser tratado pela forma proposta pelo médico assistente.

Deve ser lembrado que a autonomia do médico e do paciente são garantias constitucionais, invioláveis, que não podem ser desrespeitadas no caso de doença sem tratamento farmacológico reconhecido —como é o caso da covid-19—, tendo respaldo na Declaração Universal dos Direitos do Homem, além do reconhecimento pelas competências legais do CFM, que permite o uso de medicações “off label” (fora da bula).

O parecer nº 4/2020 não apoia nem condena o tratamento precoce ou qualquer outro cuidado farmacológico —tampouco protocolos clínicos de sociedades de especialidades ou do Ministério da Saúde. Ele respeita a

autonomia do médico e do paciente para que ambos, em comum acordo, estabeleçam qual tratamento será realizado.

Na pandemia de Covid-19, conforme dito, o CFM defendeu a autonomia médica para uso do medicamento “cloroquina” de forma *off label*, ou seja, fora do recomendado pela bula, para tratamento da doença, ainda que com evidência limitadas, para não dizer ausente, de efeitos benéficos no tratamento. Não se deve ignorar que no início da pandemia o novo coronavírus ainda era desconhecido e sem tratamentos, mas o CFM ainda mantém seu posicionamento da autonomia médica.

O uso da *cannabis* para fins medicinais remonta a milhares de anos, com estudos técnicos a partir de meados do século XX, corroborando a eficácia do uso para tratamento de várias doenças. Cabe esclarecer que muitos dos tratamentos que utilizam a *cannabis* como medicamento são gravíssimos e, ainda que tenham medicamentos da indústria farmacêutica disponíveis, muitas vezes não têm o efeito pretendido, e pior, muitas vezes causam efeitos colaterais que inviabilizam o seu uso. Porém, quando o assunto é a *cannabis*, o Conselho impede os profissionais de oferecerem tratamento aos seus pacientes, em contradição com os ditames da própria profissão.

O Código de Ética Médica deve estar em consonância com a Constituição Federal e a autonomia do paciente, e apresenta, dentre seus princípios fundamentais, a autonomia do médico, o qual não pode permitir restrições que prejudiquem a eficiência e correção do seu trabalho; que o médico deve sempre melhorar os padrões de serviços médicos, inclusive assumindo responsabilidades em relação à saúde pública, educação sanitária e a legislação da saúde; e que deve ter liberdade e independência sempre no interesse e bem-estar do paciente. Vejamos (CFM, 2019, p. 11, 15/17):

CONSIDERANDO que as normas do Código de Ética Médica devem submeter-se aos dispositivos constitucionais vigentes; [...]

CONSIDERANDO a busca de melhor relacionamento com o paciente e a garantia de maior autonomia à sua vontade; [...]

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS [...]

II - O alvo de toda a atenção do médico é a saúde do ser humano, em benefício da qual deverá agir com o máximo de zelo e o melhor de sua capacidade profissional. [...]

V - Compete ao médico aprimorar continuamente seus conhecimentos e usar o melhor do progresso científico em benefício do paciente e da sociedade. [...]

VII - O médico exercerá sua profissão com autonomia, não sendo obrigado a prestar serviços que contrariem os ditames de sua consciência ou a quem não deseje, excetuadas as situações de ausência de outro médico, em caso de urgência ou emergência, ou quando sua recusa possa trazer danos à saúde do paciente.

VIII - O médico não pode, em nenhuma circunstância ou sob nenhum pretexto, renunciar à sua liberdade profissional, nem permitir quaisquer restrições ou imposições que possam prejudicar a eficiência e a correção de seu trabalho. [...]

XIV - O médico empenhar-se-á em melhorar os padrões dos serviços médicos e em assumir sua responsabilidade em relação à saúde pública, à educação sanitária e à legislação referente à saúde. [...]

XVII - As relações do médico com os demais profissionais devem basear-se no respeito mútuo, na liberdade e na independência de cada um, buscando sempre o interesse e o bem-estar do paciente. [...]

XXI - No processo de tomada de decisões profissionais, de acordo com seus ditames de consciência e as previsões legais, o médico aceitará as escolhas de seus pacientes relativas aos procedimentos diagnósticos e terapêuticos por eles expressos, desde que adequadas ao caso e cientificamente reconhecidas.

Note-se que o próprio CFM coloca como princípios fundamentais uma forte liberdade e autonomia médica, visando ao bem estar do paciente, mas, ao mesmo tempo, mantém em vigor uma resolução que tolhe dos médicos o direito de direcionar, em conjunto com seus pacientes, sempre esclarecendo e explicando os riscos, o tratamento que melhor se adequa ao caso.

Na exposição de motivos da Resolução CFM nº 2.217/2018, o Conselho frisa, novamente, a autonomia médica para aplicação de recursos científicos (CFM, 2019):

3. Assim, aos princípios fundamentais acrescentaram-se novos textos enfatizando que cabe ao médico, como profissional, considerar seus conhecimentos, resultado de longos anos de estudo, e atualizar-se continuamente para que tenha capacidade técnica de aplicar os recursos científicos disponíveis da melhor maneira possível em favor da medicina, visando aos melhores resultados, sem desprezar seu lado humano, imbuído de solidariedade.

Sendo assim, percebe-se que a exposição de motivos dá liberdade ao médico para aplicar recursos disponíveis para atingir melhores resultados, o que, em tese, autorizaria a prescrição de cannabis para fins medicinais.

O artigo 6º da Constituição Federal alça o direito à saúde como direito social fundamental, ou seja, a base de todas as demais normas é o direito à saúde das pessoas; assim, o Código de Ética Médica visa primordialmente o benefício do paciente.

A partir do benefício do paciente, o médico tem total autonomia, com base em seus estudos, de direcionar o tratamento dos pacientes, prescrevendo o que entender necessário e que melhor se adequa ao caso, podendo, inclusive, prescrever medicamentos para doenças que não aquelas previstas na bula. A única suposta restrição ao tratamento seria a ausência de reconhecimento científico, mas o uso de medicamento *off label* já indica uma grande exceção a tal restrição, conforme defesa do CFM no caso da cloroquina.

Ademais, no tocante à *cannabis*, além de inúmeros estudos ao redor do mundo sobre a utilização sob as mais variadas formas para as mais variadas doenças, o próprio Conselho reconhece evidências conclusivas, moderadas e limitadas do uso, ou seja, existe base científica para a sua utilização.

Fica claro, portanto, que o CFM precisa alinhar seus regulamentos com a base legal da profissão, quais sejam, a Constituição Federal brasileira, que coloca a saúde como princípio social fundamental e rege todas as demais normas de nosso ordenamento jurídico, bem como seu próprio Código de Ética Médica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos as principais regulamentações brasileiras e mundiais sobre o uso de cannabis para fins medicinais, em especial as da Anvisa e a

reclassificação pela ONU, a fim de entendermos como as normas existem no Brasil e que a ONU passou a reconhecer a potencialidade terapêutica da *cannabis*. Em seguida, analisamos o posicionamento do Conselho Federal de Medicina sobre a *cannabis* medicinal e o confronto com as permissões existentes por parte da Anvisa, as quais estão lastreadas pela ONU e principalmente pela Constituição Federal brasileira, bem como perante as próprias manifestações e resoluções do CFM.

Assim, havendo inúmeros estudos ao redor do mundo e com vários países autorizando o uso da *cannabis* com fins medicinais e terapêuticos, o CFM não só vai na contramão do mundo científico, como do próprio direito de médicos e pacientes buscarem tratamentos de saúde.

Conforme debatido, o CFM preza pela autonomia médica, mas ao mesmo tempo limita sua atuação em flagrante conflito entre suas próprias normas, e, principalmente, com a Constituição Federal. É dever, não só direito, do médico de atuar com autonomia, podendo prescrever tratamento que achar mais conveniente, desde que existam evidências científicas de benefícios do tratamento indicado. Cabe ao médico alertar o paciente sobre a extensão das evidências científicas e clínicas e, em conjunto com ele, adotar a prática terapêutica mais conveniente, uma vez que não se pode ignorar, também, a autonomia do paciente de aderir a um tratamento médico.

É flagrante a incongruência do Conselho Federal de Medicina ao apresentar um livro com seu entendimento de que existem evidências conclusivas, moderadas e limitadas no uso de *cannabis* para tratamento de patologias. De acordo com o próprio CFM, ao menos nos casos do livro *A tragédia da maconha*, os médicos poderiam prescrever a planta *in natura* ou com composição contendo outras substâncias que não o CBD, sem que haja possibilidade de aplicação de qualquer sanção ética.

No entanto, o Conselho é um órgão autônomo, e abrir procedimento administrativo para punição de médicos que realizam prescrições de *cannabis* fora da Resolução n.º 2.113/14, até por já ter informado que esta ainda está em vigor, ainda que diante dos motivos apresentados, inviabilizariam tais sanções. Assim, havendo punição, em razão do Princípio da Inafastabilidade da Jurisdição, o chamado direito de acesso à justiça insculpido na Constituição Federal, os médicos podem e devem levar a questão para o Poder Judiciário, para que este decida se a norma do Conselho

e a punição, em conjunto naquele caso concreto, infringem ou não a lei e a Constituição, e se a punição pode ser mantida ou não.

Por fim, cabe destacar que se analisou a possibilidade de punição ética em vistas da resolução do CFM, não adentrando, em nenhum momento, na possibilidade de sanção civil ou criminal por parte do Poder Judiciário, em especial com aplicação da Lei de Drogas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSQUIATRIA; CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Decálogo sobre Maconha**. Disponível em: < https://static.wixstatic.com/ugd/e0f082_a5d3fbf46aaf4c-4dae96adb1a4ca1d58.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

BERTRAN, Maria Paulo *et al.* **Consumeristas: precisamos conversar sobre drogas**. Revista de Direito do Consumidor, vol. 114, ano 26, p. 127-146. São Paulo: Ed. RT, nov.-dez. 2017. Disponível em: < https://www.academia.edu/37129323/Consumeristas_precisamos_conversar_sobre_drogas>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). **RDC nº 03, de 26 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre a atualização do Anexo I, Listas de Substâncias Entorpecentes, Psicotrópicas, Precursoras e Outras sob Controle Especial. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32132854/do1-2015-01-28-resolucao-rdc-n-3-de-26-de-janeiro-de-2015-32132677>. Acesso em: 31 maio 2021.

_____. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). **RDC nº 17, de 06 de maio de 2015**. Define os critérios e os procedimentos para a importação, em caráter de excepcionalidade, de produto à base de Canabidiol em associação com outros canabinóides, por pessoa física, para uso próprio, mediante prescrição de profissional legalmente habilitado, para tratamento de saúde. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2015/rdc0017_06_05_2015.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

_____. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). **RDC n° 327, de 09 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre os procedimentos para a concessão da Autorização Sanitária para a fabricação e a importação, bem como estabelece requisitos para a comercialização, prescrição, a dispensação, o monitoramento e a fiscalização de produtos de Cannabis para fins medicinais, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-da-diretoria-colegiada-rdc-n-327-de-9-de-dezembro-de-2019-232669072>>. Acesso em: 31 maio 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 maio 2021.

CAMARA DOS DEPUTADOS. **PL 399/2015**. Altera o art. 2º da Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006, para viabilizar a comercialização de medicamentos que contenham extratos, substratos ou partes da planta Cannabis sativa em sua formulação. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=947642>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CHADE, Jamil. **ONU retira maconha de lista de drogas mais perigosas; Brasil vota contra**. UOL. 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/12/02/onu-reclassifica-maconha-e-retira-de-lista-de-drogas-mais-perigosas.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **A tragédia da maconha: causas, consequência e prevenção** / Conselho Federal de Medicina, Comissão para Controle de Drogas Lícitas e Ilícitas. – Brasília: CFM, 2019.

_____. **Código de Ética Médica: Resolução CFM n° 2.217, de 27 de setembro de 2018** / Conselho Federal de Medicina - Brasília: Conselho Federal de Medicina, 2019.

_____. **O Conselho Federal de Medicina e a covid-19**. Disponível em: <<https://portal.cfm.org.br/artigos/o-conselho-federal-de-medicina-e-a-covid-19/>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

_____. **Resolução CFM nº 2.113/2014.** Aprova o uso compassivo do canabidiol para o tratamento de epilepsias da criança e do adolescente refratárias aos tratamentos convencionais. Disponível em: <<https://sistemas.cfm.org.br/normas/visualizar/resolucoes/BR/2014/2113>>. Acesso em: 31 maio 2021.

CONSELHO REGIONAL DE MEDICINA DO ESTADO DE GOIÁS. **Médicos devem seguir resolução do CFM que trata da prescrição do canabidiol.** Disponível em: <http://www.cremego.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=27820:-2019-08-12-18-38-04&catid=3>. Acesso em: 28 jun. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISAS SOCIAIS E ECONOMICAS DA CANNABIS (IPSEC). **PL 399/15.** Disponível em: <<https://ipse-cbrasil.org/pl-399-15/>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MOREIRA, Mario Thiago; MENEZES, Rafael Lessa Vieira de Sá. **Os tribunais e o plantio, importação e uso medicinal de cannabis: a legalização silenciosa do uso medicinal da maconha.** Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo / Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo. v. 1, n. 1, 2016. São Paulo: EDEPE, 2016-.

RIVEIRA, Carolina. **Para além da Argentina: os países que já legalizaram a maconha medicinal.** Exame. 2020. Disponível em: <<https://exame.com/mundo/nao-so-a-argentina-os-paises-que-ja-legalizaram-a-maconha-medicinal/>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS DA CANNABIS (SBEC). **Dez coisas que você precisa saber sobre Cannabis.** Disponível em: <<https://sbec.med.br/resposta-sbec-decalogo-maconha/>>. Acesso em: 30 maio 2021.

UNODC, United Nations Office on Drugs and Crime. **CND votes on recommendations for cannabis and cannabis-related substances.** Press Statement – 2 December 2020. Disponível em: <https://www.unodc.org/documents/commissions/CND/CND_

Sessions/CND_63Reconvened/Press_statement_CND_2_December.pdf». Acesso em 31 maio 2021.

VALOIS, Luis Carlos. **O direito penal da guerra às drogas**. 3. ed. 3. reimp. – Belo Horizonte, Minas Gerais: D'Plácido, 2020

ZUARDI, Antonio Waldo. **History of cannabis as a medicine: a review**. Brazilian Journal of Psychiatry [online]. 2006, v. 28, n. 2, p. 153-157. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbp/a/ZcwCk-pVxkDVRdybmBGGd5NN/?lang=en#ModalArticles>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

DEMOCRATIZAÇÃO, EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

*Francy Laura Correia Gomes dos Passos*⁵³

INTRODUÇÃO

Durante um longo período, a educação superior no Brasil era voltada principalmente para as elites. A partir do início do século XXI, um novo cenário passou a ser construído, políticas de democratização, expansão e interiorização das universidades públicas foram adotadas, e atualmente é possível perceber que o perfil dos estudantes universitários é plural, pois um público historicamente excluído passou a ocupar as disputadas vagas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema Único de Seleção (SISU), a Lei de Cotas entre outros, foram as principais políticas que transformaram o

53 Mestrado em Gestão Pública (UFPE), Licenciatura em História (UFRPE) e Pedagogia (Un-BF).

ensino superior brasileiro, desde a estrutura física, até o acesso e permanência.

Este artigo buscou apresentar as principais mudanças ocorridas na Universidade Federal Rural de Pernambuco com o advento das políticas educacionais que transformaram o ensino superior nas duas últimas décadas. Nesse sentido, a questão que norteou este trabalho foi a seguinte: Quais as principais contribuições da democratização, expansão e interiorização da UFRPE? O trabalho visa compreender o processo de expansão e interiorização da UFRPE com a criação das unidades acadêmicas de Garanhuns, Serra Talhada, Cabo de Santo Agostinho e Belo Jardim que foram implantadas nas cidades homônimas, como também perceber a democratização por meio das ações afirmativas.

No que concerne à metodologia, foi realizada uma revisão da literatura sobre as políticas educacionais implementadas no Brasil, privilegiando as que foram criadas nas duas primeiras décadas do século XXI. Em seguida, foi feito um levantamento de informações sobre a UFRPE e as unidades acadêmicas a partir, principalmente, do site institucional, visando apresentar o que foi construído e as importantes contribuições socioeconômicas para o estado de Pernambuco.

O presente artigo está dividido em três partes. Na primeira, está presente a fundamentação teórica da minha dissertação de mestrado, e trata sobre a expansão e democratização do ensino superior no Brasil, apresenta as principais políticas implementadas, como também discute a questão do acesso e permanência no ensino superior. Na segunda parte, apresentam-se a UFRPE e as unidades acadêmicas, em seu processo de democratização, expansão, interiorização do ensino superior e suas contribuições.

1. EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A expansão da educação superior, no Brasil, resultou em um aumento quantitativo de matrículas efetuadas. O Censo da Educação Superior revela que, em 2018, o número de matrículas atingiu o patamar de 8,45 milhões de alunos, conforme mostra o gráfico 1. A década em análise (2008-2018) revela que a matrícula na educação superior aumentou 44,6%, e a

média de crescimento anual no período foi de 3,8%; em relação a 2017, a variação foi de 1,9% (INEP/MEC, 2019).

Gráfico 1 - Número de Matrículas na Educação Superior (Graduação e Sequencial) – 2008-2018

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
SEDE (Recife) *	1300	1380	1540	1490	1500	1906	2098	2020
UAG (Ganhuns)	0	120	280	320	320	560	560	560
UAST (Serra Talhada)	0	0	240	480	480	720	720	720
SUB-TOTAL **	1300	1500	2060	2290	2300	3186	3378	3300
UAEDT (Distância)	0	0	330	0	850	250	660	1730
TOTAL GERAL	1300	1500	2390	2290	3150	3436	4038	5030

Fonte: Relatórios de Gestão dos respectivos anos.

Obs: * Total de vagas ofertadas através do Vestibular ou Enem/SISU e do processo seletivo específico do curso de Lic. em Ciências Agrícolas; ** A soma do sub-total não considera os cursos da Unidade à Distância.

FONTE: Censo da Educação Superior 2018 (INEP/MEC, 2019)

No gráfico 1, ainda é possível observar uma evolução ascendente do crescimento de matrículas entre 2008 e 2018. Tal crescimento foi alcançado em virtude da implementação de políticas de fomento da educação superior no Brasil. Uma dessas políticas se materializou por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, a qual instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), objetivando conceder bolsas de estudos integrais e parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições da rede privada (INEP/MEC, 2019).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, também se estabeleceu como importante política no cenário de expansão e democratização da educação superior. O REUNI propôs, como principais objetivos, a ampliação do acesso e da permanência na graduação e um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos das instituições de ensino.

O projeto do REUNI se pautava em promover o crescimento do quantitativo de vagas nas universidades públicas e estabelecer medidas que

viabilizassem a elevação do padrão de qualidade do ensino (LIMA; MACHADO, 2016). No entanto, há críticas no sentido de que a expansão do ensino superior público ocorreu de forma massificada, pois o governo buscou inflar o quantitativo comprando as vagas das universidades privadas. Na rede pública, os gestores incharam as universidades de alunos, sem oferecer condições adequadas para uma boa formação. A crítica se pauta, principalmente, no sentido de que o REUNI buscou resolver problemas qualitativos por vias quantitativas.

Expandir a oferta de vagas é bandeira política dos movimentos de defesa da educação pública nacional que, de certa forma, foi incorporada ao plano de ações do governo federal pós-2003. A interiorização das universidades públicas, a abertura de concursos públicos para provimento de vagas, novos cursos noturnos, enfim, esses fatores configuram uma pauta antiga de diversos movimentos sindicais. O fato decisivo reside naquilo que alguns autores vêm apontando em suas pesquisas: o descompasso entre a expansão do sistema e seu financiamento (PEREIRA; MAY; GUTIERREZ, 2014, p.131).

Ainda em relação ao REUNI, o Ministério da Educação instituiu uma comissão com representantes de entidades, como a Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) e a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu). A comissão formada tinha o objetivo de analisar a expansão das universidades federais de 2003 a 2012, através de dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Com os resultados do estudo, esperava-se obter uma visão ampla do processo de expansão e criar referências para os novos processos de expansão das universidades federais (INEP/MEC, 2012).

A comissão instituída pelo Ministério da Educação produziu um relatório de importância crucial para o entendimento sobre política pública, no período analisado e para posteridade. Nesse documento, foi levado em consideração o ponto de vista de reitores e estudantes. A conclusão do relatório verificou que a expansão das universidades federais foi uma das

mais importantes políticas públicas implementada no país. O REUNI, baseado em princípios de democracia e inclusão, mudou a educação superior no Brasil ao criar novas universidades e campus, interiorizar as IFES e aumentar o número de matrículas. É importante ressaltar que as medidas de expansão buscaram se alinhar à qualidade do ensino, pesquisa e extensão (INEP/MEC, 2012).

Para Pereira *et al.* (2014), o Ministério da Educação, ao realizar o estudo da expansão das universidades federais, pautou-se por uma perspectiva quantitativa, que entende expansão como democratização. Para o autor, no viés adotado, o estudo sofre uma distorção, pois a democratização deve ser entendida para além da inclusão de estudantes que foram marginalizados da educação superior, devendo compreender também condições de permanência e justa concorrência para o acesso. Nesse sentido, a democratização das universidades federais ocorreu de forma paralela à expansão das matrículas, na medida em que ações afirmativas foram implementadas para tentar corrigir distorções sociais, viabilizando o acesso à educação superior em todas as regiões do Brasil (ALMEIDA; ERNICA, 2015).

Segundo Eurístenes *et al.* (2016), o Brasil presenciou um aumento significativo da implementação de ações afirmativas nas IFES em 2008, justamente no mesmo ano em que as universidades aderiram ao REUNI e tiveram que atender aos requisitos ligados à implantação de políticas de inclusão e assistência. Também movidas por iniciativas próprias, muitas universidades promoveram a inclusão de alunos pobres, pretos, pardos e indígenas.

