

# **PUBLICATIO UEPG**

**CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

**APPLIED SOCIAL SCIENCES**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/PONTA GROSSA STATE UNIVERSITY

REITOR/PRESIDENT  
Miguel Sanches Neto

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO/DEAN OF RESEARCH AND GRADUATE STUDIES  
Osnara Maria Mongruel Gomes

DIRETORIA DE DIVISÃO DE PESQUISA/RESEARCH OFFICE DIRECTOR  
Maristella Dalla Pria

EDITORA UEPG  
UEPG Publishing house

EDITOR/EDITOR  
Beatriz Gomes Nadal

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PONTA GROSSA STATE UNIVERSITY

# PUBLICATIO UEPG

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

APPLIED SOCIAL SCIENCES

*Editora*  
UEPG

## Copyright by Editora UEPG

Editoração eletrônica: Andressa Marcondes  
Secretaria: Aline Soares Lopes

Coordenadora: : Prof. Dra. Mirna de Lima Medeiros  
Editoras: : Aline Soares Lopes, Juliana Yuri Kawanishi, Thais Sanson Sene

### **Comitê Editorial / Editorial Committee**

Beatriz Gomes Nadal - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Victor Marcio Laus Reis Gomes - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Palloma Santos Delgobo Universidade Estadual de Ponta Grossa	Luiza Mônica de Assis Silva - Universidade de Brasília
Rosario Martinho Sunde PUCRS-Brasil.	Lucas Monteiro Pellá - Universidade Estadual do Centro-Oeste
Otávio Henrique Rodrigues Dos Santos - UFGD	Angela Cristina da Silva - Universidade de Brasília
Gustavo Levandoski - UFGD	Andrei Ferreira Fredes - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Silmara Carneiro e Silva - Universidade de Londrina	Daniella Luana de Brito Caran - Centro Universitário Cenecista de Osório
Marli de Freitas Mendes - Universidade Estadual de Ponta Grossa	Sarah Francine Schreiner - PUC-PR
Luis Jesús Teneú Navarro - Universidade Estadual de Ponta Grossa	Jorge Rafael Matos - UNIBRASIL
Alessandra Siqueira Bastos - UniCEUB	Milena Santos Oliveira - Univille Campus São Bento do Sul – SC
Alberto Marques Silva - Universidade Católica de Brasília	Loacir Gschwendtner - Universidade do Vale do Itajaí
Robson Borges Dias - Universidade de Brasília	

### **Avaliadores(as) da edição**

Mary Falcão	Cibele Rodella
Priscila Tribeck	Fabiana Pelinson
Roberta Gagno	Aline Soares Lopes
Cristiane Souza	Jussara Bourguignon
Danielle Marafon	Fernanda Santos
Bernadete Machado Serpe	Zilda Consalter
Pedro Miranda	Patricia Rosas
Emilie de Campos	Franciely Ribeiro Santos
Daiani Martins Machado	Thais Sanson Sene.

PUBLICATIO UEPG: Ciências Sociais Aplicadas / Universidade Estadual de Ponta Grossa, v.1, n.1,  
(1993)- Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

Trimestral.

Subdividiu-se da Revista Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas,  
Linguística, Letras e Artes, v. 18, n.2, (2010) .

2019, v. 27, n. 2

ISSN 2238-7552 - versão impressa

ISSN 2238-7560 - versão online

1-Ciências sociais aplicadas. I.T.

CDD: 300

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

### **REVISTA INDEXADA EM:**

GeoDados <<http://geodados.pg.utfpr.edu.br>>

FUNPEC (Sumários de Revistas Brasileiras) <[www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)>

CLASE (Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades) da Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM <[dgb.unam.mx/clase.html](http://dgb.unam.mx/clase.html)>

Base de Dados do Acervo de Bibliotecas do Paraná

LATINDEX (Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal)

Permutas - e-mail: [ersouza@uepg.br](mailto:ersouza@uepg.br) ou fone: (42) 3220-3409

Editora UEPG - <http://www.uepg.br/editora>

SUMÁRIO  
SUMMARY

EDITORIAL .....	137
DEZ ANOS DA POLÍTICA PÚBLICA INTERSETORIAL PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: PANORAMA DESCRITIVO POR ANÁLISE DOCUMENTAL.....	139
TEN YEARS OF THE INTERSECTORAL PUBLIC POLICY HEALTH IN SCHOOL PROGRAM: DESCRIPTIVE PANORAMA BY DOCUMENTAL ANALYSIS	
• Luna Marquez Ferolla	
• Cláudia Souza Passador	
• João Luiz Passador	
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PROJETO, PROCESSOS E GESTÃO.....	148
FULL TIME SCHOOL: PROJECT, PROCESSES AND MANAGEMENT	
• Beatriz Gomes Nadal	
• Palloma Santos Delgobo	
MODELO INTERATIVO NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM DESAFIO NA EDUCAÇÃO EM NAMPULA – MOÇAMBIQUE.....	164
INTERACTIVE MODEL IN SCHOOL INCLUSION: A CHALLENGE IN EDUCATION IN NAMPULA MOZAMBIQUE	
• Rosario Martinho Sunde	
A VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR: UM ESTUDO ENVOLVENDO PROFESSORES DE DOURADOS-MS.....	175
VIOLENCE IN SCHOOL: A STUDY INVOLVING TEACHERS FROM DOURADOS-MS	
• Otavio Henrique Rodrigues Dos Santos	
• Marcelo José Taques	
• Gustavo Levandoski	
UMA UNIDADE DE MULTIPLICIDADE: CATEGORIAS E TEÓRICAS ÂNCORAS EM ARTIGOS DO MAPA BIBLIOGRÁFICO DE GRAMSCI – IGS/BR .....	184
A UNIT OF MULTIPLICITY: ANCHOR THEORITICAL CATEGORIES IN GRAMSCI BIBLIOGRAPHIC MAP ARTICLES - IGS/BR	
• Silmara Carneiro e Silva	
• Marli de Freitas Mendes	
• Luis Jesús Teneúd Navarro	
TENDÊNCIAS DA PESQUISA BRASILEIRA SOBRE JORNALISMO E EDUCAÇÃO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA (2007-2017).....	197
TRENDS OF BRAZILIAN RESEARCH ON JOURNALISM AND EDUCATION: BIBLIOGRAPHICAL REVIEW (2007-2017)	
• Alessandra Siqueira Bastos	
• Robson Dias	
• Alberto Marques Silva	

PERCEPÇÃO DOS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO EM EVENTO INSTITUCIONAL .....	210
PERCEPCIÓN DE LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN EN EVENTO INSTITUCIONAL	
PERCEPTION COMMUNICATION PROCESSES IN INSTITUTIONAL EVENTS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marlene da Silva Bonfim</li> <li>• Robson Borges Dias</li> <li>• Victor Marcio Laus Reis Gomes</li> <li>• Luiza Mônica de Assis Silva</li> </ul>	
O LUGAR DA FALA NA JUSTIÇA RESTAURATIVA.....	221
THE PLACE OF SPEECH ON RESTORATIVE JUSTICE	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lucas Monteiro Pellá</li> <li>• Angela Cristina da Silva</li> </ul>	
DIREITO A CONVIVÊNCIA FAMILIAR DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: UMA ANÁLISE PRÁTICA NO MUNICÍPIO DE TRAMANDAÍ/RS.....	236
THE RIGHT TO FAMILY COEXISTENCE OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN INSTITUTIONAL CARE: A PRACTICAL ANALYSIS IN THE MUNICIPALITY OF TRAMANDAÍ/RS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Andrei Ferreira Fredes</li> <li>• Daniella Luana de Brito Caran</li> </ul>	
A REPARAÇÃO DO DANO EM NÍVEL MORAL NA PRÁTICA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA.....	251
THE REPAIR OF MORAL DAMAGE IN DOMESTIC VIOLENCE PRACTICE	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sarah Francine Schreiner</li> <li>• Jorge Rafael Matos</li> <li>• Milena Santos Oliveira</li> <li>• Loacir Gschwendtner</li> </ul>	
NORMAS EDITORIAIS PARA TRABALHOS .....	262

## EDITORIAL

É com grande satisfação que apresentamos aos leitores da *Publicatio: Ciências Sociais Aplicadas* a segunda revista do ano de 2019. Esse número possui temática livre e por esse fato traz trabalhos de diversas áreas, mas que se conversam através de uma perspectiva crítica e interdisciplinar adotada por seus autores.

O primeiro artigo desse número “Dez anos da política pública intersetorial Programa Saúde na Escola: panorama descritivo por análise documental” de autoria de Luna Marquez Ferolla, Cláudia Souza Passador e João Luiz Passador, caracteriza o Programa Saúde na Escola por meio de uma ampla análise documental, a partir de um norte teórico que conjuga políticas públicas intersetoriais e a evolução do movimento de educação em saúde. Suas conclusões apontam alterações no programa ao longo do tempo, protagonismo da área da saúde (apesar de a proposta do programa ser intersetorial) e falhas em seu monitoramento evidenciada por inconsistências encontradas nos documentos federais.

Assim como o primeiro trabalho aponta questões importantes para a gestão pública, o segundo também aborda a gestão, mas em âmbito local. O trabalho de Beatriz Gomes Nadal e Palloma Santos Delgobo: “Escola de Tempo Integral: Projeto, Processos, Gestão” analisa a política de escola de tempo integral com um estudo de caso paranaense que descreve o processo de implementação dessa política. Verificou-se que a escola de tempo integral nem sempre está associada à de educação integral e que houve ganhos. No caso em questão verificou-se alguns ganhos, mas também a necessidade de aperfeiçoamentos.

Outra proposta apresentada para as escolas é o de utilização de modelos interativos para inclusão de crianças com necessidades especiais em turmas regulares. No terceiro artigo, de Rosario Martinho Sunde, “Modelo interativo na inclusão escolar: um desafio na educação em Nampula-Moçambique”, apresenta-se discussões desse modelo com base na realidade de Nampula-Moçambique. Dentre as considerações da autora aponta-se a necessidade de envolvimento dos diversos atores, bem como de adequações que vão desde a reestruturação do edifício até a adaptação curricular e outros meios para garantir o acesso e a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais.

Para que seja possível propostas e políticas em qualquer área é necessário a verificação da realidade. No caso do ambiente escolar, o trabalho “A Violência No Cotidiano Escolar: Um Estudo Envolvendo Professores” de Otavio Henrique Rodrigues Dos Santos, Marcelo José Taques e Gustavo Levandoski, verifica a violência na relação professor-aluno na rede pública de ensino da cidade de Dourados. Dados alarmantes são apresentados e apontam necessidade de mudanças.