Dentre as transformações ocorridas na educação superior, o ENEM também exerceu papel fundamental, pois, inicialmente, tinha como proposta oferecer parâmetros para a continuidade dos estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho. Os resultados obtidos com a prova do exame podiam servir para substituir o vestibular ou complementar sua nota. Já na primeira edição de aplicação do ENEM, 157 mil estudantes se inscreveram e a maioria recebeu isenção na taxa de inscrição, permanecendo, ainda, este direito à gratuidade nos dias atuais.

Somente em 2013, todas as instituições federais de ensino superior passaram a utilizar o sistema ENEM/SISU como critério de seleção para novos discentes. Ao longo de mais de 20 anos desde seu surgimento, o ENEM passou por várias modificações que favoreceram a democratiza-

ção e o acesso à educação superior em todo o território nacional (INEP/MEC, 2018).

O processo de democratização do ensino superior ganhou nova dimensão com a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que representou uma alternativa aos tradicionais vestibulares realizados individualmente por cada instituição de educação superior. Mesmo não possuindo caráter obrigatório, muitas universidades e institutos federais aderiram de forma gradual ao novo sistema de seleção.

De modo geral, o SISU apresentou inúmeras vantagens para facilitar o acesso às instituições, como o ganho institucional, na medida em que o processo para ocupação das vagas passou a ocorrer de forma desvinculada das universidades e tornou mais econômico o processo de ingresso. O SISU também ganhou mais eficiência, pois, através de uma plataforma virtual, estudantes de todo o país puderam concorrer às vagas disponíveis em qualquer estado da federação sem necessidade de se deslocar para realizar a prova e nem se preparar para vestibulares específicos. Essas simplificações contribuíram para atenuar o quantitativo de vagas ociosas em algumas instituições. A seleção unificada favoreceu também a inclusão social ao permitir ao aluno candidatar-se a várias instituições com apenas uma inscrição (NOGUEIRA et al., 2017).

Outro dispositivo que fortaleceu o processo democrático da educação foi a obrigatória reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas de baixa renda através da Lei federal nº 12.711/2012, conhecida também como Lei de Cotas que foi alterada pela Lei nº 13.409/16 para incluir pessoas com deficiência. Eurístenes *et al.* (2016) afirmam que o impacto mais notório da Lei de Cotas foi o aumento de IFES, que passaram a possuir programas de ações afirmativas, porque, antes da lei, 31% (18 de 58) não possuíam nenhum programa dessa finalidade. A lei tornou obrigatória a implementação de políticas de ações afirmativas em todas as IFES.

Para ingressar na universidade pelo sistema de cotas e concorrer às vagas o requisito básico é comprovar que estudou em escola pública durante todo o ensino médio. Além de comprovar ter sido de escola pública, o aluno deve realizar outras comprovações de acordo com os requisitos da vaga a que concorre. Para as vagas raciais, é necessário autodeclarar-se de etnia indígena ou de cor preta ou parda. Para as vagas sociais, tem que

comprovar ser baixa renda. A pessoa com deficiência deverá apresentar os laudos médicos que comprovem o tipo de deficiência declarada.

Entender a democratização da educação superior no Brasil perpassa por várias arestas, que devem ser percebidas de forma articulada com o acesso e com a permanência. Nesse sentido, surge o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), constituído como uma das ações provenientes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Para Vasconcelos (2010), o PNAES visa prover condições de permanência aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial que apresentam poucas condições socioeconômicas. A implantação do PNAES é produto de múltiplos esforços de gestores, docentes e discentes; é, sobretudo, uma conquista histórica no âmbito das lutas pelo direito social de garantia da assistência estudantil nas universidades.

A assistência estudantil é estruturada por diversas formas de atuação, como atividades de ensino, pesquisa, extensão e diferentes políticas sociais para oferecer um universo mais amplo de proteção social. As ações a serem executadas pela assistência estudantil são definidas pelo PNAES, mas a forma de execução é livre a cada instituição, por isso há ampla diversidade de projetos nas IFES (IMPERATOR, 2017).

Segundo Imperator (2017), o PNAES alia assistência social e educação para promover a assistência estudantil como direito social. Nesse contexto, é fundamental ressaltar as conjecturas da assistência estudantil ao colocar que fatores socioeconômicos, como moradia, alimentação e transporte, podem interferir na trajetória dos discentes e prejudicar as condições de permanência. Reconhecer a importância da assistência estudantil é um avanço no sentido de distanciar a situação acadêmica do binômio capacidade-oportunidade e de enxergar que fatores socioeconômicos têm forte peso na qualidade da permanência.

Mayorga e Souza (2012) avaliaram alguns aspectos das trajetórias de estudantes negros e de baixa renda nas universidades públicas e concluíram que, para a permanência ser bem-sucedida e promover justiça social, as políticas implementadas devem superar o perfil assistencialista e economicista. Os programas da assistência estudantil adotam ações que buscam oferecer condições de saúde, suporte pedagógico e auxílio financeiro para prover condições básicas de moradia, alimentação e transporte. Para os autores, os programas da assistência estudantil precisam de uma mudança

qualitativa e quantitativa e não devem se restringir apenas ao repasse do valor da bolsa, mas também compreender um conjunto de ações que atendam às necessidades e diversidades dos estudantes.

Ainda segundo Mayorga e Souza (2012), muitas universidades apenas adotam as tradicionais políticas de permanência, que se apoiam no tripé alimentação, bolsa manutenção e moradia. Algumas se diferenciam por adotar também programa de saúde, assistência psicológica, auxílio transporte, oferta de curso de língua estrangeira e informática. Raríssimas políticas da assistência estudantil promovem ações articuladas que busquem envolver a comunidade acadêmica ou lançar programas de pesquisa e de extensão para estudantes de classe social desfavorecida.

A ampliação dos recursos para a assistência estudantil favoreceu a presença e participação de negros e pobres nas universidades federais, pois esse público menos favorecido, frequentemente, precisa se dividir entre o trabalho e os estudos, acarretando alguns prejuízos na formação acadêmica. No entanto, esse novo público, que tem sua presença garantida pela Lei de Cotas, apresenta dificuldades que superam os aspectos econômicos. Sendo assim, é insuficiente a ampliação do quantitativo de bolsas da assistência estudantil. Esse novo público necessita que a universidade realize mudanças estruturais em sua dinâmica de funcionamento e promova inovações que atendam especificidades para além da condição social e racial (MAYORGA; SOUZA, 2012).

2. A UFRPE E AS UNIDADES ACADÊMICAS: ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO, A EXPANSÃO E A INTERIORIZAÇÃO

Nesta etapa do trabalho as informações foram retiradas, principalmente, do sítio institucional e documentos oficiais com o objetivo de construir o percurso histórico da UFRPE em seu processo de expansão e interiorização no estado de Pernambuco, como também apresentar os elementos que compõe a democratização.

A UFRPE teve uma atuação fundamental na democratização, expansão e interiorização do ensino superior no estado de Pernambuco. Seus cursos chegaram mais próximos das regiões afastadas da capital e jovens

historicamente excluídos, passaram a ocupar vagas na universidade através do sistema de cotas.

As origens da UFRPE⁵⁴ remontam ao início do século XX, com a criação das Escolas Superiores de Agricultura e Medicina Veterinária São Bento em 1912. Nesse período existiam apenas os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária. Posteriormente, em 1947, recebeu o nome Universidade Rural de Pernambuco (URP). Somente em 1955, por meio da Lei Federal nº 2.524, a universidade foi federalizada e passou a integrar o Sistema Federal de Ensino Agrícola Superior. Com o Decreto Federal nº 60.731/67, a instituição passou ser Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Na década de 1970, a universidade passou por significativos avanços no que se refere à criação de cursos de graduação. Foram criados os cursos de Zootecnia, Engenharia de Pesca, Ciências Domésticas, Bacharelado em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Agrícolas, Engenharia Florestal e Licenciatura em Ciências com habilitações em Física, Química, Matemática e Biologia. Nessa mesma década, a UFRPE passou a ofertar seu primeiro curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, o Mestrado em Botânica.

Nos anos seguintes, a universidade continuou a se desenvolver e expandir sua presença no território pernambucano com a criação de cursos e unidades acadêmicas. A partir de 2005, é possível verificar um crescimento significativo da UFRPE, em virtude da implementação do Programa de Expansão do Sistema Federal do Ensino Superior. Tal programa proporcionou a ampliação das instalações da UFRPE como também a criação da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), a Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), a Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) e mais recentemente em 2018 foi anunciada a implantação da Unidade Acadêmica de Belo Jardim (UABJ).

54 As informações acerca da origem da UFRPE e da UACSA foram extraídas do Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Eletrônica Campus Abolicionista Joaquim Nabuco UACSA. Disponível em: http://uacsa.ufrpe.br/sites/uast.ufrpe.br/files/paginas/PPC_EN_G_ELETRONICA_25_04_2018.pdf.

e do site da institucional da UFRPE. E também fazem parte da minha dissertação de mestrado que trata sobre a permanência dos alunos cotistas na UACSA.

No que concerne à oferta de vagas, na tabela 1, a seguir, é possível verificar o crescimento do número de vagas na sede em Recife, como também nas unidades acadêmicas. Desde o ano da implantação do Reuni, em 2005, já é possível observar um crescimento da disponibilidade de vagas, como também nos anos subsequentes. A UAG foi a primeira unidade criada com recursos do REUNI.

Tabela 1

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
SEDE (Recife) *	1300	1380	1540	1490	1500	1906	2098	2020
UAG (Ganhuns)	0	120	280	320	320	560	560	560
UAST (Serra Talhada)	0	0	240	480	480	720	720	720
SUB-TOTAL **	1300	1500	2060	2290	2300	3186	3378	3300
UAEDT (Distância)	0	0	330	0	850	250	660	1730
TOTAL GERAL	1300	1500	2390	2290	3150	3436	4038	5030

Fonte: Relatórios de Gestão dos respectivos anos.

Obs: * Total de vagas ofertadas através do Vestibular ou Enem/SISU e do processo seletivo específico do curso de Lic. em Ciências Agrícolas; ** A soma do sub-total não considera os cursos da Unidade à Distância.

Fonte: UFRPE em números 2004-2011

Em 2004, quando a UFRPE não possuía nenhuma unidade acadêmica, foram ofertadas 1.300 vagas. Com todo o investimento direcionado para o desenvolvimento do ensino superior, a UFRPE ganhou capilaridade no estado de Pernambuco e ampliou sua oferta de vagas, chegando a ofertar em 2020 o total de 4.340 vagas, sendo 2.140 em Recife, 600 no Cabo de Santo Agostinho, 560 em Garanhuns/UFAPE, 720 em Serra Talhada e 320 em Belo Jardim (UFRPE, 2020).

Ainda na perspectiva de expansão do ensino superior, a UFRPE inseriu-se na Educação à Distância (EAD). Em 2005 por meio do Programa PróLicenciatura, promovido pelo Ministério da educação, lançou seu primeiro curso à distância de Licenciatura em Física. Já em 2006, a UFRPE aderiu ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), do Ministério da Educação que visava formar profissionais para educação. E, em 2010 foi publicada a Portaria de criação da Unidade Acadêmica de Educação a

Distância e Tecnologia (UAEDTec) da UFRPE, consolidando a atuação institucional na modalidade a distância e ampliando sua expansão através de cursos e da criação de polos (UAEADTEC, 2019).

Além da expansão e interiorização da educação superior no estado de Pernambuco, a democratização e inclusão também passaram a ter destaque com a Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, que foi crucial no processo de democratização, por possibilitar que um público historicamente excluído tivesse acesso às disputadas vagas das universidades federais.

Já no primeiro semestre de 2013 a UFRPE aderiu ao sistema de cotas e instituiu que 50% de suas vagas fossem reservadas para os discentes egressos de escolas públicas. A Lei de Cotas instituiu que as vagas das IFES fossem preenchidas por discentes com renda familiar mensal, por pessoa, igual ou menor a 1,5 salário-mínimo; a outra metade, com renda maior do que 1,5 salário-mínimo. De acordo com o critério de renda há também a reserva para pretos, pardos, índios e pessoas com deficiência que foram incluídos pela Lei nº 13.409/2016.

O requisito básico para concorrer pela Lei de Cotas é ter cursado todo o ensino médio em escola pública. A distribuição das vagas ocorre de forma proporcional, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) da unidade da federação onde está situada a instituição.

No contexto da democratização, a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Inclusão (PROGESTI) implementa as políticas de assistência estudantil na UFRPE e nas unidades acadêmicas. Essas políticas são baseadas no Programa Nacional de Assistência Estudantil e buscam atenuar as desigualdades e ofertar condições de permanência aos discentes que se encontram em condições de vulnerabilidade social.

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais possibilitou que a UFRPE se interiorizasse com a criação das unidades acadêmicas que vamos apresentar agora de forma a perceber as principais características que envolvem suas criações.

A Unidade Acadêmica de Garanhuns, foi a primeira no programa de Expansão e Interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior do Governo Federal. Inaugurada em 2004, suas atividades tiveram início no segundo semestre de 2005 com os cursos de agronomia, medicina veterinária, zootecnia e normal superior (UFRPE, 2015).

Posteriormente, foram criados os cursos de Ciência da Computação, Engenharia de Alimentos e Letras. E, no âmbito da pós graduação conta com os seguintes cursos: Curso de Especialização em Questão agrária e curso de mestrado em Ciências ambientais, Ciência Animal e Pastagens, Produção Agrícola, Sanidade e Reprodução de Animais de Produção e Mestrado Profissional em Letras (UFRPE, 2015). Em 2018, a UAG entrou num processo de transição para tornar-se a Universidade Federal do Agreste (UFAPE), desmembrando-se da UFRPE. Com a Lei 13.651 de 11 de abril de 2018, a UFAPE foi efetivamente criada (UFAPE, 2020).

Segundo Firmino (2014), o advento da UAG/UFAPE no agreste veio somar esforços a outras instituições com a promoção da educação nessa região, principalmente, no que concerne aos cursos ligados às ciências agrárias, pois as atividades produtivas nessa região são, predominantemente, ligadas à produção agrícola e à pecuária leiteira, sendo conhecida como Bacia Leiteira do Estado de Pernambuco. Nesse sentido, a implantação pioneira da UFAPE no processo de interiorização do ensino superior, contribuiu não apenas para atenuar as desigualdades educacionais regionais, mas promover o desenvolvimento científico, tecnológico e sociocultural através do ensino, da pesquisa e da extensão.

Seguindo o ritmo da interiorização, a partir do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2006, a UFRPE realizou a instalação da Unidade Acadêmica de Serra Talhada, na cidade homônima, na microrregião do sertão do Pajeú. Atualmente, a UAST oferece os seguintes cursos de graduação: Bacharelado em Ciências Biológicas; Bacharelado em Ciências Econômicas; Bacharelado em Sistemas da Informação; Bacharelado em Agronomia; Bacharelado em Engenharia de Pesca; Licenciatura em Química; Licenciatura em Letras; Bacharelado em Administração; e Bacharelado em Zootecnia. Na pós-graduação, conta com o Programa em Produção Vegetal e o Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade e Conservação (UFRPE, 2016). Em 2013, foi aprovada a criação da Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho, Campus Abolicionista Joaquim Nabuco, por meio da Resolução nº 216/2013.

O Campus das Engenharias iniciou as atividades, no segundo semestre de 2014. Anualmente a UACSA oferece 600 vagas distribuídas entre seus cinco cursos de engenharia, que são: Mecânica, Materiais, Elétrica,

Eletrônica e Civil. A unidade conta também com o curso de pós-graduação em Engenharia Física.

Além de atender ao quesito interiorização, a UFRPE buscou atender a demanda social dos cursos de engenharia e nesse sentido a Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho foi implantada com o objetivo de contemplar a demanda por profissionais das Engenharias para o Complexo Industrial Portuário de Suape que se caracteriza pelo conceito de porto-indústria. A implantação do Campus das engenharias no mesmo município do complexo de Suape visa atender a demanda por mão de obra qualificada para atuar no setor.

Por último, a UFRPE, a partir da Resolução nº 98/2017, aprovou a criação da Unidade Acadêmica de Belo Jardim, situada no agreste do estado. A UABJ conta com os cursos de Engenharia Química, Engenharia de Controle e Automação Industrial, Engenharia de Computação e Engenharia Hídrica (UFRPE, 2018).

A criação das unidades da UFRPE representou um salto na democratização, expansão e interiorização do ensino superior no estado de Pernambuco. Um público historicamente excluído passou a ter acesso ao ensino superior. Segundo Santos (2008), muitos desses discente que ingressaram por intermédio da Lei de Cotas, são os primeiros de suas famílias a ingressar na universidade.

A grande maioria dos estudantes da UAST é oriunda de Escola Pública, Municipal, Estadual ou Federal. Esse dado demonstra que essas políticas contribuíram com a democratização do acesso à Universidade para jovens que antes enfrentavam grande dificuldade de realizar o sonho de fazer um curso superior Universidade Pública, devido tanto ao modelo de acesso, quanto à própria distância física, econômica e social entre as cidades que sediavam as Universidades e as residências dessas famílias. Esse dado escapa à diferença entre o rural e o urbano, mas certamente é ainda mais forte entre os rurais (PAULO, 2018, p.170)

De acordo com uma pesquisa realiza por Paulo (2018), na UAST, a criação dessa unidade possibilitou o acesso de jovens que não ingressaram anteriormente em virtude das condições de acesso, da distância, de ques-

tões econômicas, e a criação UAST possibilitou a realização do sonho de cursar uma graduação. Essa pesquisa foi realizada na UAST, mas esse resultado pode ser obtido em outras unidades acadêmicas, não apenas de Pernambuco, mas em grande parte das que apostaram na interiorização. “A interiorização demonstra uma maior democratização do ensino superior tanto no sentido econômico, na origem escolar, quanto no lugar de vida” (PAULO, 2018, p. 171).

A democratização, expansão e democratização da UFRPE no estado de Pernambuco, além de contribuir com o acesso de jovens ao ensino superior, contribuiu também com o desenvolvimento social, econômico e cultural da região. Das 4.340 vagas ofertadas pela UFRPE através do SISU, 2.170 vagas eram reservadas para Lei nº 12.711/2012 (TERMO DE ADESÃO/UFRPE, 1ª Ed, 2020). Esses números da oferta de vagas através de ações afirmativas são significativos e representam esperança de mudança de vida para muitos jovens e suas famílias.

Segundo Paulo (2018), a democratização da educação superior só é completa para o jovem do meio rural quando o conhecimento for contextualizado com seu meio social. Nesse sentido, percebemos que o acesso de estudantes ao ensino superior não é suficiente para se falar em democratização, nem tão pouco a assistência estudantil resumida ao repasse de bolsa. A democratização do ensino superior é um terreno complexo, com várias nuances que devem ser trabalhadas no âmbito das políticas sociais, educacionais e de inclusão.

De acordo com Brito (2018), a atuação da UFRPE frente à democratização com as políticas de assistência estudantil, segue de acordo com os princípios do PNAES e o atendimento aos alunos não se restringe a oferta de bolsas e auxílios, mas é sobretudo voltada para o atendimento e acompanhamento do sujeito. A autora ainda ressalta que as principais ações e estratégias da UFRPE visam contemplar a permanência, o rendimento acadêmico e a conclusão do curso.

Nesse sentido, é possível perceber que a UFRPE tem desenvolvido uma política de gestão estudantil baseado na inclusão e no desenvolvimento do sujeito, e não se apoia na visão assistencialista da concessão de bolsas e auxílios. E que a democratização do ensino superior, está sendo percebido de forma mais ampla por contemplar o acesso e a permanência do discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democratização, expansão e interiorização do ensino superior é um tema amplo e possui múltiplos vieses. Este trabalho buscou explorar apenas o panorama de como ocorreram as principais transformações no ensino superior, especificamente, na UFRPE e revelou que é possível mudar um sistema de exclusão e tornar a universidade uma realidade próxima na vida de grupos que foram historicamente excluídos, criando condições para que eles possam enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Este trabalho não buscou esgotar o assunto, mas criou condições de estimular a reflexão sobre a importância de políticas educacionais que busquem possibilitar o acesso de jovens à universidade. Uma vez que, a educação é propulsora de mobilidade social, mitigação da desigualdade, inclusão, desenvolvimento social, econômico e cultural. Nesse contexto, a UFRPE exerce papel importante em levar para regiões distantes da capital o ensino, a pesquisa e a extensão, impulsionando o desenvolvimento regional. É evidente a necessidade de mais estudos sobre esse tema para ampliar a percepção sobre as contribuições das políticas implementadas como também para elaborar e auxiliar a tomada de decisão frente a novas políticas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria F.; ERNICA, Mauricio. Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). **Educ. Soc.** v. 36, n. 130, p. 63-83, 2015. Disponível em: Acesso em: 25 set. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 25 jun. 2019.
- _____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos e nível médio e superior

das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em 25 de abr. 2019.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: . Acesso em: 25 abr. 2019.

BRITO, Lilian da Silva. **Programa de Assistência Estudantil na UFRPE: percepção dos discentes beneficiários.** 2018. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/33918/1/DISSERTA%C3%87%C3%82O%20Lilian%20da%20Silva%20Brito.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

EURÍSTENES, Poema; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2015). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ,** dezembro, p. 1-25. 2016. Disponível em: . Acesso em: 25 abr. 2020.

FIRMINO, Andresa Lydia da Silva. **A interiorização das universidades federais e os arranjos produtivos locais: o caso da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG/UFRPE).** 2014. 121 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/handle/tede2/4449>

IMPERATOR, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.,** São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n129/0101-6628-ssoc-129-0285.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MEC. **Primeira aplicação do Enem completa 20 anos nesta quinta-feira,** 30 de ago. 2018. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publicis

her/B4AQV9zFY7Bv/content/primeira-aplicacao-do-enem-completa-20-anos-nesta-quinta-feira-30-de-agosto/21206. Acesso em: 26 set. 2019.

_____. **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019. Disponível em: . Acesso em: 30 jan. 2020.

_____. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid=>. Acesso em: 02 set. 2019.

LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 383-406, abr./jun. 2016. Disponível em: . Acesso em: 25 set. 2019.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, ago. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 out. 2019.

NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLON-TINO, S. R. D. Promessas e limites: O Sisu E Sua Implementação Na Universidade Federal De Minas Gerais. **Educ. rev.** Belo Horizonte, v.33, Epub Apr 27, 2017. Disponível em: . Acesso em: 26 set. 2019.

PAULO, Maria de Assunção Lima de. A interiorização das universidades federais e o acesso de jovens rurais ao ensino superior: o caso da UAST/UFRPE. **Raízes**, v.38, n.1, jan-jun/2018. Disponível em: <http://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/article/view/45/37>. Acesso: 30 mai. 2021.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; MAY, Fernanda; GUTIERREZ, Daniel. O acesso das classes populares ao ensino superior: novas políticas, an-

tigos desafios. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 32, p. 117-140, jan./jul. 2014. Disponível em: . Acesso em: 22 nov. 2019.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11778/1/Tese %20%20D yane%20 San tos.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11778/1/Tese%20Dyane%20Santos.pdf). Acesso em: 01 mai. 2019.

UAEADTEC. **Funcionários e colaboradores da UAEADTEC comemoram 01 ano de Gestão da Nova Diretoria**, Recife, 2019. Disponível em: <http://www.ead.ufrpe.br/node/1366>

UFAPE. **História**. Garanhuns, 2020. Disponível em: . Acesso em: 02 de jun. 2021.

UFRPE. **UFRPE divulga termo de adesão ao SISU 2020**. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/ufrpe-divulga-termo-de-ades%C3%A3o-ao-sisu-2020>. Acesso em: 30 dez. 2019.

_____. **UAG comemora 10 anos com orgulho de ser a pioneira na interiorização do governo federal**. Recife, 2015. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/uag-comemora-10-anos-com-orgulho-de-ser-pioneira-na-interioriza%C3%A7%C3%A3o-do-governo-federal>. Acesso em 01 de jun. 2021.

_____. **UFRPE celebra 10 anos da Unidade Acadêmica de Serra Talhada**. Serra Talhada, 2016. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/ufrpe-celebra-10-anos-da-unidade-acad%C3%AAmica-de-serra-talhada>. Acesso em: 01 de jun. 2021.

_____. **Unidade Acadêmica de Belo Jardim da UFRPE é lançada oficialmente nesta segunda (05/03), 2018**. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/umidade-acad%C3%AAmica-de-belo-jardim-da-ufrpe-%C3%A9-lan%C3%A7ada-oficialmente-nesta-segunda-0503>. Acesso em: 01 de jun. 2021.

_____. **Aprova criação da Unidade Acadêmica de Belo Jardim (UABJ) desta Universidade e dá outras providências. Resolução 001/2020**.

Disponível em: http://www.uabj.ufrpe.br/sites/uabj.ufrpe.br/files/prv/resolucao%201-2020_criacao_UABJ.pdf

_____. **UFRPE em números 2004-2011**. Disponível em: http://www.proplan.ufrpe.br/sites/www2.proplan.ufrpe.br/files/revista_ufrpe_em_numeros_2004_2011.pdf. Acesso em: 05 de jun. 2021.

_____. **UFRPE oferta 4.340 vagas no SISU 2020**. Confira o edital. 2020. Disponível em: <http://www.ufrpe.br/br/content/ufrpe-oferta-4340-vagas-no-sisu-2020-confira-o-edital>. Acesso em: 07 jun. 2021.

VASCONCELOS, Natália. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em: Acesso em: 25 set. 2019.

PLANTAS MEDICINAIS COM POTENCIALIDADE DE APLICAÇÃO EM COSMÉTICOS DESPIGMENTANTES

Stefani Cristina Lucian⁵⁵

Juliane Farinelli Panontin⁵⁶

INTRODUÇÃO

A hiperpigmentação é caracterizada pelo aumento da produção de melanina e pode estar relacionada a múltiplos fatores, como hormonais, gestacionais, genéticos e de exposição desprotegida a radiação ultravioleta. O tratamento da hiperpigmentação consiste no uso de despigmentantes e na aplicação contínua de protetor solar. Embora o padrão ouro para o tratamento do melasma ainda seja a hidroquinona, fármaco que possui diversos efeitos colaterais como efeito rebote e ocronose exógena, muitos outros ativos, inclusive de origem natural, têm apresentado resultados promissores no processo de despigmentação da pele.

Os ativos naturais têm ganhado espaço na cosmetologia, tanto pela aproximação da natureza que produtos vegetalizados trazem ao consumidor, quanto pelo aumento da consciência ambiental e apoio à sustentabilidade. As plantas são importantes fontes de metabólitos secundários, compostos que possuem atividades biológicas que podem ser utilizadas

55 Acadêmica do curso de Farmácia do CEULP/ULBRA.

56 Mestre. Professora do curso de Farmácia do CEULP/ULBRA.

em benefício dos humanos. Muitos destes metabólitos, como polifenóis, possuem atividade contra a enzima tirosinase, responsável pela produção do pigmento da pele, a melanina, logo, ativos despigmentantes geralmente atuam inibindo esta enzima.

Desta forma, o objetivo deste trabalho foi sistematizar informações sobre plantas medicinais que apresentam atividade despigmentante. Para isso, a parte 1 aborda o processo de melanogênese, detalhando a produção da melanina, bem como a ação da tirosinase. A parte 2 trata sobre as discromias cutâneas e a 3 discorre sobre os principais tratamentos despigmentantes disponíveis. A parte 4 aborda a importância de pesquisar ativos naturais para atender as demandas da população, além de apresentar resultados de uma revisão sistemática dos últimos cinco anos sobre as plantas com potencial despigmentante.

1. PROCESSO DE MELANOGÊNESE

A melanogênese é o processo de síntese de melanina, principal pigmento cutâneo responsável pela determinação da coloração da pele. Sua produção é realizada pelas unidades epidérmicas constituintes da pele e formadas por um melanócito rodeado de queratinócitos, sendo regulado por um sistema parácrino fechado (VIDEIRA; MOURA; MAGINA, 2013).

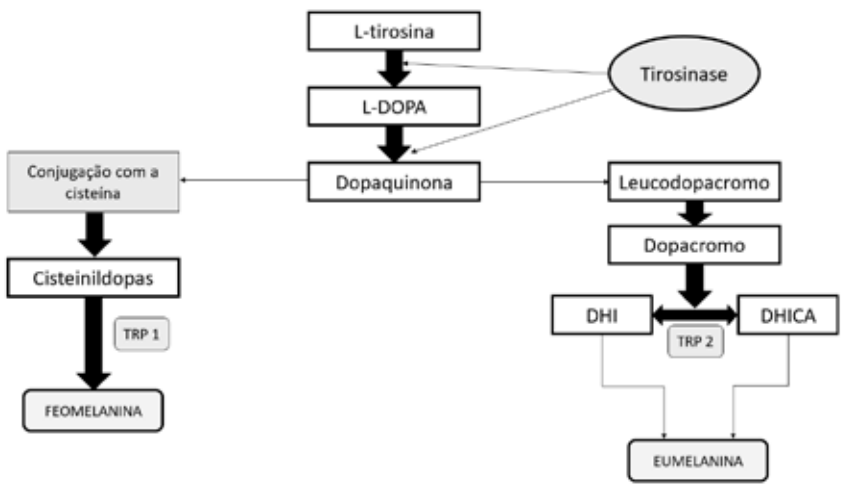
Encarregados pela pigmentação da pele e dos pelos, os melanócitos são células dendríticas que possuem prolongamentos que penetram as células das camadas basal e espinhosa suprajacente e são derivadas embriologicamente dos melanoblastos. Em seu citoplasma, possui uma organela especializada intitulada de melanossoma, responsável pela síntese e deposição de melanina (MIOT *et al.*, 2009; LYON; SILVA, 2015).

A melanogênese ocorre no interior dos melanossomas e tem início com a oxidação da tirosina (aminoácido essencial), pela ação da enzima tirosinase, em DOPA (3,4-dihidroxifenilalanina), que sofre desidrogenação pela mesma enzima, formando a dopaquinona. A partir dessa reação, a presença ou ausência de cisteína determina se haverá a síntese de eumelanina (pigmento castanho-preto) ou feomelanina (pigmento amarelo-vermelho) (MIOT *et al.*, 2009; GONCHORSKI; CÔRREA, 2005).

Na ausência de cisteína, a dopaquinona é convertida em leucodopacromo (ciclodopa) e, posteriormente, em dopacromo. O dopacromo possui duas vias de degradação: em uma via ocorre a formação em maior intensidade de DHI (dopa,5,6 diidroxiindol) e na outra, em menor escala, a produção de DHICA (5,6 diidroxiindol-2-ácido carboxílico). A enzima dopacromo tautomerase (Tyrp 2-Dct) catalisa esse processo. Após essa cascata bioquímica, os diidroxiindóis são oxidados à melanina. A TRP-1, aparentemente, catalisa a oxidação de DHICA à eumelanina, um polímero marrom-preto, alcalino e insolúvel (OLIVEIRA; ALMEIDA JÚNIOR, 2003; MIOT *et al.*, 2009).

Em contrapartida, se a cisteína estiver presente, a dopaquinona se conjuga a ela e forma 5-S-cisteinildopa e 2-S-cisteinildopa. As cisteinildopas, por sua vez, sofrem oxidação pelos intermediários benzotiazínicos, produzindo um pigmento amarelo-vermelho, alcalino e solúvel, denominado de feomelanina (MIOT *et al.*, 2009). A síntese simplificada da melanina está representada na figura 1.

Figura 1 – Representação esquemática simplificada da melanogênese



Fonte: Adaptado de Videira, Moura e Magina (2013).

Gradualmente, a melanina que está presente nos queratinócitos migra para a camada externa da pele. A regulação da melanogênese é realizada por fatores de crescimento, hormônios, citocinas e UV (SEO *et al.*, 2019). A quantidade de melanina, o caroteno na pele, a quantidade de capilares

na derme e a cor do sangue nos vasos influenciam para a coloração da pele. A melanina total, no entanto, é o principalmente determinante da expressão fenotípica final da cor da pele e dos cabelos, sendo resultado de uma mistura de monômero de feomelanina e eumelanina e a proporção entre estas (MIOT *et al.*, 2009).

Dentre todo o processo de melanogênese, a tirosinase é a enzima predominantemente responsável pela melanogênese. Ela é sintetizada na superfície do retículo endoplasmático rugoso e posteriormente transferida para o complexo de Golgi, associada ao lisossomo. Antes de ser secretada para o interior de uma vesícula, a tirosinase é ativada pela adição de uma cadeia de açúcares (SANTOS, OGAVA, 2015). A atividade exacerbada da tirosinase pode aumentar a produção de melanina, causando hiperpigmentação (VIEIRA *et al.*, 2015), um tipo de discromia cutânea e que será abordada a seguir.

2. DISCROMIAS CUTÂNEAS

Caracterizadas como alterações cutâneas e originárias da mudança de cor da pele, as discromias cutâneas podem ser resultantes do excesso da produção de melanina, gerando a hiperpigmentação, ou a diminuição e até mesmo ausência da melanina na pele, denominado como hipopigmentação (GOMES *et al.*, 2019). Oriundas da produção exacerbada de melanina e consequente excesso de pigmentação, as hiperpigmentações estão entre as maiores preocupações estéticas (LYON; SILVA, 2015). As hiperpigmentações, também denominadas de hiperpigmentações ou hipermelanoses, podem ser de natureza adquiridas ou hereditárias (AZULAY, 2017).

O melasma é uma hiperpigmentação adquirida comum, caracterizada pelo aparecimento de manchas irregulares e acastanhadas na pele, variando do claro ao escuro. As manchas são geralmente localizadas na face ou demais regiões frequentemente expostas à radiação solar, que pode ser um fator desencadeante da patogênese (GOMES *et al.*, 2019; MIOT *et al.*, 2009). Apesar de sua etiologia não ser totalmente elucidada, além da exposição à radiação UV, fatores genéticos, hormonais, ambientais e étnicos influenciam no surgimento e desenvolvimento do melasma. Além disso, sua incidência é maior em mulheres que estão em idade fértil e de fototipos intermediários (GOMES *et al.*, 2019; MIOT *et al.*, 2009).

3. ATIVOS DESPIGMENTANTES DISPONÍVEIS NO MERCADO

Independentemente do tipo de hiperpigmentação, o tratamento é realizado com a utilização de ativos despigmentantes ou clareadores da pele. Essas substâncias podem agir de diversas formas de modo a alterar a pigmentação da pele, atuando sobre os melanócitos, sobre as etapas da melanogênese e/ou na transferência de melanina para os queratinócitos. Independentemente do mecanismo de ação, todos os agentes clareadores agem na produção ou transferência de pigmentos, com o objetivo de clarear as lesões, prevenir e reduzir as áreas afetadas (GONCHOROSK; CÔRREA, 2005; SANTOS; OGAVA, 2015).

Uma vez que a tirosinase é a enzima principal no processo de síntese da melanina, os ativos mais comumente utilizados para o tratamento de hiperpigmentações possuem ação de inibição da tirosinase. Os principais despigmentantes de uso tópico são: hidroquinona, ácido kójico, ácido retinóico, ácido glicólico, ácido ascórbico e ácido azelaico.

A hidroquinona é um composto fenólico utilizado para o tratamento de hiperpigmentações por possuir efeito clareador na pele, ao inibir a atividade da tirosinase em torno de 90%. Com isso, ocorre a diminuição da conversão de dopa em melanina. Além desse principal mecanismo de ação, esse ativo destrói os melanócitos, degrada os melanossomas e inibe a síntese de DNA e RNA (LYON; SILVA, 2015; RIBAS; SCHETTINI; CAVALCANTE, 2010).

Normalmente, a hidroquinona apresenta atividade despigmentante superior ao das outras substâncias com a mesma indicação (COSTA *et al.*, 2010). Apesar de ser o principal e mais potente agente despigmentante, a hidroquinona causa muitos efeitos adversos como dermatite de contato alérgica ou irritativa, hiperpigmentação pós-inflamatória, hipopigmentação, ocronose, depigmentação ungueal, melanose conjuntival e degeneração corneal (COSTA *et al.*, 2011). Usualmente, a hidroquinona é aplicada na concentração de 2% a 4% e seus efeitos adversos aumentam conforme a concentração. Esse ativo não pode ser utilizado durante a gravidez (LYON; SILVA, 2015; COSTA *et al.*, 2011).

O ácido kójico também é um ativo inibidor da tirosinase produzido por fungos e bactérias como *Aspergillus*, *Penicillium* e *Acetobacter*. Sua ação

na enzima ocorre pela quelação de íons cobre presentes no interior da enzima, inibindo a ação da tirosinase e, conseqüentemente, diminuindo a produção de melanina (LYON; SILVA, 2015; COSTA *et al.*, 2011).

Esse composto ativo é um potente despigmentante e não é citotóxico, possuindo como vantagem sua ação suave na pele por não causar irritação. No entanto, o ácido kójico apresenta instabilidade de coloração e torna-se gradativamente amarelo ou marrom por se quelar com íons metálicos ou devido à oxidação na presença de oxigênio em altas temperaturas. Para resolução do problema, é necessário adicionar à formulação quelante ou antioxidante, a fim de manter o pH entre 3 e 5. Sua concentração usual é de 1% a 3% (GONCHOROSKI; CÔRREA, 2005).

Inibindo a transcrição da tirosinase e a dispersão de grânulos de pigmentos nos queratinócitos, o ácido retinoico é um agente clareador utilizado no tratamento de hiperpigmentações, geralmente de uso tópico na concentração de 0,01% a 0,1%. Esse ativo provoca a descamação da pele, acentua a renovação das células epidérmicas e reduz o tempo de contato entre os queratinócitos e melanócitos, a fim de estimular a epidermopoesse. Com isso, tem-se a perda acelerada do pigmento da pele. Todavia, o ácido kójico provoca eritema, fotossensibilização, queimação, sequidão da pele devido à descamação e pode gerar o desenvolvimento de telangiectasias. Devido às reações adversas, esse despigmentante é contraindicado para mulheres grávidas (LYON; SILVA, 2015; MANZONI *et al.*, 2019).

O ácido glicólico, também conhecido como hidroxiacético, atua no tratamento de hiperpigmentações pelo seu efeito esfoliativo. Dessa maneira, reduz a pigmentação excessiva na área tratada, não afetando a melanina de forma direta. Além de sua função clareadora, esse ativo também é rejuvenescedor. Sua atividade está relacionada de forma direta com o pH, devendo estar na forma ácida para agir de forma eficaz na esfoliação e renovação das células. Geralmente, o ácido glicólico é associado a outros ativos com ação despigmentante. Apesar de ser mais seguro do que a maioria dos outros agentes clareadores, o ácido glicólico pode causar hiperpigmentação, eritema persistente e cicatrizes hipertróficas (GONCHOROSKI; CÔRREA, 2005; SANTOS; OGAVA, 2015).

A vitamina C (ácido ascórbico) é um antioxidante presente em frutas cítricas e vegetais de folhas verde-escuras. Dentre suas atividades, possui propriedades despigmentantes, interferindo na síntese de melanina pela

interação com os íons de cobre no local ativo da tirosinase e redução da dopaquinona. Para exercer sua ação despigmentantes, é utilizado na concentração de 1% a 3% (LYON; SILVA, 2015).

Outro ativo utilizado como despigmentante é o ácido azelaico, que atua inibindo competitivamente a tirosinase. É um ácido graxo saturado que possui efeito clareador em casos de hiperpigmentações na concentração de 15% a 20%. Como reações adversas, pode causar ardor, queimação, prurido e eritema (SANTOS; OGAVA, 2015).

Além do tratamento com agentes despigmentantes, o uso diário de protetor solar com fator de proteção superior a 30 é essencial para o sucesso do tratamento. O fotoprotetor também deve ser usado para prevenção, contendo filtros químicos (UVA e UVB) e físicos (dióxido de titânio e óxido de zinco, por exemplo) em sua composição (SANTOS, OGAVA, 2015).

4. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE EXTRATOS NATURAIS

Corriqueiramente, produtos cosméticos como xampus, sabonetes e hidratantes são utilizados por toda a população. Segundo a Associação Brasileira da Indústria de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos (ABIHPEC, 2020), em 2019 o Brasil possuía o 4º maior mercado consumidor do mundo de cosméticos.

Diante de uma sociedade ávida por novidades, o mercado sempre busca inovar nas formulações cosméticas para atender às necessidades dos consumidores. Para isso, pesquisas vêm sendo realizadas na tentativa de utilizar plantas que possuem princípios ativos capazes de substituir matérias-primas sintéticas. Um ramo que ainda tem muito a ser explorado e aparenta ser promissor é o dos fitocosméticos, que possuem em sua composição ativos naturais, de origem vegetal, cuja ação define a atividade do produto (FIGUEIREDO *et al.*, 2014). Esses ativos naturais, geralmente provenientes dos metabólitos secundários, são incorporados à formulação para darem alguma propriedade extra ou para substituir algum componente sintético (PINTO *et al.*, 2012; LIANZA *et al.*, 2020).

Dessa maneira, ocorre a movimentação da pesquisa em busca de formulações cosméticas que sejam de origem natural, a fim de atender as expecta-

tivas dos consumidores, substituírem os princípios ativos sintéticos (derivados do petróleo) e possuírem menor impacto ambiental, já que o comércio cosmético é movimentado por novidades. Para isso, cabe aos pesquisadores mapearem plantas que poderiam ser utilizadas para esse propósito.

Diante das grandes possibilidades de utilização dos ativos naturais, destaca-se a necessidade de pesquisas para plantas com potencial despigmentante. Com isso, seria possível substituir ativos já utilizados, como a hidroquinona, que é padrão ouro para despigmentação, mas que tem apresentado efeitos secundários como efeito rebote, por ativos naturais ou realizar associação de extratos naturais com os já utilizados, a fim de obter efeito sinérgico e potencializar o tratamento (MASUB; KHACHEMOUNE, 2020).

Os fitocosméticos, portanto, podem ser uma alternativa mais segura e sustentável para o tratamento das hiperpigmentações, gerada por diferentes fatores que regulam a melanogênese (KANLAYAVATTANAKUL; LOURITH, 2018).

5. ATIVOS NATURAIS DESPIGMENTANTES EM ESTUDO

Para análise dos ativos naturais despigmentantes foi realizada pesquisa na base de dados Pubmed utilizando o query box com o *string* apresentado no quadro 1:

Quadro 1 - *Query box* utilizada na busca por artigos na base Pubmed

Strings	filtro
((medicinal plants OR herbs) AND (hyperpigmentation)) AND (skin)	(2016-2020)

A busca retornou 12 artigos. Após a leitura, quatro artigos foram excluídos da pesquisa por não apresentarem temática coerente com o estudo. Assim, oito artigos foram discutidos.

5.1 PLANTAS MEDICINAIS COM PROPRIEDADES DESPIGMENTANTES

Kanlayavattanakul e Lourith (2017) realizaram uma revisão de literatura sobre plantas utilizadas para a hiperpigmentação da pele. Neste

trabalho os autores destacaram o uso de *Camelia sinensis*, *Cassia fistula*, *Eurya emarginata*, *Glycyrrhiza glabra*, *Hippophae rhamnoides*, *Hizikia fusiformis*, *Lonicera japonica*, *Oenothera biennis*, *Origanum vulgare*, *Oryza sativa*, *Paeonia suffruticosa*, *Panax ginseng*, *Pinus pinaster*, *Pueraria tunbergiana*, *Thymus vulgaris*, *Vitis vinifera* e *Zea may* que foram promissoras em diversos modelos testados, como ensaios in vitro e in vivo. Estas plantas possuem ácidos fenólicos e flavonoides.

Sinan *et al.* (2020) estudaram a atividade despigmentante do extrato metanólico da casca do caule da *Piptadeniastrum africanum* (Hook.f.) Brenan. O extrato apresentou atividade inibidora da enzima tirosinase (154.86 ± 0.23 , em equivalente em ácido kójico), além de apresentar importante atividade antioxidante em dois métodos diferentes, DPPH, com 493.87 mg TE/g e ABTS 818.12 mg do extrato por grama de Trolox.

Chatatikun e Chiabchalard (2017) compararam a composição polifenólica, atividade antioxidante, inibição das enzimas collagenase e tirosinase de 14 plantas tailandesas. Destas, as espécies *Annona squamosa* L., *Ardisia elliptica* Thunb. e *Senna alata*(L.) Roxb. apresentaram alta atividade e foram capazes de inibir as enzimas collagenase e tirosinase, podendo ser utilizadas para obtenção de cosméticos rejuvenescedores e despigmentantes.