Enquanto o ensino básico e fundamental foram objeto dos primeiros trabalhos desse número, no sétimo artigo aparece o ensino superior enquanto locus de pesquisa. No trabalho “Percepção dos processos de comunicação em evento institucional” os autores Marlene da Silva Bonfim, Robson Borges Dias, Victor Marcio Laus Reis Gomes, e Luiza Mônica de Assis Silva tratam da percepção de membros da comissão organizadora sobre o processo de comunicação interna em um evento institucional. Os autores encontraram falhas no processo comunicativo que podem embasar recomendações para outros eventos ou instituições.

Da mesma forma que análises empíricas são importantes, revisões de literatura adequadamente construídas podem permitir a construção de categorias para análises, verificação de tendências em áreas do conhecimento, reconhecimento de lacunas teóricas e empíricas, entre outras questões. Temos exemplos dessas utilidades no quinto e sexto artigos desse número.

A construção de categorias acontece no artigo “Uma unidade de multiplicidade: categorias teóricas âncoras em artigos do mapa bibliográfico de Gramsci - IGS/BR” de Silmara Carneiro e Silva, Marli de Freitas Mendes e Luis Jesús Teneúd Navarro. Nesse trabalho são realizadas reflexões sistematizadas a partir da experiência dos pesquisadores/autores no Núcleo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Práticas Sociais – NEPPS da Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG sobre o Mapa da Bibliografia do Gramsci no Brasil, da “International Gramsci Society do Brasil” – IGS-BR. Já no trabalho “Tendências da pesquisa brasileira sobre Jornalismo e Educação” de Alessandra Siqueira Bastos, Robson Dias, e Alberto Marques Silva são analisados 214 trabalhos e realiza-se um delineamento do estado do conhecimento e perfil das pesquisas que relacionam Jornalismo e Educação.

Por fim, o último grupo de trabalhos tratam de relacionar o Direito a questões delicadas. O trabalho de Lucas Monteiro Pellá e Angela Cristina da Silva trata da Justiça Restaurativa como alternativa ao modelo tradicional de justiça. Em “O lugar da fala na Justiça Restaurativa” discute-se, por meio de pesquisa em psicanálise, o papel da fala nesse modelo que preza pelo diálogo, responsabilização e reparação dos danos causados entre as pessoas.

Danos também podem ocorrer decorrente da violação do direito fundamental a convivência familiar para as crianças e adolescentes. Andrei Ferreira Fredes e Daniella Luana de Brito Caran, em seu artigo: “Direito a convivência familiar das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional”, conceituam e discutem essa questão com base em pesquisa realizada no Município de Tramandaí/RS.

Por fim, no artigo “A reparação do dano em nível moral na prática de violência doméstica”, Sarah Francine Schreiner, Jorge Rafael Matos, Milena Santos Oliveira e Loacir Gschwendtner constatam que a proteção da mulher vítima de violência doméstica ultrapassa a persecução penal e a reparação de danos está fundamentada em direitos fundamentais.

De modo geral verificou-se nos trabalhos apresentados constatações e discussões pautadas na literatura e experiências dos autores relacionadas à necessidade de mudanças em diversos âmbitos. Também apontam a importância do monitoramento para gestão (pública e privada) adequada. Espera-se que essas considerações possam servir de base para novas indagações e ações de fato. Em tempos de questionamentos com relação ao “valor” das Ciências Sociais, destacamos o fato de serem “Aplicadas!” e evidenciamos, portanto, a importância da Ciência para a Sociedade.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

**Profª Drª Mirna de Lima Medeiros**

# DEZ ANOS DA POLÍTICA PÚBLICA INTERSETORIAL PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: PANORAMA DESCRITIVO POR ANÁLISE DOCUMENTAL

## TEN YAERS OF THE INTERSECTORAL PUBLIC POLICY HEALTH IN SCHOOL PROGRAM: DESCRIPTIVE PANORAMA BY DOCUMENTAL ANALYSIS

Luna Marquez Ferolla\*

Cláudia Souza Passador\*\*

João Luiz Passador\*\*\*

### RESUMO

O Programa Saúde na Escola (PSE) completou uma década de implementação, durante a qual passou por expansão e reestruturações normativas. Para entender melhor essa trajetória, este trabalho tem o objetivo de caracterizar o PSE enquanto política pública intersetorial, traçando um panorama descritivo por análise de documentos oficiais, a partir de referencial teórico que conjuga políticas públicas intersetoriais e a evolução do movimento de educação em saúde. Foram analisados 51 documentos publicados entre 2007 e 2018, contendo atos normativos, relatórios e manuais de orientação. Constatou-se que o programa mantém os aspectos essenciais da proposta inicial, como objetivos, diretrizes e distribuição de responsabilidades entre os entes federativos; mas sofreu alterações consideráveis na estrutura normativa. Foram identificadas as fases: piloto, expansão, universalização e consolidação. Percebe-se que o início do programa foi marcado por irregularidades e adaptações, mas houve um movimento de harmonização normativa no intuito de aproximar a proposta da realidade percebida.

**Palavras-chave:** Programa Saúde na Escola; Políticas públicas intersetoriais; Educação em saúde; Análise documental.

### ABSTRACT

The Health in School Program (HSP) has been implemented for a decade, during a journey of expansion and standards restructuring. Aiming a better understanding of this journey, this paper characterizes PSE as an intersectoral policy, outlining a descriptive panorama by document analysis, based in a theoretical framework that brings together a discussion on intersectoral policy and the evolution of the health education movement. 51 written documents published between 2007 and 2018 were analyzed, containing normative documents, reports and guidance manuals for implementers. It was possible to verify that the program maintains the most important functions of the initial agenda, as objectives, guidelines and distribution of responsibilities between federal actors; but it has undergone considerable changes in the normative structure. There are four phases: pilot, expansion, universalization and consolidation. It is noticed that the beginning of the program was marked by irregularities and adaptations, but it there is a movement of harmonization of the norms aiming to approach a proposal of perceived reality.

**Key-Words:** Health in School Program; Intersectoral public policies; Health education; Documentary analysis.

\* Doutora em Administração de Organizações pela Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia de Ribeirão Preto-SP (FEA-RP/USP).

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

\*\*\* Doutor em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP).

## INTRODUÇÃO

A escola é considerada espaço privilegiado para desenvolvimento de práticas intersetoriais, pelo fato de ser um espaço onde é possível atingir simultaneamente um grande número de indivíduos e, dado seu caráter educativo, propício para a assimilação e compreensão de informações, ter a potencialidade de promover mudança efetiva de comportamentos e hábitos (MONTEIRO; BIZZO, 2014). Tal premissa fundamenta a promoção de ações diversas, no intuito de promover conscientização em relação a temas relevantes para a sociedade, cujo impacto se dá, tanto pela formação cidadã dos próprios beneficiários diretos (crianças e adolescentes) quanto pela ação multiplicadora que eles podem ter ao atuar como agentes de mudança em suas comunidades e grupos de convivência (CUMMINGS; SCHERMERHORN, 2003; HOLLAND, 2010; MORROW, 1999; WOOD et al., 2013).

Dentre as áreas que podem se beneficiar de tais ações, destaca-se a saúde que é inerentemente intersetorial, especialmente quando considerada no âmbito coletivo, por sofrer influência de fatores que vão além da oferta e da qualidade dos serviços do setor em si, chamados determinantes sociais da saúde (DSS) (BUSS, 2000; DUBOIS; ST-PIERRE; VERAS, 2015; MARMOT et al., 2008; NDUMBE-EYOH; MOFFATT, 2013). Dentre as áreas ligadas intrinsecamente à saúde pública, a educação se destaca por seu caráter catalizador de desenvolvimento (KLIKSBURG, 2003; PIRES, 2005; PSACHAROPOULOS; PATRINOS, 2004), pelo potencial de impacto nos níveis individual e coletivo, com efeitos imediatos e duradouros e pela profusão de relatos de casos de sucesso, especialmente acerca de ações desenvolvidas no ambiente escolar (AZEVEDO; PELICIONI; WESTPHAL, 2012; DAHLGREN; WHITEHEAD, 1991; GARCIA et al., 2014; NDUMBE-EYOH; MOFFATT, 2013; POTVIN, 2012).

Contemplando a relação mencionada, foi lançado em 2007 o Programa Saúde na Escola<sup>1</sup>, política pública federal intersetorial, desenvolvida em conjunto pelos Ministérios da Saúde (MS) e da Educação (MEC), no intuito de fomentar e subsidiar ações de promoção, prevenção e atenção à saúde o ambiente

escolar. O programa prevê implementação no âmbito municipal, pelas Equipes de Saúde da Família (EqSF) em escolas da rede pública de educação básica. A adesão é voluntária, com repasse de recursos financeiros aos que aderem. Há uma lista de sugestões para a atuação dos municípios, incluindo ações de avaliação clínica e psicossocial dos estudantes, com acompanhamento de seu estado de saúde, promoção e prevenção, formação de profissionais e jovens para atuarem como multiplicadores e o monitoramento do próprio programa (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007).

O programa completou uma década de implementação, durante a qual passou por uma fase piloto, seguida de expansão e reestruturações normativas. Para entender melhor essa trajetória, o presente trabalho foi proposto com o objetivo de caracterizar o PSE enquanto política pública intersetorial, traçando um panorama descritivo a partir de análise de documentos oficiais.

## POLÍTICAS PÚBLICAS INTERSETORIAIS PARA SAÚDE

No Brasil a ideia da intersectorialidade aparece na década de 70, no II Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (1975), tendo sido mencionada também em programas específicos relacionados à saúde, saneamento e nutrição (FERREIRA; SILVA, 2005). A criação do SUS impulsiona o ideário ao preconizar a “integração em nível executivo das ações de saúde, meio ambiente e saneamento básico”<sup>2</sup>. Nesse entremeio a aprovação da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS)<sup>3</sup> incorpora de forma mais íntegra e acurada o conceito de intersectorialidade, reconhecendo sua indispensabilidade ao atestar: “a impossibilidade do setor sanitário responder sozinho à transformação dos determinantes e condicionantes para garantir opções saudáveis para a população” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006, p. 10). O documento define intersectorialidade como “uma articulação das possibilidades dos distintos setores de pensar a questão complexa da saúde, de corresponsabilizar-se pela garantia da saúde como direito humano e de cidadania, e de mobilizar-se na formulação de

<sup>1</sup> Decreto nº 6.286, de 5 de Dezembro de 2007.

<sup>2</sup> Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, artigo 7º, inciso X.

<sup>3</sup> Portaria nº 687, de 20 de março de 2006.

intervenções que a propiciem” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006, p. 10).

O conceito reverbera como um novo paradigma da Saúde Pública ao abranger as diversas causas do binômio saúde-doença, partindo de valores como democratização, estímulo à participação social, equidade e promoção da sustentabilidade. O ideário conduz à percepção da saúde como produto de um amplo espectro de fatores (físico, econômico, social, cultural, ambiental e político), em um complexo processo que demanda articulação de saberes técnicos e populares, mobilização de recursos institucionais e comunitários, na proposição de soluções intersetoriais (AZEVEDO; PELICIONI; WESTPHAL, 2012; PELICONI, 2005).