Um ensaio clínico randomizado realizado por Venkataramana, Puttaswamy e Kodimule (2020) avaliou a ingesta de 100 mg diários de extrato de *Amorphophallus Konjac* (padronizado em 5 mg de glicosilceramidas) por 6 semanas. Os autores verificaram que a suplementação da glicosilceramida foi significativa ($p < 0.05$) para aumento da hidratação e diminuição da hiperpigmentação. Não foram observados efeitos tóxicos ou colaterais durante o estudo, o que sugere que esta suplementação é segura e eficaz.

Kim *et al.* (2016) otimizaram a extração de osthol dos frutos da *Cnidium monnieri* e testaram em células de melanoma (B16F10), e observaram inibição do conteúdo de melanina nas células com IC 50 de $4.9 \mu\text{M}$. A despigmentação foi obtida pela inibição da expressão da melagogênica da enzima tirosinase, TRP-1 e TRP-2.

Hwang e Choung (2016) avaliaram o efeito antimelanogênico do extrato de *Aster spathulifolius* em ratos C57BL/6J e células de melanoma (B16F10) expostas a radiação ultravioleta B. O extrato reduziu a síntese de melanina. A atividade dos melanócitos e a distribuição dos grânulos de

melanina diminuíram nos ratos irradiados com a radiação ultravioleta B que foram tratados com o extrato.

Aumeeruddy-Elalfi *et al.* (2018) avaliaram a atividade de óleos essenciais de *Cinnamomum zeylanicum*, *Psiadia arguta*, *Psiadia terebinthina*, *Citrus grandis*, *Citrus hystrix* e *Citrus reticulata* contra enzimas envolvidas no processo de envelhecimento. Para isso, os óleos essenciais foram testados em ratos com células de melanoma (B16F10) e o potencial antimelanogênico foi determinado em meio intra e extracelular. Os óleos essenciais apresentaram inibição intracelular (IC50 de $15.92 \pm 1.06 \mu\text{g/mL}$ para *Citrus hystrix*, $23.75 \pm 4.47 \mu\text{g/mL}$ para *Citrus reticulata*, e $28.99 \pm 5.70 \mu\text{g/mL}$ para *Citrus grandis*) e extracelular (superiores a $15.625 \mu\text{g/mL}$ para *Citrus hystrix*, *Citrus reticulata*, *Citrus grandis* e *Psiadia terebinthina*).

Hamamoto *et al.* (2020) avaliaram a atividade antimelanogênica de extratos aquosos das folhas de *A. lavenia* e *Pteris dispar* Kunze em ratos com células de melanoma (B16F10). O extrato foi administrado por via oral, na água ofertada e a eficácia *in vivo* foi monitorada pela despigmentação dos pelos dos animais. Os autores verificaram que os extratos foram capazes de inibir a pigmentação dos pelos dos animais, sendo promissores para suplementação cosmética futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos estudos reportaram atividade despigmentante de plantas ao redor do mundo. Extratos de folhas, frutos, além de óleos essenciais são importantes fontes de metabólitos secundários responsáveis pela atividade despigmentante, que podem agir de forma isolada ou sinérgica. Desta forma, diante da vasta biodisponibilidade ainda não explorada, estudos que caracterizem as atividades cosméticas devem ser fomentados para a produção de cosméticos mais sustentáveis.

REFERÊNCIAS

AUMEERUDDY-ELALFI, Zaahira *et al.* Selected essential oils inhibit key physiological enzymes and possess intracellular and extracellular antimelanogenic properties *in vitro*. **Journal of Food and Drug**

Analysis, [S.L.], v. 26, n. 1, p. 232-243, jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jfda.2017.03.002>.

AZUALY, R. David. **Dermatologia**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2017.

CHATATIKUN, Moragot; CHIABCHALARD, Anchalee. Thai plants with high antioxidant levels, free radical scavenging activity, anti-tyrosinase and anti-collagenase activity. **Bmc Complementary And Alternative Medicine**, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 1-9, 9 nov. 2017. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1186/s12906-017-1994-7>.

COSTA, Adilson *et al.* Estudo clínico para a avaliação das propriedades clareadoras da associação de ácido kójico, arbutin, sepiwhite® e achro max y l® na abordagem do melasma, comparada à hidroquinona 2% e 4%. **Surgical & Cosmetic Dermatology: Sociedade Brasileira de Dermatologia**, [s. l], v. 4, n. 1, p. 22-30, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265523678005>. Acesso em: 28 jun. 2021.

COSTA, Adilson *et al.* Associação de emblica, licorice e belides como alternativa à hidroquinona no tratamento clínico do melasma. **Anais Brasileiros de Dermatologia**, Campinas - Sp, v. 85, n. 5, p. 613-620, jan. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abd/a/tSL-cgLcsvgw59NSqMqk5zsXd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

FIGUEIREDO, B. K.; MARTINI, P. C.; MICHELIN, D. C. Desenvolvimento e estabilidade preliminar de um fitocosmético contendo extrato de chá verde (*Camellia sinensis*) (L.) Kuntze (Theaceae). **Revista Brasileira de Farmácia, Rio de Janeiro**, v. 95, n. 2, p. 770-788, 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/24258165-Desenvolvimento-e-estabilidade-preliminar-de-um-fitocosmetico-contendo-extrato-de-cha-verde-camellia-sinensis-l-kuntze-theaceae.html>. Acesso em: 28 jun 2021.

GOMES, Andreia Bartachini *et al.* Ácido tranexâmico: diferentes formas de utilização para tratamento de melasma. **Brazilian Jour-**

nal of Surgery and Clinical Research, Maringá, v. 29, n. 2, p. 88-92, fev. 2020. Disponível em: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=682af367-cea9-4f80-a216-51dad-02c271b%40pdc-v-sessmgr01>. Acesso em: 28 jun. 2021.

GONCHOROSK, Danieli Dürks; CÔRREA, Giane Márcia. Tratamento de hiperchromia pós-inflamatória com diferentes formulações clareadoras. **Infarma**, Ijuí-RS, v. 17, n. 3/4, p. 84-88, 2005. Disponível em: https://www.cff.org.br/sistemas/geral/revista/pdf/17/tratamento_de_hiperchromia.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

HAMAMOTO, Akie *et al.* The High Content of Ent-11 -hydroxy-15-oxo-kaur-16-en-19-oic Acid in *Adenostemma lavenia* (L.) O. Kuntze Leaf Extract: with preliminary in vivo assays. **Foods**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 73-73, 9 jan. 2020. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/foods9010073>.

HWANG, Ga Yeon; CHOUNG, Se-Young. Anti-melanogenic effects of *Aster spathulifolius* extract in UVB-exposed C57BL/6J mice and B16F10 melanoma cells through the regulation of MAPK/ERK and AKT/GSK3 signalling. **Journal Of Pharmacy and Pharmacology**, [S.L.], v. 68, n. 4, p. 503-513, 19 mar. 2016. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1111/jph.12524>.

KANLAYAVATTANAKUL, Mayuree; LOURITH, Nattaya. Skin hyperpigmentation treatment using herbs: a review of clinical evidence. **Journal of Cosmetic and Laser Therapy**, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 123-131, 30 ago. 2017. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/14764172.2017.1368666>.

KANLAYAVATTANAKUL, Mayuree; LOURITH, Nattaya. Plants and natural products for the treatment of skin hyperpigmentation—a review. **Planta medica**, v. 84, n. 14, p. 988-1006, 2018. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29506294>. Acesso em: 28 jun 2021.

KIM, Seon Beom *et al.* Optimization of extraction conditions for osthol, a melanogenesis inhibitor from *Cnidium monnieri* fruits. **Pharmaceutical Biology**, [S.L.], v. 54, n. 8, p. 1373-1379, 4 maio 2016.

Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.3109/13880209.2015.1078382>.

LIANZA, Mariacaterina et al. Screening of ninety herbal products of commercial interest as potential ingredients for phytocosmetics. **Journal of enzyme inhibition and medicinal chemistry**, v. 35, n. 1, p. 1287-1291, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32515615/>. Acesso em: 28 jun 2021.

LYON, Sandra; SILVA, Rosana C. da. **Dermatologia Estética: Medicina e Cirurgia Estética**. Rio de Janeiro: MedBook Editora, 2015.

MANZONI, Ana Paula Dornelles *et al.* Comparative split-face study between pulse-in-pulse intense pulsed light therapy and 5% retinoic acid peel for melasma treatment. **Surgical & Cosmetic Dermatology**: Sociedade Brasileira de Dermatologia, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 200-204, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2655/265562715004/265562715004.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MASUB, Natasha; KHACHEMOUNE, Amor. Cosmetic skin lightening use and side effects. **Journal of Dermatological Treatment**, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09546634.2020.1845597>. Acesso em: 28 jun 2021.

MIOT, Luciane Donida Bartoli *et al.* Fisiopatologia do melasma. **Anais Brasileiros de Dermatologia**, Botucatu - SP, v. 84, p. 623-635, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abd/a/gnfdb3Lp8f-zRWqptsjfYtqr/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2021.

OLISOVA, Olga Y.; SNARSKAYA, Elena S.; GLADKO, Victor V.; BUROVA, Ekaterina P. Russian traditional medicine in dermatology. **Clinics In Dermatology**, [S.L.], v. 36, n. 3, p. 325-337, maio 2018. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.clinidermatol.2018.03.007>.

OLIVEIRA, I. O; ALMEIDA JÚNIOR, H. L. Conhecimentos atuais sobre a biologia dos melanócitos no folículo piloso humano. **Anais Brasileiros de Dermatologia**, Rio de Janeiro, v. 78, n. 3, p. 331-

343, maio-jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/abd/v78n3/16381.pdf>. Acesso em: 28 jun 2021.

PINTO, Angelo C. *et al.* Produtos naturais: atualidade, desafios e perspectivas. **Química nova**, v. 25, supl. 1, p. 45-61, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/svZbbwdj9zcn7jjk8YdW7r-L/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 jun 2021.

RIBAS, Jonas; SCHETTINI, Antonio Pedro Mendes; CAVALCANTE, Melissa de Sousa Melo. Ocronose exógena induzida por hidroquinona: relato de quatro casos. **Anais Brasileiros de Dermatologia**, Manaus, v. 85, n. 5, p. 699-703, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abd/a/7sqSgz8g3rvszh3c5W6JrJx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SANTOS, Janaina Nogueira dos; OGAVA, Suzana Ester Nascimento. Uso de despigmentantes no tratamento de hiperchromias. **Brazilian Journal Of Surgery And Clinical Research**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 110-114, 2015. Disponível em: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=682af367-cea9-4f80-a216-51dad-02c271b%40pdc-v-sessmgr01>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SEO, G. Y; HÁ, Y; PARK, A. H; KNOW, O. W; KIM, Y. J. Leathesia difformis Extract Inhibits -MSH-Induced Melanogenesis in B16F10 Cells via Down-Regulation of CREB Signaling Pathway. **International Journal of Molecular Sciences**, v. 20, n. 3, p. 536, 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30695994>. Acesso em: 28 jun 2021.

SINAN, Kouadio Ibrahime *et al.* Evaluation of Pharmacological and Phytochemical Profiles of Piptadeniastrum africanum (Hook.f.) Brenan Stem Bark Extracts. **Biomolecules**, [S.L.], v. 10, n. 4, p. 516-531, 28 mar. 2020. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/biom10040516>.

VENKATARAMANA, Sudeep Heggar; PUTTASWAMY, Naveen; KODIMULE, Shyamprasad. Potential benefits of oral administration of AMORPHOPHALLUS KONJAC glycosylceramides on skin health – a randomized clinical study. **Bmc Complementary Medicine and Therapies**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 1-9, 31 jan.

2020. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1186/s12906-019-2721-3>.

VIDEIRA, Inês Ferreira dos Santos; MOURA, Daniel Filipe Lima; MARGINA, Sofia. Mechanisms regulating melanogenesis. **Anais Brasileiros de Dermatologia**, Porto, Portugal, v. 88, n. 1, p. 76-83, jan. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abd/a/gGQNYKcbC-cD5mYKCTDpBRym/?lang=en>. Acesso em: 28 jun. 2021.

VIEIRA, L. M. *et al.* Fenóis totais, atividade antioxidante e inibição da enzima tirosinase de extratos de *Myracrodruon urundeuva* Fr. All. (Anacardiaceae). Campinas: **Rev. Bras. Pl. Med.**, v. 17, n. 4, p. 521-527, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbpm/v17n4/1516-0572-rbpm-17-4-0521.pdf>. Acesso em: 28 jun 2021.

DA CONSTITUCIONALIZAÇÃO DO DIREITO DO TRABALHO À CORROSÃO DOS DIREITOS SOCIAIS NA PANDEMIA DE COVID-19: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE DESCONSTITUCIONALIZAÇÃO A PARTIR DO PADRÃO REGULATÓRIO PROTETIVO BRASILEIRO

*Bárbara Ferreira de Freitas*⁵⁷

INTRODUÇÃO

A constitucionalização dos direitos visa à defesa do cidadão frente ao Estado e as relações privadas; ela remonta ao pós-Segunda Guerra Mundial, a consolidação do modo de produção fordista com a hegemonia das políticas de bem-estar social e a incorporação nas constituições não apenas de normas trabalhistas, mas da valorização social do trabalho e dos empregados. No Brasil, a Consolidação das Leis do Trabalho vem pau-

57 Bacharel em Direito UFPB. Mestre em Estudos Interdisciplinares em Gênero, Mulheres e Feminismo, (PPGNEIM/UFBA). Mestranda em Direito (PPGD/UFBA). Integrante dos grupos de pesquisa: Trabalho, Precarização e Resistências (TPR/CRH/UFBA), Transformações do Trabalho, Democracia e Proteção Social (TTDPS/FDUFBA) e Laboratório de Políticas Públicas e Trabalho (LAEPT/UFBA).

latinamente sofrendo alterações desde sua promulgação, processo que se amenizou com a constitucionalização dos direitos sociais em 1988, mas a partir da Reforma Administrativa, na década de 90, tal regramento teve alterações sistemáticas, com perdas estruturais até atingir seu ápice com a Pandemia da Covid-19. Esta é a tese aqui defendida.

Ao longo do tempo, o sistema protetivo na prática abriu espaço para o poder econômico determinar o que deve ser protegido e nesse quadro a Justiça do Trabalho, muitas vezes, funciona como homologadora do sistema econômico vigente ou, sob o manto da falsa ideia de excepcionalidade, condiciona o Estado Democrático de Direito ao mercado (CASARA, 2017). A desconstitucionalização dos direitos trabalhistas se caracteriza pelo processo crescente de perdas e diminuição dos direitos sociais, que se exemplifica de forma contundente na Reforma Trabalhista (Lei nº 13467/2017), na lei da terceirização (nº 13.429/2017) e na Emenda Constitucional do teto dos gastos públicos (nº 95).

Portanto, este artigo objetiva discutir o processo de desconstitucionalização dos direitos sociais. Para isso, traçou-se uma abordagem qualitativa e utilizou-se o procedimento de revisão sistemática bibliográfica, da seguinte forma: na primeira seção, discorreu-se sobre o padrão regulatório protetivo brasileiro, no qual se tem a configuração de como se deu a proteção do trabalho, suas inconsistências, limitações e segmentações; na segunda seção, tem-se como foco os pontos que caracterizaram a constitucionalização dos direitos trabalhistas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988; na terceira seção, o conjunto crescente de mudanças que representam o processo desconstitucionalização dos direitos sociais, com uma subseção do balanço da atuação do Supremo Tribunal Federal em contraposição ao Tribunal Superior do Trabalho; e na quarta seção, a pandemia de Covid-19 e a regulamentação em desfavor do trabalhador.

Em argumento, afirma-se que o ordenamento justtrabalhista se encontra no ápice de um processo de perdas que não teve início com as políticas neoliberais pós década de 90, mas historicamente compõe o padrão regulatório protetivo da Justiça do Trabalho brasileira que se acentuou na última década e tem o auge na pandemia de Covid-19.

1. O PADRÃO REGULATÓRIO TRABALHISTA BRASILEIRO

No Brasil, o direito do trabalho foi concebido a partir da assimetria e da desigualdade. Sua institucionalização foi por meio de leis dispersas, que foram compiladas na década de 40, resultando na criação no ordenamento jurídico trabalhista e na Justiça do Trabalho, fundados na ideia de uma *cidadania regulada* (SANTOS, 1979). Entretanto, observa-se que havia trabalho antes da CLT,⁵⁸ só que apenas quando os imigrantes europeus chegaram ao Brasil, com um repertório histórico legislativo de seus países e questionaram suas condições de trabalho, iniciou-se a construção de um arcabouço justralhista sistematizado e estruturado, de inspiração principalmente italiana e alemã, em uma essência civilista.

Nesse processo, a inclusão da proteção do(a) sujeito(a) trabalhador mundo do trabalho brasileiro se iniciou de forma seletiva, desde os anos 30/40. São exemplos disso o trabalho rural, que só foi contemplado na década de 60, o trabalho doméstico, que apenas em 2013 teve os direitos equiparados, além da divisão protetiva a partir do tipo de trabalhador. Apesar disso, o ordenamento produziu práticas de proteção social e segurança material do trabalho na sociedade brasileira para parte significativa dos seus membros, dando condições mínimas de trabalho a tais sujeitos.

As regulamentações de ocupações, profissões e promulgação de leis ampliaram o conjunto de direitos apenas àqueles que se encaixavam nesses ofícios. Este sistema social foi o que Wanderley Santos (1979) denominou de cidadania regulada, que tinha como símbolo a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) assinada. Uma cidadania mediada pelo Estado, pois nela estava “embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei”. (p. 75) Ou seja, aqueles que não estavam inseridos formalmente no processo produtivo, não eram reconhecidamente cidadãos, pois o status de vida social advinda do trabalho formal (DELGADO, 2013). Observa-se, contudo, que os sujeitos que não estavam integrados

58 Só é possível falar em Direito do Trabalho no Brasil a partir da Lei Áurea; antes dela tínhamos apenas três normativas relacionadas a trabalho: uma lei de 1830, que regulava contrato de prestação de serviços entre brasileiros e estrangeiros; uma norma sobre contratos entre colonos com hipóteses de justa causa; e o código comercial de 1850, que trazia a hipótese de aviso prévio.

na sociedade de classes eram homens e mulheres negras, que ocuparam massivamente os trabalhos informais, à margem dos direitos formalmente constituídos desde a abolição, desconsiderados enquanto cidadãos e sem a proteção simbólica e material instituída pela CLT tanto trabalhista quanto previdenciária. (FERNANDES, 2008)

O mundo do trabalho no Brasil tem características específicas e típicas do processo de formação sócio-histórica latinoamericana que desenha, estrutura e conforma desigualdades e hierarquias, influenciados potencialmente pelo desenvolvimento do capitalismo dependente e da industrialização tardia. Essa dinâmica pode ser percebida de diversas formas, das quais são exemplo: a remuneração diferenciada de homens e mulheres e dentro disso de negros e negras, sendo as mulheres negras as detentoras dos menores salários, mesmo desempenhando funções iguais; e a reserva de cargos específicos para determinados sujeitos, resultando em atividades subalternizadas e marginalizadas homens e mulheres negras. Segundo Ludmila Abílio (2020, p. 123) a classe trabalhadora brasileira tem elementos precarizantes que sempre estiveram presentes no trabalho: “o autogerenciamento de uma sobrevivência onde muito pouco está garantido, de uma provisoriade permanente, é elemento estruturante de um modo de vida que precede políticas neoliberais e flexibilização do trabalho dos últimos quarenta anos”.

Tais situações retratam o trabalho no Brasil e a restrição de direitos trabalhistas e sociais a grupos específicos determinados por marcadores sociais de desigualdades, categorizados nos termos de gênero, raça, classe, gênero, etnia, origem, território, dentre outras. Segundo Kimberlé Crenshaw, intelectual negra norteamericana que cunhou o conceito de interseccionalidade: “Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres.” (2002, p. 173)

Percebe-se uma classe trabalhadora constituída em clivagens e posicionada individualmente e coletivamente de forma diferenciada a depender de sua origem, raça, cor da pele, classe social e gênero, configurando uma divisão sociosexual e racial do trabalho que hierarquiza sujeitos sociais no acesso e na permanência do emprego, no alcance aos direitos celetistas e constitucionais. Tais restrições se traduzem materialmente com

uma grande parcela da população brasileira que não teve a CTPS assinada desde a implementação do sistema de regulação protetiva.

Além da segregação ontológica, a regulamentação que priorizou as demandas do sistema econômico trouxe perdas que inicialmente foram pontuais para adequar o sistema justabalhista e o trabalhador ao mercado desde a promulgação da CLT. Segundo Gabriela Delgado (2013), o marco legal da flexibilização da legislação trabalhista no Brasil foi em 1966 com a lei nº 5.107 que instituiu o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), pois “retirou a segurança do trabalhador, instituindo um sistema alternativo ao da estabilidade no emprego e facilitando, sobremaneira, as dispensas de empregados, por também romper com as indenizações compensatórias” (p. 285).

Portanto, na regulamentação do trabalho no Brasil, o contexto da promulgação das leis, as alterações no ordenamento jurídico e o desenvolvimento da jurisprudência trabalhista, há elementos contraditórios à medida que o padrão regulatório informa um processo crescente de perdas, camuflados na ideia de modernização da legislação trabalhista, que mais caracterizam um Estado de Exceção permanente, que está exposto na terceira seção deste trabalho.

1.1. A CONSTITUCIONALIZAÇÃO DO DIREITO DO TRABALHO

É notória a ampliação dos Direitos trabalhistas, trazida na Constituição Federal de 1988. Todavia, não parece haver consenso quanto ao aumento crescente do padrão protetivo do trabalho do Brasil nos anos subsequentes. Pois, ao se esmiuçar as alterações posteriores dos direitos sociais, o controle concentrado e difuso de constitucionalidade, percebem-se diferenciações de atuação e vastas perdas de direitos constitucionalmente formalizados.

Segundo Gabriela Neves Delgado (2013), houve uma relação de fluxos e refluxos de relações entre a Constituição e a CLT, sendo daquela para esta uma influência *positiva, progressista e humanista*. Além de estabelecer um novo paradigma para os direitos trabalhistas quando os tornou dispositivos constitucionais na figura dos direitos sociais, expandiu-os e remodelou sua configuração inicial pois “de forma direta ou indireta,

exaltam o conceito de dignidade humana” (DELGADO, 2013, p. 280), contribuindo para inclusão social do trabalhador. Neste sentido, Gabriela entende que a partir da promulgação da Constituição cidadã se tem o início do “período de consolidação democrática constitucional do Direito do Trabalho brasileiro” (DELGADO, 2013, p. 290), devido à expansão trazida na Carta e às normatizações subsequentes.

Dessa forma, apesar da insuficiência evidenciada na dificuldade do alcance dos direitos sociais constitucionalmente garantidos, observa-se que as alterações acrescentaram dispositivos fundamentais para condições mínimas de trabalho digno no sistema produtivo, trazendo parâmetros disputáveis de direito do trabalho. A Constituição Federal rompeu anos de autoritarismo e representa um novo pacto político e social, construído em um processo de participação democrática, mas insuficiente para as profundas desigualdades sociais. Pacto social este que na década seguinte a sua promulgação passa a sofrer alterações que visam um caminho de adequação das relações trabalhistas brasileiras às demandas trazidas pela reestruturação produtiva.

2. O PROCESSO DE DESCONSTITUCIONALIZAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS

A desconstitucionalização do direito do trabalho ocorreu quando os termos constitucionais passaram a ser alterados de forma substancial, instituindo novos paradigmas nas relações de trabalho. Um exemplo concreto e recente foi a quebra do princípio da proteção do trabalho na Reforma Trabalhista. Entretanto, conforme evidenciado na primeira seção, o padrão protetivo brasileiro não se deu materialmente universal e vem, de forma ontológica, em processo de desconfiguração e gestão precarizante. Portanto, nesta seção, expõe-se especificamente a desconstitucionalização dos direitos sociais a partir da década de 90, enquanto continuidade acentuada do padrão regulatório que se intensifica com as políticas neoliberais deste período.

O contexto brasileiro da reestruturação produtiva na transição do século XX para XXI com a abertura de capital, as políticas de privatização das estatais brasileiras, os planos de austeridade, a implementação das matrizes neoliberalizantes e a organização do trabalho toyotista, trouxeram a multiplicação de novas formas de exercício do trabalho no espectro da ex-

pansão ilimitada da mercantilização, o que David Harvey (2005) nomeia de acumulação por desposseio.

A nova morfologia do trabalho (ANTUNES, 2009) trouxe ao direito a necessidade de regulação de novos sentidos e tipos de trabalho que não necessariamente significaram aumento de direitos, mas o rebaixamento do valor trabalho, a espoliação dos contratos, a expropriação dos trabalhadores, o dilaceramento das relações trabalhistas (DUTRA; MACHADO, 2019), a informalização do trabalho (ABÍLIO, 2020b) e a expansão da precarização social como regra (DRUCK, et al., 2019). Tais formas de exercício do trabalho geraram tentativas de adequação da legislação vigente com a regulamentação dos trabalhadores por conta própria, trabalho intermitente, teletrabalho, trabalhador *just in time* (ABÍLIO, 2020a). Sob o falso mote da *modernização* das relações de trabalho foram construídas politicamente e juridicamente narrativas sobre a necessidade intransponível de alterações legais para viabilizar a economia e gerar empregos.

As reformas do ordenamento jurídico da última década tiveram como alvo os direitos sociais, traduzindo uma gestão administrativa e econômica que visou colocar o trabalhador como responsável para arcar com os danos das crises sucessivas⁵⁹ do sistema econômico. Na pandemia de Covid-19, um exemplo disso foi a primeira medida do Governo Federal que permitiria a suspensão do contrato sem salário, hipótese que foi rejeitada devido à pressão política, jurídica e social provocada. Tais alterações têm relação direta com o rebaixamento das condições de trabalho e vida dos trabalhadores. Segundo Graça Druck (2009), a precarização é um novo fenômeno decorrente de um conjunto de fatores e seria a partir da institucionalização da flexibilização que renova e reconfigura “a precarização histórica e estrutural do trabalho no Brasil” (p. 55).

Segundo Cristiano Paixão (2020), o processo de destruição da Justiça do Trabalho teria três fases, de forma encadeada, em etapas interdependentes, sendo a primeira com a negação e desconstrução do núcleo da Constituição Federal, organizado em 2016 com o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, que ele denominou de *golpe desconstituente*. A segunda fase, com as reformas que alteraram matrizes constitucionais como

59 Para a construção do pensamento arquitetado neste trabalho, utilizam-se como marco teórico as elaborações de István Mészáros (2009), o qual entende a crise como própria do modo de produção capitalista, sendo uma crise estrutural, irremediável e total.

a Reforma Trabalhista, a Emenda constitucional 95, atos que negaram a Constituição de 88. Neste momento, estaríamos na terceira fase, que ele nomeou de *oportunismo desconstituente*, um processo que se utilizaria de um momento excepcional, caracterizado pela pandemia, para continuar com o projeto de reformas, como por exemplo, as MPS 927 e 936, com aprofundamento da visão de que o Estado não pode investir no social, mas como um regulador do mercado que passou a cortar direitos, corroer a legislação coletiva, impedir a fiscalização com o enfraquecimento das normas de segurança e saúde do trabalho, e deslegitimar dos sindicatos como sujeito coletivo interlocutor.

Há variadas formas de enfraquecer a Constituição: por fora, como a emenda constitucional do teto que instituiu o novo regime fiscal; ou por dentro, do qual são exemplos a Lei nº 13.467 (reforma trabalhista), que permitiu a rescisão contratual em cartório e a Medida Provisória 905⁶⁰, que instituiu o contrato de trabalho verde e amarelo, dentre outras normativas infraconstitucionais atentatórias aos direitos sociais.

Portanto, observa-se uma determinada linha de atuação das instituições e dos atores políticos como o Congresso Nacional na direção da agenda econômica da precarização do trabalho, contrários: a órgãos que lidam diretamente há décadas com as dinâmicas e funcionamento do Trabalho no Brasil no Judiciário como é o caso do TST e do Ministério Público do Trabalho - MPT; e às produções acadêmicas e doutrinárias que analisam sob parâmetros científicos as condições de trabalho e dos trabalhadores brasileiros nas áreas de Direito do Trabalho (CARELLI, 2020; DUTRA, 2020; MELO, 2020), Direito Constitucional do Trabalho (DELGADO, 2006; SOUTO MAIOR, 2017) e Sociologia do Trabalho (ANTUNES, 2009; DRUCK *et al* 2019; KREIN; OLIVEIRA; FILGUEIRAS, 2019).

2.1. UM BALANÇO DA ATUAÇÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL EM CONTRAPOSIÇÃO AO TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO

A suprema corte tem papel fundamental de proteger a Constituição Federal como última instância interpretativa, mas sinaliza nas últimas dé-

60 Foi revogada pela Medida Provisória 955/2020.

cadadas uma posição de ator-chave na desconstituição do direito do trabalho, em uma espécie de interpretação contra os direitos sociais previstos, antissindical, que são perceptíveis, por exemplo, na decisão pela constitucionalidade das Leis nºs 13.429/2017 e 13.467/2017, em contraposição a jurisprudência do TST, e ainda observa-se um papel contraditório do STF no sentido de responder positivamente a pautas progressistas como a união homoafetiva, ao mesmo tempo atuando em uma *gestão predatória* dos direitos trabalhistas (DUTRA, FILGUEIRAS, 2020).

Devido aos contornos específicos de expansão do Supremo Tribunal Federal do Brasil, Oscar Vilhena (2008) constrói o termo supremocracia para traduzir o poder do tribunal em duas dimensões: em relação às outras instâncias do Judiciário a autoridade de “governar jurisdicionalmente (*rule*) o Poder Judiciário no Brasil” (p. 444); a posição central no sistema político exercida através da “expansão da autoridade do Supremo em detrimento dos demais poderes” (p. 445).

Majoritariamente, o STF tem se caracterizado um tribunal pró mercado (PAIXÃO, 2018), que “permite a terceirização irrestrita, valoriza a negociação coletiva quando é para precarizar”, ou seja, suscetível a linguagem do mercado traduzido em decisões que precarizam o trabalho através da retirada de direitos dos trabalhadores e diminuição das condições de exercício do trabalho. Segundo Adalberto Cardoso (2021) “a reforma trabalhista não teve início em 2017, sendo, na verdade, um processo de mais longo prazo que tem no próprio STF artífice central” (p. 19) e que tem incorporado o neoliberalismo, o que pode ser percebido no direcionamento das suas decisões pela “supressão, restrição ou redefinição de direitos constitucionais dos trabalhadores” (p. 20).

Segundo Cristiano Paixão e Ricardo Lourenço (2018), em análise dos 30 anos da CF, estaria o STF reescrevendo a Carta através de decisões judiciais que contrapõem aos direitos sociais. Para tal afirmação eles trazem a ADPF 324⁶¹ e do RE 958.252-MG⁶² onde, mesmo antes da Reforma Trabalhista, o Supremo autorizou a terceirização irrestrita, limitando direitos trabalhistas sob a justificativa do desenvolvimento eco-

61 Arguição Associação Brasileira de Agronegócio (ABAG) que questionava a constitucionalidade da Súmula 331 do TST quanto à impossibilidade de terceirização das atividades-fim.

62 Impetrado pela empresa Cenibra de Minas Gerais, no mesmo sentido da ADPF 324, afirmava a ilegalidade da proibição da terceirização para atividade fim.

nômico e da criação de empregos. No julgamento do Recurso Extraordinário nº 958.252, de repercussão geral, ainda sem a promulgação da Lei nº 13.467/2017, tornou-se lícita a terceirização do trabalho entre pessoas jurídicas distintas em contraponto a jurisprudências consolidadas há décadas do TST, na Súmula nº 331, que diferenciava atividade-fim da atividade-meio, permitindo a terceirização apenas para aquela.

Tal julgado pelo Supremo “sinaliza para a perda da Constituição como referencial para os julgamentos em matéria trabalhista” (DUTRA; LOPES, 2021, p. 117), de forma que há uma inserção do Supremo na lógica da austeridade com a mudança do seu papel de defesa dos direitos e garantias fundamentais para: “garantidor das escolhas de mercado pautadas por determinada racionalidade econômica, com o único propósito de que os agentes desse mesmo mercado não se voltem contra as instituições” (p. 119).

Nesse sentido, a análise da jurisprudência produzida pelo STF na última década traz um “movimento de tensão e ruptura com o projeto da Constituição de 1988” (DUTRA; MACHADO, 2021) onde há votos vencidos que evidenciam divergências internas na Corte. Além disso, os julgados sinalizam influências na cena política brasileira e sinalizações aos atores do Congresso, em uma dinâmica que, segundo Renata Dutra e João Gabriel Lopes (2021, p. 101), “caracteriza o Supremo como player político”.

Na outra face está o TST que, apesar de ter atuações pontuais na flexibilização do trabalho no Brasil, quando da legalização em parte da terceirização do trabalho com a elaboração da súmula 331 para as atividades meio, ganhou destaque na construção de uma jurisprudência trabalhista em defesa e proteção dos direitos dos trabalhadores, a medida que, no caso da terceirização, mediou uma restrição para subcontratação para atividades fim.

3. A PANDEMIA DE COVID-19 E A REGULAMENTAÇÃO FEDERAL EM DESFAVOR DO TRABALHADOR

A emergência global interferiu nas relações de trabalho e de emprego, nos contratos, na renda dos trabalhadores e na atividade econômica das empresas, de modo que exigiu do Estado a elaboração de um regramento

específico para gerência das relações trabalhistas. Todavia, a atuação do Executivo, do Legislativo e do Judiciário, sob o manto do estado de calamidade,⁶³ a partir da ideia de exceção, estabeleceram um padrão regulatório trabalhista com acentuado valor precarizante.

Segundo Giorgio Agamben (2004), o Estado de Exceção pode ser caracterizado quando em determinados contextos duráveis de perigo se tem mudanças profundas no sistema jurídico, determinando novos paradigmas. Para Rafael Valim, a exceção produz alguns efeitos danosos, dentre eles estão: abalo da soberania popular; remessa de um déficit democrático, pois nega a lei; potencialização a despolitização; e investimento contra o constitucionalismo moderno, pois atinge conquistas civilizatórias irrenunciáveis. Para ele, antes mesmo da pandemia do coronavírus já estaríamos com a democracia comprometida, pois “não são mais os governos democraticamente eleitos que gerem a vida econômica e social, em vista de interesses públicos, senão que as potências ocultas e politicamente irresponsáveis do capital financeiro” (VALIM, 2017, p. 29). Portanto, quem decidiria sobre a exceção seria o mercado, da mesma forma a democracia estaria a seu serviço, em um contexto em que a política não teria força diante da economia, ou seja, o Estado de Exceção seria a forma jurídica do neoliberalismo (VALIM, 2017).

As alterações geram excepcionalidades fora de controle e reduzem a carga simbólica dos dispositivos constitucionais, situação que, segundo ele, são típicas do Estado pós-democrático, quando as decisões passam a ser tomadas por pequenos grupos que são detentores do poder econômico. A edição de medidas durante crises socioeconômicas, diminuem os direitos fundamentais, acompanhado de um discurso de relativização, normalizam as mudanças (GOMES, 2020, p. 241).

No mês de março de 2020, com a decretação do estado de calamidade (DL n.º 06/20), houve um conjunto de decretos federais que procuraram regulamentar de forma geral e dispersa o quadro da pandemia. Esse conjunto de regramento do trabalho e bens correlatos compõem o que se

63 O estado de calamidade pública foi decretado no DL 06/20 e é regulado pela LC n.º 101/00 (Lei de Responsabilidade Fiscal), não estando previsto na CF, como o estado de defesa e o de sítio. O prazo que era até dia 31/12 da Lei n.º 13.979/20 foi estendido pelo Ministro Lewandowski até 31/12/2021 quanto às medidas de trato médico e sanitário na ADI 6.625/2020 interposta pela Rede Sustentabilidade

argumenta neste artigo como o ponto alto da flexibilização da legislação trabalhista, quebra de dispositivos basilares do Direito do Trabalho e a instituição de um novo paradigma protetivo (MEIRELLES, 2020; GOMES, 2020; DUTRA, 2020). Das alterações, simbolicamente e materialmente, algumas representaram maiores impactos na vida dos trabalhadores e no arcabouço trabalhista, como a instituição do teletrabalho sem garantias da MP nº 927/20; e a redução proporcional de jornada e do salário e a possibilidade de acordo individual para suspensão do contrato de trabalho da MP nº 936/20.

Percebe-se a relativização das normas constitucionais e o rebaixamento das garantias. Segundo Edilton Meirelles (2020), a decretação do estado de calamidade em março de 2020 gerou no Direito do Trabalho “uma produção normativa de emergência sem precedente na história democrática brasileira” (p. 200). Um exemplo disso foi a permissão para que jornadas e salários sejam pactuados em face de acordo individual durante a pandemia, trazida pela Medida Provisória 936/20. O STF, ao decidir pela constitucionalidade desta regra, afastou dispositivos constitucionais.

Além de ser inconstitucional por dispensar a negociação coletiva para supressão do direito, a Medida Provisória nº 936 “viola o princípio do não retrocesso social, escancaradamente acolhido, no direito constitucional do trabalho” (MEIRELLES, 2020, p. 206), princípio típico do Estado Social, seria a ideia de que “os direitos fundamentais-sociais, as liberdades públicas, etc., sempre tendem a avançar, não se admitindo retrocesso” (p. 207), mesmo que de normas infraconstitucionais. A exceção se estabelece como um instrumento perigoso, pois permite a eliminação de direitos constitucionais e se relaciona diretamente com a ideia de Estado Pós-democrático à medida que o trabalhador não participa dessa decisão e a mesma visa não sua proteção social, mas salvaguardar a atividade econômica (CASARA, 2017). Para proteger a vulnerabilidade do trabalhador, a medida seria pela impossibilidade de redução salarial.

A Medida Provisória nº 927/20 suspendeu da exigência de realização de exames médicos ocupacionais, clínicos e complementares, que flexibiliza normas de saúde e segurança do trabalhador; a expansão irrestrita do teletrabalho às custas do empregado, que passou a ocorrer independente de acordos individuais ou coletivos, que apesar das condições para exercício do trabalho serem fornecidas pelo empregador em regime

de comodato, foi determinado que o tempo de uso dos aplicativos e dos programas de comunicação utilizados fora do horário de trabalho não seriam tempo à disposição nem regime de prontidão nem sobreaviso, apenas se estivesse previsto em acordo individual ou coletivo.

Não se pode falar em termos de ingerência do teletrabalho, pois é nítida a regulação deste tipo de serviço em prol das demandas dos empregadores à medida que se exclui o pactuado previamente em acordo individual ou coletivo, não se esmiúçam os termos das concessões em comodato dos instrumentos de trabalho e não se garante remuneração das horas à disposição do empregador. Neste contexto de trabalho à distância, se visualizam novos elementos nos conflitos trabalhistas, especialmente quanto ao assédio moral.

A mudança da configuração do setor produtivo e de serviços, devido às medidas de contenção do vírus, trouxe uma nova configuração nas formas de prestação do trabalho que se tornou “mais impessoal e tecnológica, com imersão nos meios telemáticos de comunicação e integração do trabalho com a vida privada e familiar do funcionário” (PAMPLONA *et al.*, 2020, p. 254) Tal contexto exige do trabalhador “reformular seus processos de trabalho, adaptar-se à crise econômica, criar e assimilar novas formas de produção e gestão, e rapidamente desenvolver novas habilidades e competências”. (PAMPLONA *et al.*, 2020, p. 255) Além de ter que adquirir equipamentos de trabalho, os(a) trabalhadores(a) tiveram que rapidamente se adaptar ao novo modo organizacional e de gestão, algo que pode funcionar como promotor de tensão entre empregadores e empregados. (PAMPLONA *et al.*, 2020)

Segundo os autores (PAMPLONA *et al.*, 2020) a pandemia trouxe o aprofundamento de desigualdades e o recrudescimento dos conflitos nas relações laborais; o aumento das formas de assédio moral laboral que agora se verificam na residência e no teletrabalho; que os trabalhadores estão mais sujeitos a comportamentos abusivos devido a vulnerabilidade do período; há novas roupagens do assédio moral devido ao *home office*; e que como o assédio moral ofende a dignidade da pessoa humana, pode, no período da pandemia ser caracterizado a partir de uma conduta.

O contexto da pandemia, na dialética das contradições sociais, ao mesmo tempo que impulsionou e funcionou como oportunidade para os interesses econômicos e políticos para retirada de direitos dos trabalhado-

res, também trouxe elementos que potencializam a centralidade do trabalho em contraposição às teses que anunciavam o fim do trabalho, devido às novas tecnologias, ao processo de reestruturação produtiva e a economia informacional, as quais ganharam notoriedade, reservadas às devidas particularidades interpretativas de tais teorias, com Andre Gorz (1982). Podemos visualizar retorno da categoria trabalho em três dimensões: primeiro, na falta de bens e serviços, sem o exercício da força de trabalho não há produção social de bens; segundo, na percepção da existência dos trabalhos antes invisíveis; e terceiro, na organização de novas formas de resistência dos trabalhadores.

Desde o mês de março de 2020 quando foram oficialmente decretadas medidas de distanciamento social e *lock down* em diversos estados brasileiros, a produção de bens na indústria nacional foi afetada de forma que alguns produtos específicos faltaram ou tiveram a oferta diminuída, caracterizando um quadro de escassez, com alta demanda e aumento de preços. Esse contexto tornou evidente que, apesar das novas formas de trabalho e do aumento elevado do setor de serviços, a produção material de bens depende do exercício da força de trabalho, física ou intelectual.

Outro ponto que ganhou repercussão nacional foram os trabalhos historicamente invisibilizados, que com a ausência dos prestadores, tornaram-se perceptíveis, especialmente aqueles realizados em sua maioria por mulheres e desprotegidos da CLT e da CF: os trabalhos reprodutivos. A ausência das empregadas domésticas, acrescidos do home office que transformou a casa de parte dos brasileiros em escritórios, das escolas e creches fechadas evidenciaram a sequência de trabalhos desempenhadas tanto para gerência e manutenção de um domicílio, quanto aqueles desempenhados na criação e formação dos seres humanos: os trabalhos de cuidados.

A última dimensão da recentralização do trabalho no período da pandemia foram as novas formas organizativas de resistência e reivindicação dos trabalhadores, das quais são exemplo os *breck dos apps* protagonizada pelos trabalhadores de aplicativos de entrega que sem a participação direta dos sindicatos e a partir de mobilizações virtuais paralisaram as atividades, tendo significativa adesão popular.

Portanto, a cronologia e descrição das mudanças ditas excepcionais e temporárias, a análise teórica e comparativa com as medidas geridas pelas outras nações deixam explícitas a desproteção do trabalhador brasileiro

durante a pandemia e sua relação de continuidade com o projeto de flexibilização do trabalho que caminhava a passos largos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a análise e os argumentos aqui expostos visam fortalecer a tese inicial de estarmos atingindo o ponto mais alto das alterações direcionadas à flexibilização do trabalho, desde a promulgação da CLT, o que não significa que após o período atual haverá desaceleração deste processo, pois se realizou um estudo de prospecção, sendo possível apenas, a partir das discussões traçadas possibilitar condições ao leitor de apontar tendências.