É papel do Estado na promoção da equidade em saúde assumir a responsabilidade de desenvolver sistemas flexíveis, que facilitem o acesso e a participação, fomentando as relações cooperativas entre cidadãos e instituições. Ao tecer considerações sobre a ação política, discute-se três direções estratégicas fundamentais, com ênfase particular no combate às iniquidades em saúde: 1) abordar o contexto; 2) ação intersetorial; e 3) participação social e empoderamento, evidenciando o protagonismo do governo como promotor de políticas públicas intersetoriais para promoção da saúde (SOLAR; IRWIN, 2010).

Nesse contexto, entende-se ‘política pública’ como um conjunto de diretrizes intencionalmente elaboradas por um grupo de atores, com centralidade do Estado, para mitigar um problema público, como reflexo de conteúdos concretos e simbólicos de decisões políticas (JENKINS, 1978; PARSONS, 1995). A análise de políticas públicas usualmente remete à um processo cíclico dividido nas seguintes etapas sequenciais, mas interdependentes: formação de agenda; formulação de alternativas; tomada de decisão, implementação; avaliação (FREY, 1996; HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013; SECCHI, 2010).

Dada a multiplicidade de atores envolvidos, é válido mencionar o conceito de “políticas integradas”, sobre o qual (OLIVEIRA, 2019, p. 80) explica: “a integração horizontal se refere às ações de intersectorialidade das políticas, e a vertical se destina a compreender as ações entre os níveis de governo”, sugerindo que as políticas públicas sociais federais, como é o caso do PSE, devem englobar ambas as dimensões. A intersectorialidade é então complementar à integração, agregando esforços dos diversos setores que podem

atender às demandas de sujeitos e cenários complexos, multicausais e relacionados entre si (OLIVEIRA, 2019), como a saúde e a educação.

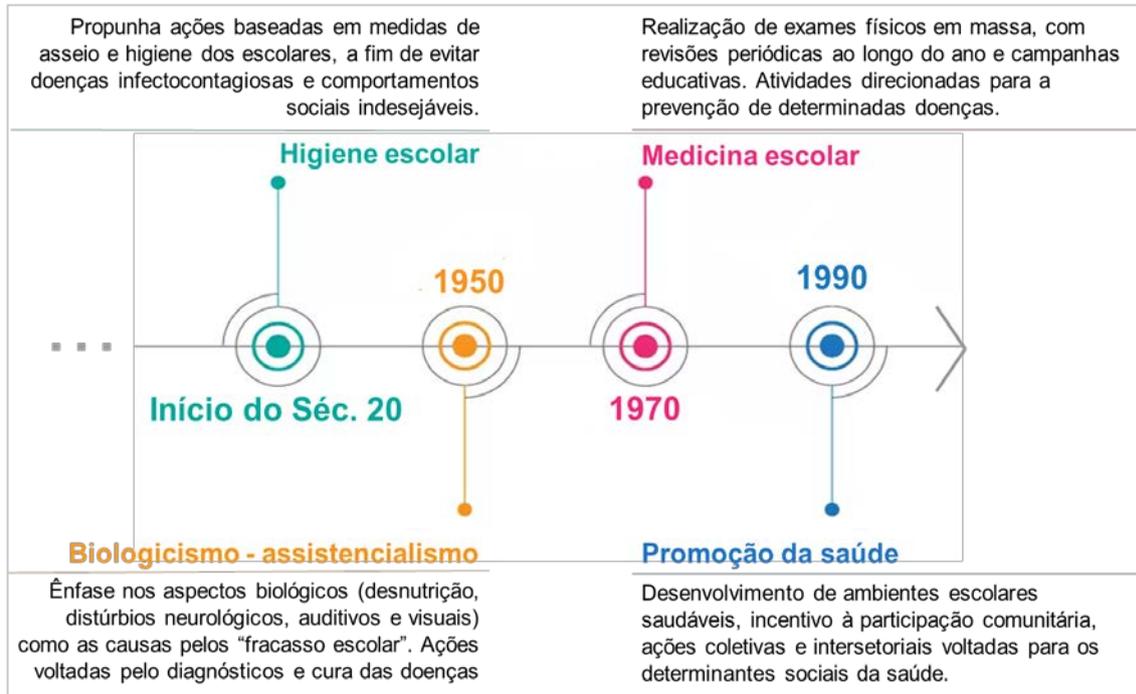
A condução de políticas públicas intersetoriais demanda que sejam conjugados os componentes de objetivos e processos, que alinhados proporcionam ações consideradas consistentes e sinérgicas. Destarte, podem ser elaboradas ferramentas de gestão e avaliação das ações conduzidas, contribuindo com a responsabilização dos atores envolvidos e o aumento da transparência (POLLITT, 2003; WU et al., 2014). Para que o modelo de políticas públicas sociais integrado seja efetivo “são imprescindíveis instrumentos e mecanismos de coordenação, capacidade de construção de agendas e coalizações que ultrapassem as questões políticas, técnicas e de gestão” (OLIVEIRA, 2019, p. 82).

Convém mencionar que para lidar com a complexidade dos cenários multidimensionais nos quais se desenvolve, a gestão da intersectorialidade nas políticas públicas demanda integração entre as práticas de planejamento, implementação, monitoramento e avaliação, de forma a permitir tanto o adequado acompanhamento dos atores envolvidos nestas etapas quanto o controle social por qualquer outro interessado (CARMO; GUIZARDI, 2017; INOJOSA, 1998; OLIVEIRA, 2019).

## EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Temas ligados à saúde têm sido tradicionalmente abordados nas escolas brasileiras, mas de formas bastante distintas, em um movimento que se inicia no século XIX e passa por várias configurações, até chegar no formato atual. Ao recapitular a história da saúde na escola no Brasil (CASEMIRO; FONSECA; SECCO, 2014; SILVA; BODSTEIN, 2016), são reconhecidos cinco modelos (Quadro 6), consoantes com a evolução do sistema de saúde em si, que por sua vez reflete os conceitos de saúde em voga nos momentos correspondentes (SANTOS; WESTPHAL, 1999).

FIGURA 1 - Linha do tempo: modelos orientadores de ações de saúde na escola



Fonte: Adaptada de ANDRADE, D. A. Intersetorialidade no Programa Saúde na Escola: uma análise sobre a construção de redes entre saúde e educação, no município do Recife. Mestrado em Saúde Pública-Recife: Fundação Oswaldo Cruz, 2015.

O primeiro momento, chamado de modelo higienista, predomina do final do século XIX até meados do século XX. A partir de uma visão reducionista da saúde focada em evitar doenças e agravos, nas escolas a preocupação central são as condições sanitárias e as ações giram em torno de higiene e alimentação, preconizando modelos comportamentais a serem seguidos (CASEMIRO; FONSECA; SECCO, 2014; COUTO et al., 2016; FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986; MONTEIRO; BIZZO, 2014).

O segundo modelo, denominado assistencialista ou biomédico, ganha corpo entre as décadas de 1950 e 1960 e vai até os anos 1990. A visão sobre o conceito de saúde é ainda limitada, com valorização das especializações e da hospitalização. Nas escolas, o estudante passa a ser avaliado como um todo, embora em uma perspectiva biomédica. Ainda que sejam incluídos no currículo temas transversais, o professor é o agente transmissor de informações e a criança mero receptor passivo (CASEMIRO; FONSECA; SECCO, 2014; COUTO et al., 2016; MONTEIRO; BIZZO, 2014).

O terceiro momento, que se inicia em meados da década de 70, é focado no monitoramento do estado de saúde dos estudantes, com realização de avaliação

clínica e campanhas de conscientização direcionadas para a prevenção de doenças específicas consideradas alarmantes em cada contexto. Segue a visão de saúde voltada para a hospitalização e a especialização (Andrade, 2015).

O quarto modelo foi impulsionado pela Iniciativa Regional Escolas Promotoras de Saúde (IREPS), lançada pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) em 1995 e representou considerável avanço. Passa-se a valorizar a promoção da saúde como bem-estar social, considerando a relevância do coletivo, o que demandou o estabelecimento de ações integradas entre as áreas de educação e saúde. Nesse sentido, governos federal, estaduais e municipais passam a promover iniciativas de educação em saúde em ambiente escolar, dentre as quais se destaca o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), lançado em 2003 e incorporado posteriormente pelo PSE (CASEMIRO; FONSECA; SECCO, 2014; COUTO et al., 2016; MONTEIRO; BIZZO, 2014).

O quinto momento, ainda vigente, pode ser considerado um desdobramento do anterior, pois conserva grande parte das suas características. No entanto, traz avanços no sentido de intensificar a cooperação intersetorial, indo além da educação e da saúde,

envolvendo outras áreas, nos três níveis federativos, além da corresponsabilização das famílias e comunidade. A visão norteadora é a da saúde como estado de completo bem-estar físico, mental e social, o que leva à valorização das ações de promoção e prevenção e da atenção básica (CASEMIRO; FONSECA; SECCO, 2014; COUTO et al., 2016; FARIAS, 2014; MONTEIRO; BIZZO, 2014; VIEIRA, 2013).

É nesse contexto que o governo federal lança, em 2006, do Programa Saúde na Escola (PSE)<sup>1</sup>, política pública federal intersetorial, desenvolvida em conjunto pelos Ministérios da Saúde (MS) e da Educação (MEC), no intuito de fomentar e subsidiar ações de promoção, prevenção e atenção à saúde na rede pública de educação básica.

### ASPECTOS METODOLÓGICOS

Consulta ao Fundo Nacional de Saúde (FNS)<sup>2</sup> mostrou que foi repassado aos municípios, entre 2011 e 2017, com dotação ao PSE, um total de quase 310 milhões de reais, com os seguintes montantes a cada ano (TABELA 1):

Tabela 1 – Total dos recursos financeiros repassados aos municípios

Ano	Total repassado - PSE
2011	R\$ 46.929.855,00
2012	R\$ 66.537.835,00
2013	R\$ 58.508.319,00
2014	R\$ 2.665.683,00
2015	R\$ 66.830.206,00
2016	R\$ 8.460.112,00
2017	R\$ 58.966.246,00
<b>Total</b>	<b>R\$ 308.898.256,00</b>

Fonte: Consulta ao Fundo Nacional de Saúde, em dezembro de 2018.

Percebe-se que é alta a variação dos valores entre os anos. Desde o início da implementação, no ano letivo de 2009, o programa já está na sua terceira configuração, com modificações em aspectos como: triagem de municípios aptos, processos de adesão e monitoramento, critérios e valores para repasse de recursos, ações a serem desenvolvidas nas escolas. Em

busca de compreender com maior clareza os diversos arranjos, foi realizada análise de documentos oficiais pertinentes, como explicado na próxima sessão.