Neste sentido, percebe-se nos quatro pontos levantados: 1) o padrão regulatório protetivo brasileiro tem configuração com contradições, inconsistências, limitações e segmentações em face de uma ideia de direitos trabalhistas formalmente universais, mas um é ontologicamente um ordenamento que traduziu a segregação social dividindo os trabalhadores em formais e informais, restringindo o acesso ao status de cidadão e conferindo a população negra, especialmente mulheres, de subcidadãs; 2) a constitucionalização dos direitos trabalhistas no final da década de 90 trouxe um novo conjunto de direitos, mas que caracterizou um avanço na proteção social, mas insuficiente para provocar transformações materiais na realidade do trabalho; 3) o processo de desconstitucionalização provocou mudanças basilares no Direito do Trabalho brasileiro, acompanhada do Poder Judiciário, na figura do Supremo Tribunal Federal, que demonstrou uma atuação afastada da perspectiva da garantia constitucional dos direitos trabalhistas e próxima à flexibilização dos direitos sociais em acompanhamento das políticas de austeridade em uma espécie de regulação pela negação da proteção jurídica ao trabalhador; e por fim , 4) a pandemia de Covid-19, colocada como um momento de exceção para alterações legislativas, quando na verdade se estabelece como uma oportunidade para o aprofundamento da regulamentação em desfavor do trabalhador.

Portanto, fica evidente que o dito Direito do Trabalho de Exceção regulamentado nos últimos anos, especialmente na pandemia de Covid-19 não constitui um período isolado, mas compõe uma mudança de paradigma gestada em toda a última década, desde às mudanças na jurisprudência do STF às leis da Reforma Trabalhista e da Terceirização.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? **Revista Estudos Avançados**, v. 34, n. 98, p. 111-126, 2020a.
- _____. Uberização e juventude periférica – Desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 03, p. 579-597, set-dez. 2020b.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- CARDOSO, Adalberto. Prefácio. In: DUTRA, Renata; MACHADO, Sidinei (Orgs.). **O Supremo e a Reforma Trabalhista: a construção jurisprudencial da Reforma Trabalhista de 2017 pelo Supremo Tribunal Federal**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 14-21.
- CASARA, Rubens. **O Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 01, p. 171-188, 2002.
- DRUCK, Graça. A precarização social do trabalho no Brasil: alguns indicadores. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**, v. II. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 55-73.
- DRUCK, Graça; DUTRA, Renata e SILVA, Selma Cristina. A Contrarreforma neoliberal e a terceirização: a precarização como regra. **Caderno CRH**, v. 32, n. 86, p. 289-306, 2019.
- DELGADO, Gabriela Neves. A CLT aos 70 anos: rumo a um Direito do Trabalho constitucionalizado. **Rev. TST**, Brasília, v. 79, n. 2, abr-jun 2013.
- DUTRA, Renata Queiroz. A regulação pública do trabalho e a Reforma Trabalhista: impactos e reações do Poder Judiciário à Lei n.º

13.467/2017. In: KREIN, José Dari.; VÉRAS DE OLIVEIRA, Roberto; FILGUEIRAS, Vitor Araújo. (Org.). **Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2019. p. 155-178. Disponível em: <https://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2019/09/Livro-REMIR-v-site.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. v. 1, São Paulo: Biblioteca Azul, 2008

GOMES, Romeu da Cunha. A Constituição em Tempos de Crises e a Pandemia da Covid-19. In: **Direitos e Deveres Fundamentais em Tempos de Coronavírus**. v. 2, 2020.

GORZ, Andre. **Adeus ao Proletariado**. Rio de Janeiro: Forense, 1982

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

KREIN, José D.; OLIVEIRA, Roberto Vêras de; FILGUEIRAS, Vitor A. (Orgs.). **Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade**. Campinas, REMIR-Trabalho/Kurt Nimuendajú, 2019.

MEIRELES, Edilton. Direitos Fundamentais Trabalhistas na Pandemia e o Não Retrocesso Social. In: **Direitos e Deveres Fundamentais em Tempos de Coronavírus**. v. 2, 2020. p. 200-213.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

OLIVEIRA, Roberto; LOPES, João Gabriel. O STF e a terceirização: o julgamento da ADI 5685 e da ADI 5695 quanto à constitucionalidade da terceirização irrestrita (Lei 13.429/2017 e Lei 13.467/2017). In: DUTRA, Renata; MACHADO, Sidinei (Orgs.). **O Supremo e a Reforma Trabalhista: a construção jurisprudencial da Reforma Trabalhista de 2017 pelo Supremo Tribunal Federal**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021 (p. 100-126).

OLIVEIRA, Roberto; FILGUEIRAS, Vitor Araújo. A terceirização no STF e a utopia da direita. **Jornal GNN**. Publicado em 23/6/2020.

Disponível em <https://jornalggn.com.br/artigos/a-terceirizacao-no-stf-e-a-utopia-da-direita-porrenata-dutra-e-vitor-filgueiras/> Acesso em 22 maio 2021.

PAIXÃO, Cristiano; LOURENÇO FILHO, Ricardo. O STF e o Direito do Trabalho: as três fases da destruição. **JOTA**, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/o-stf-e-o-direito-do-trabalho-astres-fases-da-destruicao-29062020>. Acesso em 20 maio 2021.

PAIXÃO, Cristiano; LOURENÇO FILHO, Ricardo. **O STF e o mundo do trabalho**: reescrevendo a Constituição, 2018. Disponível em: <https://www.dmtemdebate.com.br/o-stf-e-o-mundo-do-trabalho-reescrevendo-a-constituicao/> Acesso em: 25 maio 2021.

PAMPLONA, Rodolfo; SABINO, Clarissa N. M. Assédio Moral em Tempos de Pandemia. In: **Direitos e Deveres Fundamentais em Tempos de Coronavírus**. 2020. V. 4.

SANTOS, Wanderly Guilherme dos. **Cidadania e Justiça**: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Campos, 1979

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. O que é isso companheir@s? **Blog do Jorge Luiz Souto Maior**. Publicado em 3 jan. 2017. Disponível em <https://www.jorgesoutomaior.com/blog/o-que-e-isso-companheirs>. Acesso em: 30 maio 2021.

VALIN, R. **Estado de Exceção**: a forma jurídica do neoliberalismo. São Paulo: Editora Contracorrente, 2017.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Supremocracia. **Revista Direito GV**. São Paulo, p. 441-464. jul-dez, 2008.

RESUMOS

A DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DE TRÊS PROJETOS À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO

André Carneiro Leão⁶⁴

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa a forma como a Defensoria Pública da União (DPU) tem se desincumbido de sua missão de promover os direitos humanos por meio da educação em direitos, como uma das dimensões essenciais para a garantia de efetivo acesso à justiça.

Para tanto, examinaremos três projetos que foram desenvolvidos pela unidade da DPU em Pernambuco. Utilizaremos como parâmetros de análise três categorias essenciais ao pensamento de Paulo Freire relacionadas (1) ao papel do educador; (2) à participação do educando; e (3) à definição dos conteúdos do processo de conhecimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inspirado no pensamento de Paulo Freire, pode-se dizer que existem, ao menos, duas possibilidades de se prestar o serviço de educação

64 Doutor em Direito pela UFPE. Professor da Faculdade Damas. Defensor Público Federal.

em direitos previsto no art. 4, III, da Lei Complementar nº 80/94: por meio da concepção “bancária” de educação ou por meio da concepção problematizadora e libertadora. Do pensamento freireano, serão extraídos elementos para a construção de categorias de análise relativamente (1) à postura do educador, (2) à participação do educando e (3) à definição do conteúdo do processo educativo

O modelo de educação tradicional pode ser caracterizado com aquilo que Paulo Freire chama de concepção “bancária” de educação, isto é, uma educação na qual o professor é o ser iluminado e detentor de todo o conhecimento, incumbindo-lhe a mera transferência de parcela desse saber para os “alunos” (seres sem luz), depositando neles tudo o que foi prévia e rigidamente definido como conteúdo necessário de determinada disciplina. Nessa concepção, a função do professor se limita a de um narrador de uma realidade que se assume estática, compartimentada e bem-comportada (FREIRE, 2020, p. 79).

Paulo Freire propõe, contudo, um modelo distinto, que pode ser chamado de concepção problematizadora e libertadora de educação, estruturado sobre a ideia de superação da contradição entre educador e educando, incorporando-se, assim, a noção de do-discência, em que professor e estudante são sujeitos da aprendizagem e detentores de conhecimentos válidos. As características da prática educativa e das posturas que são esperadas do professor estão bem delineadas na Pedagogia da Autonomia. Aí, o autor enfatiza: “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2015, p. 47).

A concepção freireana de educação é oposta à pretensão de domesticação e de doutrinação. Está na premissa dessa concepção a crença nos homens, na sua capacidade de reflexão crítica, no seu poder criador e transformador da realidade (FREIRE, 2020, p. 86-100). Para o autor, é fundamental que ao educando seja proporcionada a possibilidade de conscientizar-se. Nesse processo de conscientização, o educando assume uma postura participativa e crítica em relação à realidade, que é colocada como um objeto cognoscível, passível de ser alterada pela práxis, por sua ação transformadora (FREIRE, 2001, p. 30).

Por último, no que tange ao processo mesmo de construção do conhecimento, é imprescindível que a definição dos conteúdos da aprendizagem passe pelo mesmo entendimento acerca da autonomia do educan-

do, de sorte o objeto do ensino esteja contextualizado com a realidade concreta experimentada pelo educando. A metodologia da identificação de temas geradores permite a um só tempo a humanização do educando e a objetificação da realidade, sobre a qual aquele sujeito reflete e pode, a partir da crítica, agir para modificá-la (FREIRE, 2001, p. 37).

Embora bastante difundida em todo o mundo, a pedagogia freireana não é a que predomina nos cursos jurídicos. As estruturas rígidas do ensino das disciplinas jurídico-dogmáticas permanecem constituindo-se no modelo tradicional do ensino jurídico. Assim, se juristas pretendem prestar o serviço de educação em direitos, a tendência natural é que reproduzam o modelo da educação bancária.

É importante, pois, verificar como a DPU está se desincumbindo da missão de promover a difusão dos direitos humanos.

METODOLOGIA

Para este trabalho, foi utilizada uma metodologia qualitativa, com a análise de três exemplos da prestação do serviço de educação em direitos pela unidade da DPU em Pernambuco, à luz da concepção freireana de educação. A escolha dos casos não foi randomizada, pois, para os fins pretendidos neste trabalho, era essencial conhecer com maior profundidade a concepção dos projetos e observar a práxis do serviço a partir dos parâmetros definidos na fundamentação teórica. Assim, foram examinados os projetos em que o autor deste texto contribuiu como educador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram examinados três projetos de educação em direitos da unidade da DPU em Pernambuco: o Projeto “DPU nas Escolas”; o Projeto “Sexta de Direitos”; e o Projeto “Curso de Formação de Defensores e Defensoras Populares”.

Entre os três, o projeto “DPU nas Escolas” é o que mais se aproxima da concepção bancária de educação. Na forma como ele foi implementado em Pernambuco, os defensores se limitaram a visitar escolas públicas com turmas do ensino médio e a narrar as funções das Defensoria, apresentando hipóteses de atuação da assistência jurídica que podem servir para os

alunos ou para os seus pais. Por mais didático que fossem alguns Defensores, o distanciamento provocado pela vestimenta formal e pela ausência de vínculos com a comunidade de educandos mantinha a contradição entre “educador” e “educandos”. As informações eram repassadas como depósitos, sem que houvesse sequer estímulo para o seu arquivamento, eis que não havia ali uma relação de continuidade. Nenhuma das categorias de análise do método freireano foi observada nesse projeto.

O segundo projeto analisado foi o recém-editado Projeto “Sexta de Direitos”. Cuida-se de uma parceria entre a Defensoria Pública da União, a Clínica de Direitos Humanos da Universidade Católica de Pernambuco e a Central Única da Favela (CUFA), por meio da qual são promovidos debates, com duração aproximada de uma hora, sobre temas atuais e de interesse das comunidades periféricas. Há um cuidado redobrado para se evitar a linguagem tecnicista do direito. O debate é intermediado por uma representante da CUFA/PE, que garante a formulação de perguntas associadas ao dia a dia da comunidade. Nesse projeto, verifica-se parcialmente a presença de algumas das categorias do método freireano. Esse projeto tem a virtude de estar concebido para que os temas geradores sejam escolhidos pela própria comunidade. Há também uma preocupação com a análise crítica da realidade, aproximando-se, assim, da proposta de conscientização e prática libertadora proposta por Paulo Freire. Por outro lado, até agora, esse projeto só foi realizado com transmissão ao vivo pelas redes sociais. A interação, portanto, com o público é bastante limitada e, por isso, não atende plenamente a concepção problematizadora de educação proposta por Paulo Freire.

Por último, o projeto que mais se aproxima da proposta freireana é o do Curso de Formação de Defensores e Defensoras Populares. A implementação e concepção desse projeto em Pernambuco foi uma iniciativa da Defensoria Pública do estado de Pernambuco, em parceria com a Defensoria Pública da União e com a Prefeitura da Cidade do Recife.

A ideia do projeto é promover a educação em direitos entre líderes comunitários e agentes públicos (de saúde ou de assistência social, por exemplo) que atuam nas comunidades próximas do equipamento público onde se realizam as aulas presenciais (o COMPAZ). Estimula-se uma didática participativa, com valorização do conhecimento dos educandos e da interação do-discente. O curso tem uma duração prolongada de seis

meses, o que permite a construção de uma relação mais estável entre os sujeitos da aprendizagem.

No entanto, o conteúdo das disciplinas ainda é previamente definido, sem participação dos educandos, e não há um momento para a discussão de temas geradores. Além disso, o receio de “politizar” os debates, próprio da formação pretensamente técnica e neutra do Direito, não promove reflexões mais críticas sobre a realidade que mediatiza os temas debatidos.

CONCLUSÕES

A partir desta pesquisa, de caráter inicial e exploratória, é possível perceber que há sim projetos no âmbito da unidade da Defensoria Pública da União em Pernambuco que pretendem promover a educação em direitos humanos. Dos três projetos examinados, foi possível perceber que o Projeto “DPU nas Escolas” era o que mais se afastava da concepção freireana de educação, eis que adotado um modelo de palestras e narrativas com pouca ou nenhuma pretensão de construção coletiva de conhecimentos.

O projeto Sexta de Direitos, por seu turno, está estruturado sobre as bases de um maior respeito ao conhecimento produzido nas comunidades periféricas e também se encontra alinhado à ideia de promoção da conscientização sobre a realidade em que essas comunidades estão inseridas. Entretanto, carece, ainda, de um planejamento de maior longo prazo que permita um maior engajamento do público com objetivos formativos definidos em comum.

Por fim, dos três projetos examinados, o Curso de Formação de Defensores(as) Populares é o que mais se aproxima da concepção freireana de educação. Para avançar no caminho de maior aproximação, é necessário que esse projeto aplique efetivamente o método dos círculos de cultura e de definição dos temas geradores e que invista em debates sobre as macroestruturas que condicionam o direito e que dificultam a transformação da realidade em que inseridos tanto os educadores-defensores como os cidadãos-educandos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2020.

UM DIÁLOGO ACERCA DA POLITIZAÇÃO DA JUSTIÇA E O ATIVISMO JUDICIAL

*Caíto Efigenio Formiga*⁶⁵

INTRODUÇÃO

É muito importante realizar uma reflexão sobre o ativismo judicial e a judicialização da política, pois tais fenômenos podem impactar na efetivação dos direitos humanos. Nesse caminho, os limites jurídicos e a democracia devem ser respeitados para que direitos fundamentais sejam de fato prestados à sociedade sem que gerem outros problemas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O fato de alguns assuntos de grande repercussão social ou política serem tratados no Judiciário, e não pelo Congresso Nacional ou Poder Executivo, gerou uma transferência de poderes aos juízes, dando origem ao termo judicialização da política (BARROSO, 2012). Barroso acrescenta que o Supremo Tribunal Federal, durante todo esse tempo, se limitou a cumprir a Constituição nos termos do desenho institucional vigente, e argumenta que tem feito muito bem esse papel, pois o Judiciário não pode deixar de julgar uma demanda.

65 Mestrando em Direito Constitucional Econômico pela Unialfa Goiânia; Especialista em Direito Tributário pela Escola Brasileira de Direito; Especialista em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas; Analista Tributário da Receita Federal do Brasil.

Lenio Streck (2016) aduz que a judicialização da política é fruto de um mal funcionamento de instituições criadas na Constituição Federal, pois a sociedade necessita em várias oportunidades buscar o judiciário para adequar as decisões do Legislativo e do Executivo à Carta Magna, sendo uma questão de dever agir por parte dos magistrados.

Na esteira desse conceito de judicialização, é inevitável se deparar com o ativismo judicial, pois, de acordo com Barroso (2012), eles são primos, tendo em vista que são da mesma família, frequentam os mesmos lugares, porém são de origens diferentes. A judicialização vem do modelo institucional positivado pela Constituição Federal, enquanto o ativismo vem da atitude de julgadores proativos e expansivos, aumentando o sentido e o alcance das normas constitucionais indo além do que o legislador ordinário fez (BARROSO, 2012). Para Barroso (2012), o ativismo judicial respeitando os limites dos procedimentos e da materialidade do direito é uma solução, pois garante a guarda da Carta Magna e impulsiona os direitos fundamentais.

Já Streck (2016, p. 4) entende de outra forma: “O ativismo sempre é ruim para a democracia, porque decorre de comportamentos e visões pessoais de juízes e tribunais, como se fosse possível uma linguagem privada, construída à margem da linguagem pública.” O célebre autor ainda assevera que o ativismo substitui o debate político. Em outra oportunidade Streck (2015) sintetiza o ativismo como uma aparência do Poder Judiciário revestido de domínio, com competências não previstas no texto constitucional. É notório a divergência de posições entre os dois autores, em que um entende o ativismo como algo positivo para o sistema jurídico enquanto o outro assevera que é nocivo ao estado democrático de direito.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi baseada na busca bibliográfica de dois autores que apresentam ideias antagônicas sobre o assunto. Buscou-se apresentar e descrever essas ideias e discutir diferenças e pequenas concordâncias entre eles.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Feitas as devidas explicações, foi possível analisar que Luís Roberto Barroso e Lenio Streck possuem ideia semelhante acerca de judicialização,

por se tratar de um fenômeno de cunho institucional, ou seja, a estrutura constitucional brasileira traz isso à tona, pois a busca pelo direito coloca o judiciário de portas abertas para sua efetivação.

Já no tocante ao ativismo, Lenio Streck entende que decisões ativistas são sempre ruins para a democracia, pois vem calçada por subjetivismo do julgador e em grande parte das oportunidades ferem os limites legais por meio de princípios abertos presentes na Constituição. Por outro lado, Barroso entende de forma contrária, em que decisões ativistas buscam trazer mais efetividade de direitos, abrindo conceitos presentes na Carta Magna com o objetivo de atender demandas sociais, sem retirar de cena os procedimentos jurídicos devidamente positivados.

CONCLUSÕES

A partir do momento em que não se tem uma posição majoritária sobre a interpretação de normas e, conseqüentemente, uma efetivação de direitos humanos e fundamentais previstos na Constituição Federal, a segurança jurídica fica por demais prejudicada, pois para uma sociedade exercer seus direitos com transparência e dentro dos ditames democráticos, a sociedade precisa ter uma previsibilidade relevante e saber até que ponto o Judiciário deve atuar.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, Luis Roberto. Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. **[Syn]Thesis**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 1, 2012, p. 23-32.
- STRECK, Lenio Luiz; TASSINARI, Clarissa; LEPPER, Adriano Obach. O problema do ativismo judicial: uma análise do caso MS3326. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 51-61, maio/ago. 2015.
- _____. Entre o ativismo e a judicialização da política: a difícil concretização do direito fundamental a uma decisão judicial constitucionalmente adequada. **Espaço Jurídico Journal of Law**, Joaçaba, v. 17, n.3, p. 721-732, set./dez. 2016.

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Caíto Efigenio Formiga*⁶⁶

INTRODUÇÃO

A precarização das relações de trabalho ou a chamada uberização do trabalho é uma realidade que está ocorrendo em todo mundo. Com a pandemia da Covid-19, esse fenômeno se tornou mais evidente e de grande importância ainda mais pelo fato de o trabalho ser uma das faces dos Direitos Humanos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A precarização do trabalho é resultado da experiência da onda do Estado Neoliberal que o mundo experimenta, em que há insegurança nos empregos, crise de representação e contratos, além do grande desmanche sindical intensificado pelo aumento dos problemas sociais nas cidades causadas pelo desemprego em massa (CARNIO, 2020).

O mesmo autor ainda acrescenta que está ocorrendo uma não compatibilidade entre a escolaridade necessária para o cargo e escolarização dos candidatos, em que trabalhos que exigem nível mediano estão sendo ocupados, cada vez mais, por pessoas que possuem níveis superiores de ensino, refletindo por isso na precarização do emprego (CARNIO,

66 Mestrando em Direito Constitucional Econômico pela Unialfa Goiânia; Especialista em Direito Tributário pela Escola Brasileira de Direito; Especialista em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas; Analista Tributário da Receita Federal do Brasil.

2020). Flagrante exemplo disso são os postos de trabalho ofertados pelo *telemarketing*, em que a maioria das pessoas que ali laboram possui qualificações além das requeridas.

Em um contexto de pandemia causado pela Covid-19, com consequências gravíssimas de ordem econômica e social, é notória que essa precarização está de forma mais aguçada, com um aumento das consequências negativas desse fenômeno que está ocorrendo nas relações de trabalho (MORAES, 2020). Na prática podemos notar um aumento da demanda de entregadores de alimentos, maior oferta de motoristas de aplicativos e um substancial aumento de *web commerce*.

A precarização do trabalho na pandemia se acentua na medida em que as ocupações precárias não ofertam proteção à saúde de forma consistente, tanto na parte jurídica quanto na questão de exposição ao vírus, gerando um grande rescaldo psicológico e social, que pode redundar em uma insurgência dos trabalhadores contra essa conjuntura (SOUZA, 2021).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica em que se buscaram conceitos sobre a precarização do trabalho, suas causas e consequências buscando fazer um paralelo com a crise da Covid-19.

RESULTADOS DE DISCUSSÃO

A pandemia da Covid-19 trouxe consequências graves para a sociedade, pois ceifou vidas e levou muitas pessoas à miséria. Tomando isso como base, pode-se dizer que a crise sanitária aumentou as consequências negativas da precarização das relações de trabalho. O desemprego em massa, a falta de representatividade sindical, desregulamentação trabalhista trouxeram maior adesão a trabalhos autônomos, nos quais há a falsa impressão de que o trabalhador é o empreendedor, como acontece nas prestações de serviços por aplicativos.