Para melhor compreensão das normas de funcionamento do programa e das recomendações realizadas pelo governo federal aos estados e municípios, foi realizado um levantamento dos todos os atos normativos que se referem diretamente ao PSE e ou a ele são correlatos. Foram levantados também demais documentos oficiais divulgados pelo governo, como manuais, relatórios e material de divulgação.

O levantamento dos atos normativos foi feito inicialmente por busca pelo termo “Programa Saúde na Escola” no Diário Oficial da União. A partir de então, foram adicionados todos os demais atos mencionados na listagem primária obtida. Os outros documentos foram obtidos nas páginas virtuais dos ministérios envolvidos. O Apêndice A traz a listagem completa dos documentos analisados, por ordem cronológica. Todos os textos analisados foram lidos na íntegra e classificados de acordo com as seguintes categorias (Quadro 01):

Quadro 1 - Categorias da análise documental

Categoria	Possíveis classificações
Órgão emissor	Ministério da Saúde (MS) Ministério da Educação (MEC) Interministerial (MS e MEC)
Ano de emissão	2007 a 2018
Finalidade	Definição/redefinição de normas Listagem de municípios (adesão) Listagem de municípios (repasso de recursos) Ações/programas aderentes Orientações para municípios Relatório

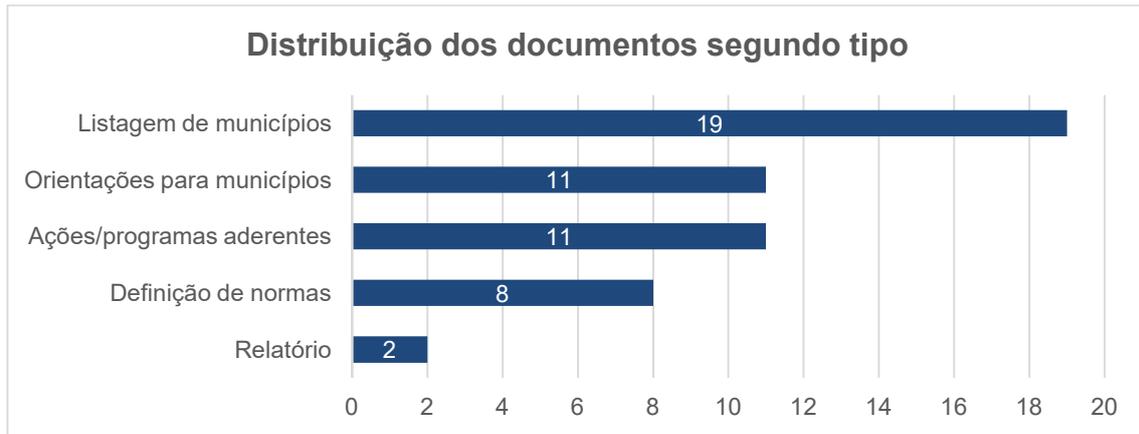
Fonte: os autores.

No total foram analisados 51 documentos (Gráfico 1), sendo 38 atos normativos, dentre definições ou redefinições de normas (8), listagem de municípios para recebimento de repasses financeiros (19) e atos relativos a outras ações ou programas aderentes (11). Incluem o conjunto ainda 2 relatórios e 11 documentos de orientação para implementação por parte dos entes federativos, com denominações diversas (guia, manual, passo-a-passo, caderno).

<sup>1</sup> Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007.

<sup>2</sup> Portal do FNS, aba “Consulta de pagamento detalhada”, disponível em <<http://consultafns.saude.gov.br/#/detalhada>>.

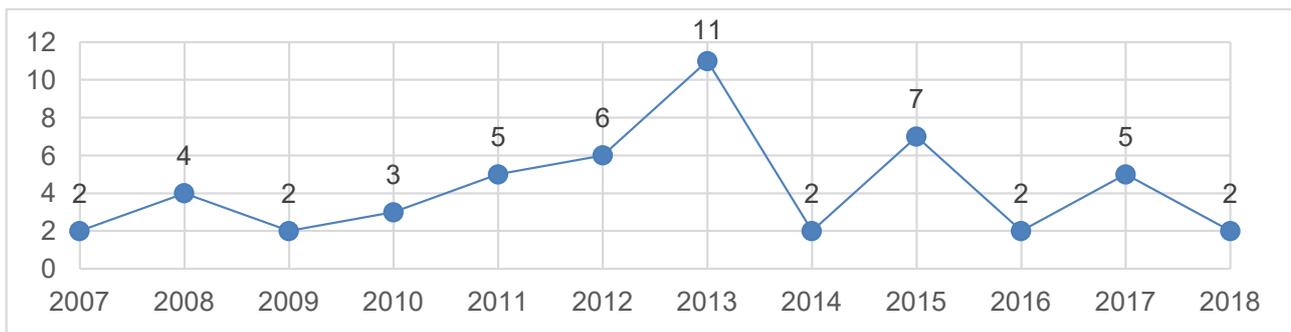
GRÁFICO 1 - Distribuição dos documentos segundo tipo



Fonte: dados da pesquisa.

Analisando os anos de publicação dos documentos (GRÁFICO 2), percebe-se uma alta no ano de 2013, quando houve a primeira redefinição das normas do PSE. Nesse ano foram definidas ainda várias questões relativas outros programas e ações aderentes ao PSE, como o evento 'Semana da Saúde na Escola'.