CONCLUSÃO

É possível concluir que há uma precarização sistemática mais forte das relações de emprego, pois grandes conglomerados econômicos crescem

ainda mais às custas do trabalho de regulamentação precária, em que o trabalhador precisa de um volume muito alto de dedicação para conseguir retirar seu sustento sem uma contrapartida minimamente segura do “empregador”. A insaciável necessidade de crescimento por parte do capitalismo faz com que o trabalho das pessoas seja a principal forma de ataque para finalizar em lucratividade em larga escala.

REFERÊNCIAS

CARNIO, Henrique Garbellini. Precarização do Trabalho e Economia do compartilhamento: Ensaio Sociojurídico sobre o Aparecimento de Novas Condições de Trabalho. Termo In: VILLAS-BOAS FILHO, Orlando (Org.). **O Estudo Sociojurídicos e os Dilemas da Administração da Justiça: Desafios atuais ao Poder Judiciário**. São Paulo: Eseni Editora, 2020.

MORAES, Rodrigo Bombonati de Souza. Precarização, uberização do trabalho e proteção social em tempos de Pandemia. **Nau Social**, v. 11, n. 21, 2020.

SOUZA, Diego O. As dimensões da precarização do trabalho em face da pandemia de Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021.

A EFICÁCIA DA LEI DE ARBITRAGEM NOS DISSÍDIOS INDIVIDUAIS DO TRABALHO EM FACE DA REFORMA TRABALHISTA

Maria de Fátima Guarines⁶⁷

INTRODUÇÃO

O estudo trata sobre a Lei de Arbitragem enquanto uma via alternativa extrajudicial de composição de conflitos. A utilização dessa via alternativa foi autorizada a partir do advento da Reforma da Consolidação das Leis do Trabalho Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, em seu artigo 507-A. Com isso, busca-se demonstrar sua utilidade prática, assim como sua eficácia ou não na lide trabalhista, em especial nos dissídios individuais do trabalho sob a égide da Lei nº 13.467, de 13/07/2017, e da Lei nº 9.307, de 23 de setembro 1996.

O tema justifica-se porque a arbitragem, sendo uma modalidade heterocompositiva de conflito voltada para as relações de trabalho, vem como uma alternativa, a fim de auxiliar a jurisdição estatal. Dessa forma, promover a solução dos dissídios individuais de trabalho com celeridade, baixo custo e eficácia. Logo, diminuir os processos judiciais trabalhistas que se acumulam nos tribunais.

67 Graduada em: Ciências Sociais, Direito e Formação Pedagógica para Formadores em Educação Profissional. Pós-graduada em: Direito Administrativo e Direito Processual Civil e do Trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As mudanças nas relações de trabalho foram impactadas pela implantação do sistema neoliberal no Brasil em 1990. Esse sistema preconiza a flexibilização dos meios de produção, ou seja, uma pessoa produzindo por dez com o apoio de novas tecnologias, produção por demanda e a economia autorregulável, sem intervenção do Estado. Com isso, desencadeiou-se a diminuição da oferta de trabalho, desemprego, emprego informal e estímulo ao empreendedorismo, acarretando enfraquecimento da regulamentação do trabalho no contexto do século XXI.

Salienta Pestana (2017) que a CLT não acompanha as inovações que ocorrem no mundo do trabalho, em especial no século XXI. Nesse sentido, exige-se da Lei do Trabalho adequação às inovações ocorridas nos meios de produção que afetam as relações de trabalho para aliviar as tensões advindas dessas relações.

Para agilizar as resoluções dos conflitos nas relações do trabalho, a justiça laboral utiliza-se da heterocomposição, que é um método em que há dois procedimentos para resolução de conflito, o judiciário e o extrajudiciário, denominado arbitragem. Ambos indicados pelas partes em contrato. Sendo o primeiro quem decide o litígio é o Estado-Juiz de modo imperativo e de natureza pública.

No caso da arbitragem, as partes elegem de modo livre um terceiro ou mais para decidir o conflito de natureza privada. A arbitragem também pode ser pública ou oficial, quando o tribunal arbitral integra a esfera do Estado ou é particular, é facultado as partes indicarem os árbitros através de um cadastro efetivo ou transitório, previamente definidos ou escolhidos pelo tribunal, consoante (PACHECO, 2003).

METODOLOGIA

O presente estudo é do tipo qualitativo. Foi realizada revisão bibliográfica como estratégica de fundamentação, que corrobora o contexto apresentado para discussão do tema proposto. Dessa forma, demonstra que há algumas lacunas a serem preenchidas, reflexões e discussões sobre a matéria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No cenário pesquisado, muito se discute sobre a utilização da arbitragem como uma via alternativa de composição dos conflitos individuais de trabalho, tendo em vista que o direito do trabalho é indisponível, assim como o empregado é a parte hipossuficiente da relação do trabalho. Isso significa que o Estado-Juiz será demandado caso não haja o cumprimento das decisões convencionadas no instituto da arbitragem, mediante cláusula compromissória ou de compromisso arbitral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstra que a resposta a indagação da pesquisa há limitações impostas pela reforma da lei trabalhista, quanto à eficácia e aplicabilidade do instituto da arbitragem na seara dos conflitos individuais do trabalho. Compreendeu-se o motivo pelo qual as vias alternativas surgiram para solucionar os conflitos nos dissídios individuais de trabalho. Com isso, pôde se perceber a necessidade da utilização dessas vias, em face das dificuldades de o Poder Judiciário atender com agilidade e eficácia às controvérsias da sociedade contemporânea.

Para se atingir uma compreensão do estudo, definiram-se três objetivos específicos, que foram investigados por meio de pesquisa na doutrina, jurisprudência e na Lei. O primeiro objetivo foi a arbitragem nas relações do trabalho. Percebeu-se que, após análise, a arbitragem trata de direitos patrimoniais disponíveis, podendo, portanto, serem transacionados. Porém, os conflitos individuais trabalhistas estão sujeitos as normas de interesse público, não podendo ser negociados, portanto são direitos indisponíveis.

Já o segundo objetivo tratou das cláusulas compromissória e compromisso arbitral de arbitragem. Compreendeu o caráter contratualista da arbitragem tendo em vista que as partes podem pactuar livremente. Além das vantagens identificadas no procedimento da arbitragem, destacam-se a celeridade processo, menos onerosidade e o não cabimento de recurso, entre outras.

No terceiro e último objetivo versa sobre os dissídios individuais de trabalho em face da reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017). Foi obser-

vado que a reforma trabalhista adotou, em seus artigos 444 e 507-A, em consonância com a lei de arbitragem, a resolução de conflitos individuais de trabalho, apesar de esses dispositivos restringirem a classe de trabalhadores com remuneração acima de duas vezes o valor estabelecido para o teto da previdência social, acumulado com nível de escolaridade superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.307**, 23 de setembro de 1996. Dispõe sobre Arbitragem. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19307.htm. Acesso em: 07 fev. 2021.

_____. **Lei nº 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalhos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm. Acesso em: 07 fev. 2021.

CARAJEESCOV, Paula Corina Santone. **Arbitragem nos Conflitos Individuais do trabalho**. 1º ed. Curitiba (PR): Juruá. 210. 152 p.

PACHECO, Iara Alves Cordeiro. **Os Direitos Trabalhistas e a Arbitragem**. São Paulo: LTr. 2003. 144 p.

TEIXEIRA, Sérgio Torres. Vias alternativas à jurisdição contenciosa da justiça do trabalho: superando mitos e apontando caminhos a luz da Lei nº 13.467 de 2017. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 8. p. 155-197, set-dez. 2017.

POLÍTICAS PÚBLICAS E POPULAÇÃO NEGRA: INTERSETORIALIDADE COMO ESTRATÉGIA

*Elane Jesus da Conceição Desiderio*⁶⁸

INTRODUÇÃO

Objetivamos neste texto fazer uma introdução sobre a importância da dimensão raça para a caracterização dos contextos e dos cenários das políticas públicas. A perspectiva adotada para discussão será baseada nas reflexões recentes sobre intersectorialidade nas políticas públicas. As mudanças e participação social no Brasil vêm apontando a necessidade de pensar políticas públicas sob a ótica racial, temática ainda pouco difundida no campo, mas que recebe respaldo nas repetidas estatísticas sociais do país.

São diversos os indicadores que apontam a desigualdade racial no Brasil; partiremos dos dados publicados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, que aponta que 56,10% da população brasileira se declara negra, grupo que reúne pretos e pardos. No entanto, esse dado caminha em descompasso com indicadores sociais da população negra, evidenciados na mesma pesquisa, indicando a desigualdade estrutural vi-

68 Graduada em administração – Mestranda em Ciências Humanas Sociais pela Universidade Federal do ABC - UFABC e Gestão de Políticas Públicas pela Universidade de São Paulo - USP.

venciada pelo grupo no mercado trabalho, saúde, educação, habitação, entre outros.

Desde a década de 1970, demandas originadas pelo movimento negro advertem sobre a necessidade de introduzir na agenda governamental, políticas sociais que abarquem a população negra, como uma tentativa de conquistar políticas de reparação social capazes de diminuir disparidades entre brancos e negros (GONZALEZ; HASENBALG, 1982).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apesar de a transversalidade da questão étnica ser reconhecida e encabeçar grandes debates no contexto brasileiro, principalmente a partir da constituinte de 1988, foi a partir do ano de 2000 que iniciativas com particularidades transversais e intersetoriais ganharam ênfase, em âmbitos municipais, estaduais e principalmente federal, fazendo aqui uma alusão a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República - SEPPIR/PR estabelecida em 2003, que alinhada com o Decreto nº 4.886/2003, evidenciou a atenção do Governo Federal com a pauta racial, momento que simboliza a legitimação das demandas dos movimentos sociais para o tema (AGUIÃO, 2017); (CONCEIÇÃO, 2010).

Porém, quando se trata de intervenções efetivas, o campo ainda é limitado, carente de debates aprofundados e reconhecimento da relevância estratégica; faltam ainda o monitoramento e avaliação das iniciativas implementadas, que comumente são marcadas pela descontinuidade (THEODORO *et al.*, 2018).

Gonzalez e Hasenbalg (1982) concluíram que, apesar de se ter passado quase um século desde a abolição, a população negra seguia em níveis críticos de inferioridade social em relação à população branca. "Esse perfil de desigualdades raciais não é um simples legado do passado; ele é perpetuado pela estrutura desigual de oportunidades sociais a que brancos e negros estão expostos no presente" (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 99).

Tais desigualdades permanecem imbricadas na sociedade brasileira, e os obstáculos impostos pelo racismo, preconceito e discriminação racial, coadunados com o racismo institucional, exigem esforços específicos, políticas públicas direcionadas que consigam abarcar toda a complexidade

estrutural, e que ofereçam caminhos para superação das desigualdades e conquista de maior justiça social (THEODORO *et al.*, 2018).

Políticas públicas universais apesar de serem importantes para o combate às desigualdades necessitam de instrumentos complementares, mais ainda quando considerado o contexto racial brasileiro, caracterizado pelo racismo e discriminação raciais atuantes na manutenção da desigualdade, imobilizando cidadãos negros nas piores posições dentro da sociedade (LIMA, 2010). Envolvendo uma diversidade de atores, decisões, arenas, públicos e suas interações, a construção de políticas públicas requer "múltiplos olhares", capazes de articular diversos arcabouços teóricos que possibilitem a combinação de diferentes modelos explicativos, e que possam entregar resultados sólidos (BICHIR, 2015).

Cunill-Grau (2014) traz atenção para o significado de setor e as variações compreensões que podem ser tomadas, de modo que o mesmo ocorre ao refletir sobre os distintos significados de intersectorialidade, conceitos diferentes quando pensadas as possibilidades de relações 1) público-privado e entre 2) setores governamentais. Quando pensada a partir da segunda perspectiva, a intersectorialidade coloca centralidade aos problemas ou questões sociais relacionando aos diversos setores, articulando soluções ou prevendo problemas. Nesse sentido, as relações intersectoriais vão além do encadeamento com setores do governo; o horizonte contempla também outros setores (externos), dado entendimento de que solucionar problemas complexos requer articulação para compreensão de diversidades e suas peculiaridades.

Para Bichir (2016), é indispensável pensar nas adversidades, para além de questões técnicas e de gestão, e contemplar aquelas essencialmente políticas ao conceituar a intersectorialidade de forma analítica. Portanto, "[...] construção de horizontes comuns de atuação entre distintos setores de governo, seja no nível federal, seja no nível municipal, a partir da interação de atores e comunidades de políticas com diferentes interesses, visões, perspectivas e recursos" (BICHIR, 2016, p.114).

METODOLOGIA

A presente pesquisa, de caráter teórico, será realizada através de levantamento bibliográfico de textos recentes sobre o tema raça e políticas

públicas, mais especificamente, buscando situar a intersetorialidade e dialogar sobre os diferentes olhares para públicos específicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção de soluções comuns entre setores resulta em maior articulação no enfrentamento de desafios específicos nas políticas públicas, com a composição de ações que se complementam, compartilhando entre diversos setores a responsabilidade e protagonismo para a questão a ser sanada.

O debate sobre raça e políticas públicas, apesar de incipiente no Brasil, tem no campo das políticas públicas diversos mecanismos analíticos já desenvolvidos em outros ambientes para se pensar nas vulnerabilidades. A intersetorialidade emerge como uma oportunidade para análise de políticas, desde que seus preceitos sejam observados com cuidado e que seus aspectos sejam aplicados de forma sólida, considerando contexto político e os atores envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaboraões que consideram raça nas políticas públicas do Brasil ainda são atravessadas por diversos obstáculos advindos do racismo estruturante da sociedade, e o desafio é grande no âmbito institucional, onde formas de racismo velado podem ser comuns. Por essa razão, lançar mão de estratégias que possam contribuir para o atendimento desse público, e que compreendam suas particularidades é de suma importância, considerando a composição social brasileira. Adicionalmente às políticas intersetoriais, a transversalidade e a interseccionalidade são estratégias a serem incorporadas para as discussões sobre raça e políticas públicas.

REFERÊNCIAS

AGUIÃO, S. Quais políticas, quais sujeitos? Sentidos da promoção da igualdade de gênero e raça no Brasil (2003–2015). **Cadernos Pagu**, n. 51, 2017.

- BICHIR, R. Olhares cruzados nas análises de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 30, n. 89, p. 175, 11 jun. 2015.
- BICHIR, R. Novas Agendas, Novos Desafios Reflexões sobre as Relações entre Transferência de Renda e Assistência Social no Brasil. **Novos estudos CEBRAP**, v. 35, p. 111-136, mar. 2016.
- CONCEIÇÃO, E. B. da C. Superando as Desigualdades Raciais: uma análise das principais políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 15, n. 56, 1 jan. 2010.
- CUNILL-GRAU, N. La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales: Un acercamiento analítico-conceptual. **Gestión y política pública**, v. 23, n. 1, p. 5-46, jan. 2014.
- GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. A. **Lugar de Negro**. v. 3. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- LIMA, M. Desigualdades Raciais e Políticas Públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos CEBRAP**, p. 77-95, jul. 2010.
- THEODORO (ORG), M. et al. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2018.

AÇÕES AFIRMATIVAS NA UESPI: UMA INFORMAÇÃO (IN)SIGNIFICANTE NO HISTÓRICO ACADÊMICO?⁶⁹

Antônio Cícero de Andrade Pereira⁷⁰

INTRODUÇÃO

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) aderiu à política de ações afirmativas, dando início ao sistema de cotas a partir do Vestibular 2009, reservando um percentual das vagas ofertadas para candidatos declaradamente negros e que estudaram integral e exclusivamente na rede pública de educação básica. Esta informação é, uma vez que as políticas públicas de ações afirmativas estão constantemente sendo adaptadas e ampliadas para outras esferas, como: ingresso em Programas de Pós-Graduação (*stricto sensu*) e/ou concursos públicos federais, estaduais e municipais, sendo os estudantes egressos de universidades públicas que ingressaram via sistema de cotas cidadãos conscientes de seu papel no processo de inclusão e representatividade social.

69 Este trabalho foi submetido e aprovado para apresentação na modalidade comunicação oral no IV Congresso Nacional em Educação e Práticas Interdisciplinares (IV CONEPI), realizado entre 31 de julho e 2 de agosto de 2020, mas não foi incluído nos anais desse evento on-line.

70 Mestre em Engenharia de Pesca pela UFC. Professor Efetivo Assistente IV da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), lotado no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas no Campus Dr.^a Josefina Demes, Floriano-PI.

Este trabalho objetivou constatar a presença/ausência de registo no histórico acadêmico de estudantes que ingressaram no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Campus de Floriano da UESPI, entre 2009 e 2017, que confirme se estes ingressaram por ações afirmativas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como aporte teórica para esta temática, buscou-se inicialmente apoio na obra “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil”, de Kabengele Munanga (2019, p. 112), a partir do seguinte questionamento lançado por ele: “quem é o negro que na sociedade brasileira tida como mestiça poderia ser beneficiado pelas cotas?”. O autor explica que a Lei Federal nº 12.711/2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas, beneficia os pretos, os pardos, os indígenas e os brancos oriundos de escolas públicas de acordo com a renda familiar. “Tal fato torna insustentável a defesa da ideia de que essas cotas são somente raciais. Como efeito, são todas cotas sociais, uma vez que todos os problemas da sociedade são sociais” (MUNANGA, 2019, p. 113).

Mas, e se as cotas fossem realmente raciais? O que se busca de verdade ao defender a política de cotas? Na tentativa de responder este segundo questionamento, recorreu-se novamente às palavras de Munanga (2010, p. 24), é visando o acesso “[...] ao topo em todos os setores da responsabilidade e de comando na vida nacional”, onde os segmentos negros e indígenas não são devidamente representados como manda a verdadeira democracia.

Afinal, de onde surgiu a ideia de hierarquizar os humanos em raças? Segundo Pena e Bertolini (2004, p. 34), o interesse em classificar as pessoas data da Antiguidade, mas foi o antropólogo alemão Johan Friedrich Blumenbach (1752-1841) quem primeiro nomeou as “variedades” dentro de nossa espécie. Ele reconheceu cinco raças principais: caucasóide, mongolóide, etiópica, americana e malaia, sendo a primeira considerada o “tipo” humano perfeito. Posteriormente, outras classificações foram propostas, sendo que as características morfológicas, especialmente a cor da pele, o tipo facial, o perfil do crânio, a textura e a cor dos cabelos, passaram a ter maior destaque. Diante desta justificativa, fundou-se a pseudociência Eugenia.

Mas afinal, as características morfológicas destacadas acima são levadas em consideração para se definir quem teria direito de pleitear uma vaga pelo sistema de cotas em universidades brasileiras? De acordo com Rios (2018), foi diante da necessidade de identificar os destinatários de ações afirmativas, prevalecem duas técnicas: a autodeclaração e a heteroidentificação. A primeira é realizada pelo sujeito que se identifica como pertencente à raça/etnia/cor negra. Já a segunda, a heteroidentificação, “pode se valer de diversos critérios, tais como elementos biológicos, como o fenótipo e a cor da pele; ancestralidade, ou até mesmo servir-se do construcionismo identitário” (RIOS, 2018, p. 223).

METODOLOGIA

Como método de pesquisa, optou-se pela documental, através da análise de 230 históricos acadêmicos de estudantes que efetuaram matrícula institucional após aprovação no concurso vestibular para o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UESPI no Campus Dr.^a Josefina Demes, na cidade de Floriano, entre 2009 (ano de implementação do programa de ações afirmativas na referida Universidade) e 2017 (ano de ingresso da última turma do curso supracitado).

O programa de Ações Afirmativas da UESPI é fundamentado pela Resolução CONSUN/UESPI nº 007/2008, determinando três diferentes nomenclaturas no que tange ao ingresso do acadêmico: ampla concorrência (AC); cota pública, para aqueles que ingressaram por ações afirmativas por terem estudado toda educação básica na rede pública de ensino (AF1); e cota racial, que mesmo pertencentes ao perfil AF1 também são declaradamente negros (AF2).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontrados 27 ingressos por ações afirmativas, destes 14 identificados como AF2 e 11 como AF1, distribuídos entre as turmas 2015.2, 2016.2 e 2017.1. Verificamos a presença de três ingressantes por ações afirmativas na turma 2009.2, mas não havia qualquer especificação do tipo de ingresso além da expressão “sistema de cotas” em seus históricos. Pelo fato de não haver especificidade no histórico dos ingressantes nas turmas

2011.1, 2012.2, 2013.1 e 2014.1, não é possível afirmar a inexistência de ingressos por ações afirmativas nestas.

CONCLUSÕES

A identificação no histórico acadêmico dos estudantes ingressos por ações afirmativas no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UESPI do *campus* de Floriano torna-se um preocupante exemplo de negação por parte do Estado para com os egressos das quatro turmas supracitadas, pela conquista alcançada ao serem estes representantes do grupo marginalizado historicamente, que através de lutas sociais adquiriram o direito de acesso à educação superior. Ter em seus históricos acadêmicos o registro que os identifique como ingressos por cotas raciais é um ato de resistência contra um Estado cunhado pelo racismo estrutural, e que merece respeito e reparação.

REFERÊNCIAS

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**. São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez/fev. 2005/2006.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra**. 5ª ed. rev. amp. 1ª reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

PENA, Sergio D. J.; BARTOLINI, Maria Cátira. Pode a Genética definir quem deve se beneficiar das Cotas Universitárias e demais Ações Afirmativas? **Revista Estudos Avançados**. v. 18, n 50, IEA-USP, p. 31-50, 2004.

RIOS, Roger Raupp. Pretos e pardos nas ações afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; Tavares-Junior, Paulo Roberto Faber (Org.) **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 267p. 2018.

O DESENVOLVIMENTO NACIONAL COMO FUNDAMENTO PARA A MITIGAÇÃO DAS PATENTES DE FÁRMACOS ANTIRRETROVIRAIS⁷¹

*João Batista de Souza Leão Neto*⁷²

INTRODUÇÃO

A propriedade industrial, por meio da concessão da patente, é um dos mecanismos utilizados pelo Estado, a fim de fomentar a pesquisa, o desenvolvimento e a inovação (PD&I), uma vez que possibilita ao detentor da patente a exploração do mercado de forma exclusiva durante um determinado período, gerando um monopólio artificial com o intuito de que os custos e os riscos na pesquisa sejam compensados após a entrada do produto no mercado. A proteção desse instituto, assim, exerce essencial função na descoberta de produtos farmacêuticos.

71 Este resumo expandido é uma adaptação do artigo intitulado *As correlações entre o tratamento da propriedade industrial sobre fármacos antirretrovirais e o desenvolvimento nacional*, publicado em *Revista de Direito, Inovação, Propriedade Intelectual e Concorrência*, v. 6, n. 1, p. 18-34, jan/jun 2020.

72 Mestrando em Direito Constitucional pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bacharel em Direito e em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Servidor Público Federal da Justiça Eleitoral do RN.

Há, por outro lado, possível prejuízo em relação à acessibilidade de medicamentos ocasionado pela proteção patentária. O titular da patente detém sob determinado período exclusividade sobre a exploração econômica da tecnologia patenteada, o que tende a elevar os preços praticados quando se trata de produto essencial, como é o caso dos medicamentos.

Os preços elevados atingem sobretudo os mais vulneráveis economicamente, pois carecem de maiores recursos econômicos para adquirirem determinados medicamentos, que podem ser essenciais para a manutenção de uma vida digna. Assim, cabe ao Estado brasileiro, conforme previsto no artigo 71 da Lei nº 9.279/1996, decretar o licenciamento compulsório em circunstâncias fundamentadas pelo interesse público.

O tema proposto foi delimitado para se investigar o tratamento das patentes de fármacos antirretrovirais, por provocar, quando sua exploração empresarial está protegida pelo regime de patentes, impactos substantivos na política pública de saúde, em decorrência da conseqüente elevação dos preços praticados no mercado.

1. OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo, ao se valer do método de abordagem hipotético-dedutivo, investigar a seguinte hipótese: o desenvolvimento nacional fundamenta possível mitigação da propriedade industrial, para fim de licenciamento compulsório das patentes de fármacos antirretrovirais, conforme disposto no art. 71 da Lei nº 9.279/2006.

2. ORGANIZAÇÃO DA DISCUSSÃO

O trabalho está estruturado de modo a se compreender sequencialmente: i) o que se entende por desenvolvimento nacional; ii) a importância da propriedade industrial na área farmacêutica; iii) a problemática que envolve a proteção das patentes dos antirretrovirais no Brasil e os reflexos no desenvolvimento nacional. Após, nas considerações finais, são trazidos os resultados alcançados, com ênfase na verificação da hipótese levantada.

3. ASPECTOS, ELEMENTOS E CATEGORIAS DISCUTIDOS

Do século XIX a meados do XX, havia uma tendência a se focar mais nos aspectos econômicos quando se deparava com o tema do desen-

volvimento. Já a partir de meados do século XX, há o debate crescente sobre as relações do direito com o desenvolvimento, vindo a se moldar, enquanto perspectiva teórica, o ramo do direito conhecido por “Direito e Desenvolvimento” (D&D) (DAVIS; TREBILCOCK, 2008; TAMANAHA, 2009; TRUBEK; SANTOS, 2006; CAROTHERS, 2006).

No último quartel do século XX, há uma guinada na forma de se entender o conceito de desenvolvimento, vindo a se estabelecer bases mais humanistas em seu significado. Um dos autores com grande contribuição neste sentido é Amartya Sen (2010), para quem o desenvolvimento deve ser concebido como forma de se ampliar as liberdades humanas.

Importa destacar que o desenvolvimento a ser perseguido é o nacional, conforme informa o artigo 3º, II, da Constituição Federal. O termo *nacional* fornece uma característica adicional à espécie de desenvolvimento que a nação deve buscar. De fato, conforme já pontuava Brian Tamanaha (2010), o Direito e Desenvolvimento (D&D) deve se conformar aos aspectos sociais, culturais e políticos de cada local, de forma a frisar que a sociedade deve ser o centro de gravidade absoluto de D&D. Da mesma forma, David Trubek e Marc Galanter (2009), em 1974, já criticavam o D&D da forma como estava sendo concebido, de modo a pontuar que a principal falha do D&D seria a crença de que um sistema jurídico, de um país desenvolvido, poderia ser facilmente implantado em países em desenvolvimento.

A saúde pública é um dos vetores do desenvolvimento multifacetário, conforme propugnado por Armatya Sen (2010). O direito à saúde no Brasil está consubstanciado no Sistema Único de Saúde (SUS), previsto nos artigos 196 ao 200 da Constituição Federal. Apresenta entre os seus princípios, a previsão do acesso aos serviços de saúde de forma integral e universal, devendo, pois, o Estado garantir a sua prestação.

O Brasil vem se destacando internacionalmente em relação ao tratamento da AIDS/HIV. No escopo de tornar o tratamento mais amplo possível, o Governo Federal, por meio do Decreto Federal nº 6.108, de 4 de maio de 2007, concedeu o licenciamento compulsório, por interesse público, de patentes referentes ao Efavirenz, para fins de uso público não-comercial.

Esse antirretroviral é um dos medicamentos utilizados no tratamento do HIV/AIDS, faz parte do composto formado pelos antirretrovirais te-

nofovir (300mg), lamivudina (300mg) e efavirenz (600mg), denominado de “3 em 1” pelo Ministério da Saúde, está em distribuição pelo Sistema Único de Saúde (SUS) desde junho de 2014 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

Torna-se essencial, com isso, analisar-se possíveis impactos socioeconômicos da, até então, única decretação do licenciamento compulsório, desde a vigência da Lei nº 9279/1996 (Lei da Propriedade Industrial).

Com relação ao efeito deletério no desenvolvimento nacional, ressalta-se a pesquisa quantitativa realizada por Thomas Kefas Dantas (2014, p. 143-146), comparando o quantitativo das patentes internacionais registradas na modalidade PCT (Sistema Internacional de Patentes) em todo o mundo com o quantitativo dessas mesmas patentes nas quais houve pedido de ingresso em fase nacional no Brasil. Considerou-se, para tanto, o código da classificação internacional de patentes A61P31/18, que identifica os compostos químicos ou preparações medicinais, anti-virais, específicos para o HIV, averiguando o número de depósitos no período de 2000 a 2013.

De acordo com os dados coletados, em 2008 somente 3 pedidos foram depositados no INPI, em relação aos 118 depositados via PCT. Em 2009, foram 4 pedidos, em relação aos 194 pedidos PCT no mesmo ano, e finalmente, em 2010, há apenas um pedido, em relação aos 136 pedidos via PCT. Em 2011, 2012 e 2013 não foram registrados pedidos de patentes (DANTAS, 2014, p. 146). O que se deduz dessa pesquisa é que, com a decretação do licenciamento compulsório no ano de 2007, houve um desestímulo às empresas internacionais para registrar as patentes relacionadas a antirretrovirais utilizados no tratamento do HIV/AIDS no Brasil, o que reverbera em impactos prejudiciais sobre a produção e a distribuição local desses medicamentos.

Por outro lado, tem-se que a utilização do instituto mitigador da propriedade industrial foi eficaz no tocante à redução do preço do fármaco de nome comercial Efavirenz. Em 24 de abril de 2007, após o Governo Federal declarar o medicamento como de interesse público, por meio da Portaria MS nº 886, de 24 de abril de 2007, do Ministério da Saúde, o laboratório Merck Sharp & Dohme ofereceu redução de 30% sobre o preço de US\$ 1,59 por comprimido de 600 mg, levando o valor unitário do produto a US\$ 1,11, o que não foi considerado satisfatório, já que ha-

via proposta internacional de genérico no valor de US\$ 0,45 (RODRIGUES; SOLER, 2009, p. 555).

Por fim, após a decretação do licenciamento compulsório da patente, em 4 de maio de 2007, possibilitou-se a aquisição da versão genérica do mesmo fármaco pelo valor unitário de US\$ 0,46, o que implicou uma redução de 71,35% no custo anual do tratamento. Estimou-se, ao final, uma redução de US\$ 30,6 milhões nos gastos com esse medicamento (RODRIGUES; SOLER, 2009, p. 556).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar os impactos socioeconômicos trazidos pela proteção das patentes dos fármacos antirretrovirais, tem-se corroborada a hipótese de que o desenvolvimento nacional fundamenta possível mitigação da propriedade industrial, para fim de licenciamento compulsório das patentes de fármacos antirretrovirais, conforme disposto no art. 71 da Lei nº 9.279/2006, porquanto constatou-se que:

- i) a proteção das patentes de antirretrovirais é uma medida que fomenta a inovação das indústrias farmacêuticas, por possibilitar que investimentos maiores sejam direcionados na descoberta de novos fármacos, pois a patente, ao conferir privilégio temporário de o titular atuar no mercado sob regime de monopólio, confere incentivo para o dispêndio de recursos na área de inovação do setor farmacêutico;
- ii) evita-se também que as empresas detentoras de tecnologia não precisem se resguardar por meio do segredo industrial, contribuindo, assim, para o fomento de futuras pesquisas correlacionadas;
- iii) ocasiona problemas sociais relacionados ao aumento dos custos dos medicamentos essenciais, em decorrência da estrutura de mercado do tipo monopólio criado por meio da concessão da patente.
- iv) no caso dos fármacos antirretrovirais, há um forte impacto nas políticas públicas de saúde, decorrente do Programa Nacional de tratamento de portadores da Aids/HIV, que obriga o Governo Federal a distribuir gratuitamente os medicamentos destinados ao tratamento, nos termos da Lei nº 9.313/1996.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil distribui 22,9 milhões de comprimidos “3 em 1” nesta semana**. 19 mar. 2018. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/brasil-distribui-229-milhoes-de-comprimidos-3-em-1-nesta-semana>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- _____. Ministério da Saúde. **Portaria MS nº 886, de 24 de abril de 2007**. Declara de interesse público os direitos de patente sobre o Efavirenz, para fins de concessão de licença compulsória para uso público não comercial. 2007. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/legislacao/portaria-886-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- CAROTHERS, T. The rule of law revival. In: _____. (Ed.). **Promoting the rule of law abroad: in search of knowledge**. Washington, D.C.: Carnegie Endowment for International Peace, 2006.
- DANTAS, Thomas K. S. **Os limites constitucionais ao exercício do direito de patente e seus reflexos na indústria do petróleo, gás natural e biocombustíveis**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2014.
- DAVIS, Kevin E.; TREBILCOCK, Michael J. The relationship between law and development: optimists versus skeptics. **American Journal of Comparative Law**. Salem (Oregon), v. 56, n. 1, p. 895-946. 2008.
- RODRIGUES, WCV; SOLER, O. Licença compulsória do efavirenz no Brasil em 2007: contextualização. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 26, n. 6, p. 553–559. 2009. p. 555.
- SEN. Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- TAMANAH, Brian Z. O primado da sociedade e as falhas do direito e desenvolvimento. **Revista Direito GV**, v. 6(1), p. 175-212, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v6n1/10.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

TRUBEK, David M.; GALANTER, Marc. Acadêmicos auto-alienados: reflexões sobre a crise norte-americana da disciplina “direito e desenvolvimento”, in: **O novo direito e desenvolvimento: presente, passado e futuro. Textos selecionados de David M. Trubek**. São Paulo: Saraiva, 2009.

TRUBEK, David M.; SANTOS, A. (Ed.). **The new law and economic development: a critical appraisal**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2006. 319 p.

SAÚDE BUCAL E GESTAÇÃO COMO ENCONTRO PARA A INTEGRALIDADE DO CUIDADO: O QUE DIZEM AS GESTANTES EM ACOMPANHAMENTO NO PRÉ-NATAL EM ALVORADA-RS⁷³

*Rose Mari Ferreira*⁷⁴

*Alcindo Antônio Ferla*⁷⁵

INTRODUÇÃO

Os cuidados com a saúde bucal durante a gestação influenciam na saúde da gestante, têm repercussões na saúde do bebê e constituem parte integrante dos cuidados com a saúde durante o acompanhamento do pré-natal. Toda gestante tem direito ao acesso a atendimento digno e de qualidade no decorrer da gestação, parto e puerpério (BRASIL, 2014). O direito à saúde transborda o acesso aos serviços, incluindo a produção de equidade e a participação. O Sistema Único de Saúde é descentralizado,

73 A versão original deste texto foi apresentada inicialmente no Congresso Internacional de Altos Estudos Em Direito – CAEDjus 2021.

74 Mulher negra, Mestranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, especialista em Saúde Coletiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS-IFRS campus Alvorada, graduada em Odontologia pela Pontifícia Universidade do RS; PUC/RS.

75 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS; professor e orientador do Mestrado em Saúde Coletiva, UFRGS

voltado à integralidade da atenção e inclui a participação das pessoas na organização dos serviços e nas ações ofertadas, de acordo ao que determina a Constituição (BRASIL, 1988).

Considerando essas definições legais sobre o atendimento de pré-natal, o objetivo geral dessa pesquisa foi de analisar como vem sendo abordada a integralidade da atenção no cuidado em saúde bucal no pré-natal, a partir das informações sobre cuidado relatadas pelas gestantes. E os objetivos específicos foram de analisar como marcadores sociais como raça, cor, classe social, escolaridade influenciam o cuidado integral da gestante em atendimento no pré-natal; identificar se as gestantes em acompanhamento de pré-natal receberam orientações de saúde bucal para ela e para o seu bebê; compreender como que mitos e crenças influenciam na busca de acompanhamento odontológico no pré-natal na Unidade de Saúde em que a gestante está sendo acompanhada.

SAÚDE BUCAL E GESTAÇÃO

A saúde bucal integra os cuidados da saúde geral e o atendimento odontológico pode e deve ser realizado durante o período gestacional, seguido de alguns cuidados e particularidades, relacionadas a cada trimestre da gravidez. Durante a gestação, a mulher pode apresentar-se mais predisposta a adquirir novos conhecimentos, fazendo, desse momento, o período ideal para criar hábitos que poderão tornar mais saudável sua vida e a vida do bebê (LAMPERT; BAVARESCO, 2017).

Entretanto, algumas crenças e medos em relação ao atendimento dentário durante a gestação, evidenciados em falas de mulheres grávidas, podem interferir no cuidado e, com alguma frequência, também são indicativos de constrangimentos no seu direito de um pré-natal de qualidade. O medo de submeter-se a tratamento odontológico com uso de anestesia dentária durante a gestação foi evidenciado na pesquisa realizada com 44 gestantes que estavam em atendimento no pré-natal em uma unidade básica de saúde em Alvorada/RS, cujos resultados apontaram que 54,5% das entrevistadas responderam que acreditavam que não poderiam realizar tratamento odontológico com uso de anestesia dentária, durante a gestação (FERREIRA; ESTEVES; ESTEVES, 2020). Esses medos costumam associar déficits no conhecimento, que precisam ser supridos no próprio

pré-natal, experiências traumáticas ou negativas prévias e, mesmo, situações de violência e preconceito pessoal ou estrutural nos serviços e/ou na vida social e familiar. Em qualquer dessas situações, além de prejuízos à saúde da mãe e da criança, se verifica a negação do direito à atenção integral de ambas e, na mesma medida, um déficit importante de qualidade no cuidado ofertado nos serviços.

METODOLOGIA

O estudo teve delineamento qualitativo e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, sob Parecer nº. 377.128. Os instrumentos de produção de dados foram questionário de identificação sociodemográfica, entrevistas com roteiro semiestruturado e anotações em caderno de campo. Os dados foram tratados utilizando-se a análise temática com a construção de categorias teóricas e empíricas. As entrevistas aconteceram no período de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021. Foram entrevistadas 7 mulheres, sendo 4 mulheres negras (pretas e pardas), 2 mulheres brancas e uma mulher indígena, todas moradoras em Alvorada, cidade da área metropolitana de Porto Alegre/RS. O tempo médio de duração das entrevistas com as gestantes e puérpera foi de 40 minutos. As entrevistas foram gravadas, depois transcritas para um arquivo Word, salvas em um notebook e em um HD externo. As mulheres foram entrevistadas uma única vez, em um único encontro. As entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficaram com uma via e a outra via ficou com a pesquisadora. Foram mantidas e asseguradas a privacidade de todas as participantes e as informações que elas concederam.

Como as entrevistas foram realizadas durante a pandemia de Covid-19, em todos os encontros foram tomadas as precauções necessárias para evitar contaminação pelo coronavírus: distanciamento físico, uso de máscaras faciais adequadas, uso de álcool 70% em gel para higienização de mãos e desinfecção de canetas utilizadas no preenchimento dos dados das entrevistadas. A maioria das entrevistas foi realizada na calçada, em frente à casa da gestante, com as participantes da pesquisa e a pesquisadora sentadas em cadeiras de praia e ao ar livre.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontaram que não foram ofertadas consultas odontológicas para 86% das gestantes participantes. O medo de submeter-se a tratamento odontológico com uso de anestesia dentária durante a gestação foi constante nos resultados e teve origem em informações obtidas e/ou não esclarecidas nos atendimentos prévios. Metade das gestantes negras relatou ter sofrido violência obstétrica e todas as entrevistadas manifestaram medo em não poder ter acompanhante no parto devido à pandemia da Covid-19.

Embora estivessem realizando as consultas em locais com atendimento odontológico, as gestantes não receberam orientações sobre saúde bucal e nem foram encaminhadas para a equipe odontológica, evidenciando falha na integralidade do cuidado, negligência com a saúde das mulheres e quebra no padrão estabelecido nos protocolos de atenção à gestante nos cuidados regulares de pré-natal. A gestação não é contraindicação para realização de consultas odontológicas e as anestésias dentárias são seguras durante a realização de procedimentos (WANNMACHER; FERREIRA, 2013). Independente da origem dessa crença, o fato de não ter sido abordada no atendimento demonstra um déficit de qualidade.

As gestantes não foram orientadas adequadamente sobre o direito a ter acompanhante no pré-parto, parto e puerpério pelos profissionais de saúde, constituindo-se violação de direitos. O relato de violência obstétrica evidenciou o racismo institucional presente nas relações de atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos densos e intensos das mulheres também demonstraram que o cuidado em saúde, assim como os serviços onde o mesmo se realiza, devem estar abertos à escuta sensível das histórias e dos percursos de vida das pessoas sob cuidado, constituindo uma dimensão micropolítica da diretriz constitucional da participação das pessoas no sistema de saúde. Não apenas para compreender as condições em que se produz a saúde e as necessidades de cuidado, senão também para compreender as diferentes dimensões do direito à saúde que podem ser supridas no contato com

profissionais e serviços de saúde ou, como acontece nas situações de violência de gênero ou racial, na produção de redes intersetoriais de atenção. A violência e o preconceito constituem-se em condicionantes da situação de saúde de pessoas e coletividades e, portanto, deve ser abordado e investigado no atendimento à saúde, em busca de sinais que demonstrem sua ocorrência, seja no domicílio, nos espaços de convívio territorial ou nos atendimentos prévios nos serviços de saúde.

Os dados da pesquisa apontam a necessidade de realizar programas de educação permanente em saúde para profissionais, enfocando as orientações de saúde bucal às gestantes no pré-natal e a equidade étnico-racial. Como componente estrutural da cultura da sociedade e dos próprios serviços, esses programas devem colocar em análise o cuidado oferecido às gestantes e demais usuários, enfatizando questões de violência e preconceito, aspectos que constam na proposta de educação permanente para profissionais de saúde elaborada a partir da pesquisa.

Em decorrência do relato das gestantes, que informaram não terem sido encaminhadas para consulta odontológica durante o pré-natal e que profissionais de saúde não se sentem seguros para orientar ou encaminhar gestantes para atendimento odontológico, ficou evidenciada uma importante lacuna na integralidade da atenção no pré-natal. A pesquisa gerou também uma cartilha com informações para as gestantes. A pesquisa não esgota o assunto e sugere-se que sejam realizadas mais investigações sobre o cuidado em saúde bucal durante o pré-natal na atenção básica com abordagens amplas que, ao tempo em que identificam as necessidades de saúde e as formas de resposta dos serviços, aprofundem a compreensão sobre o direito à saúde das pessoas e coletividades em cada território.

Realizar pesquisa na Atenção Básica em Saúde é um ato político, que permite compreender diferentes dimensões no cuidado, inclusive a opinião das usuárias, sendo muito relevante que incorporem pesquisadoras mulheres e negras. Importante lembrar Grada Kilomba (2019), que nos diz que nós, mulheres negras, deixamos de ser objetos de pesquisa para sermos as sujeitas pesquisadoras e, portanto, precisamos levar essa condição ao campo empírico para analisar questões que nos dizem respeito. E evidenciar o campo da pesquisa, especialmente do lugar de onde a pesquisadora relata, o território onde essas mulheres vivem e o sentimento de pertencimento à comunidade, relatado por elas. Por fim deixar afirmado

nesse texto, que quando nós mulheres negras produzimos conhecimento, o fazemos a partir de nossas vivências e revelamos para o mundo o que produzimos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Congresso Nacional, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Humanização do parto e do nascimento**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. (Cadernos Humaniza SUS, v. 4).

FERREIRA, R. M.; ESTEVES, C. S.; ESTEVES, P. S. Saúde bucal na gestação: o conhecimento das gestantes em atendimento no pré-natal em uma unidade básica de saúde. *In*: PIRES, Caroline de Castro; ESTEVES, Cristiane Silva (org.). **Repensando a saúde sob olhares interdisciplinares**. Salto: Editora Schoba, 2020. p. 23-38.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAMPERT, L.; BAVARESCO, C. S. Atendimento odontológico à gestante na atenção primária. **RSC online**, v. 6, n. 1, p. 81-95, 2017. Disponível em: <https://rsc.revistas.ufcg.edu.br/index.php/rsc/article/view/169/165>. Acesso em: 06 jun. 2019.

WANNMACHER, L.; FERREIRA, M. B. S. Farmacologia clínica para dentistas. 3ªed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

CIÊNCIA E CONHECIMENTO: VISÕES PLURAIS

Felipe Asensi (org.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m²
Impresso na gráfica Trio Studio
Novembro de 2021