GRÁFICO 2 - Distribuição dos documentos segundo ano de publicação



Fonte: dados da pesquisa.

Quanto aos órgãos de publicação, apenas 13 documentos (26%) são interministeriais (MS e MEC), um número baixo em se tratando de uma política essencialmente intersetorial, desenvolvido em conjunto pelos dois ministérios. O MS responde sozinho pela autoria de 72% dos documentos. Em 2008 é instituída a Comissão Intersetorial de Educação e Saúde na Escola (CIESE)<sup>1</sup>, responsável pela coordenação do PSE a nível federal.

### DESCRIÇÃO DO PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA

Com a leitura dos documentos foi possível perceber que o programa manteve seus objetivos

e diretrizes ao longo do tempo, mas as normas de funcionamento sofreram alterações consideráveis. O Quadro 2 traz a compilação de todas as campanhas, divididas por ano de adesão (como considerado pelo governo federal), mostrando os critérios para definir os municípios aptos, para cálculo e transferência dos recursos.

Apesar de inicialmente pensado para execução anual, na prática a periodicidade de execução, monitoramento e repasses do PSE é irregular. Os órgãos governamentais federais envolvidos falam em campanhas, se baseando no nas datas de publicação das portarias referentes à adesão dos municípios. Por tal lógica, o programa teve início em 2008 e teve no total 10 campanhas, até 2017, quando houve mudanças na sua estrutura, inclusive passando a tratar de ciclos

<sup>1</sup> Portaria interministerial nº 675, de 4 de junho de 2008.

bianuais, com avaliação anual. O desenho inicial do programa traz uma lista de atividades sugeridas a serem realizadas pelos municípios, divididas da seguinte forma (Ministério da Saúde, 2006):

Componente I – Avaliação das Condições de Saúde das crianças, adolescentes e jovens que estão na escola pública: avaliação clínica, saúde bucal, imunização; avaliação antropométrica, avaliação oftalmológica e psicossocial;

Componente II – Promoção da Saúde e Prevenção: ações de segurança alimentar e promoção da alimentação saudável, promoção das práticas corporais e de atividades físicas, promoção da cultura de paz e prevenção das violências, prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas, promoção da saúde ambiental e desenvolvimento sustentável e prevenção às DSTs/AIDS e saúde reprodutiva;

Componente III – Educação permanente e capacitação dos profissionais da educação e da saúde e de jovens.

O primeiro trata do monitoramento da saúde individual dos estudantes, o segundo de atividades

educativas, visando conscientização, e o terceiro da inclusão de atividades de formação para os gestores do GTI, profissionais da saúde e da educação envolvidos no PSE e de estudantes para atuarem como multiplicadores. Em alguns documentos de 2009 são mencionados também Componentes IV -Monitoramento e avaliação da saúde dos estudantes e V - Monitoramento e avaliação do PSE, porém eles não aparecem na maioria dos documentos oficiais.

A proposta inicial prevê gestão compartilhada entre as três esferas de governo, responsabilizando a União pela regulamentação e o monitoramento, os municípios pela implementação e os estados pela articulação vertical e horizontal, mobilização e apoio institucional. A participação dos municípios no programa é facultativa. Os critérios de seleção de municípios envolvem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a cobertura de atendimento pelas Equipes de Saúde da Família (EqSF), ou a existência de escolas participantes do programa Mais Educação.

QUADRO 2 - Detalhamento dos critérios de adesão e repasse de recursos financeiros

Ano de adesão (MEC)	Crítérios de adesão	Cálculo do valor	Crítérios para repasse
2008	[(IDEB <2.69 OU 20 menores de cada estado) e Cobertura EqSF de 100%] OU Possuir escola(s) no programa Mais Educação	Equivalente a 1 mensalidade das EqSF a mais por cada EqSF vinculada	Parcela única, pela adesão (transferência feita após a implementação)
2009	[(IDEB <3.10 OU 20 menores de cada estado) e Cobertura EqSF de 100%] OU Possuir escola(s) no programa Mais Educação		
2010	[(IDEB <4.50 OU 20 menores de cada estado) e Cobertura EqSF de 100%] OU Possuir escola(s) no programa Mais Educação		
2011 2012	[(IDEB <4.50 OU 20 menores de cada estado) e Cobertura EqSF de 100%] OU Possuir escola(s) no programa Mais Educação		
2012	122 municípios considerados prioritários no Programa Brasil Carinhoso – Programa Brasil Sem Miséria	A cada 200 educandos = R\$1.000,00 (teto: quantidade de matrículas ativas)	Parcela única, proporcional às metas (se cumprir mais de 50%)
2013 2014	Qualquer município	Até 599 educandos = R\$3.000 A cada +200 = +R\$1.000	20% iniciais + 80% proporcional às metas (se cumprir mais de 50%)
2017 2018	Todos os municípios + municípios prioritários: (altas taxas de obesidade infantil)	Até 600 educandos = R\$ 5.676,00 A cada +800 = +R\$1.000	Parcela única, na adesão. Perde direito a repasse no segundo ano: * Se realizar menos de 2 ações * Se não realizar a ação 12 (aces aegypt) * Se realizar ações em apenas 1 escola

Fonte: dados da pesquisa.

Cada GTI municipal é responsável por elaborar um plano de ação, a partir de um diagnóstico das questões de saúde mais relevantes na cidade, escolas prioritárias e viabilidade operacional de implementação do programa. É feito então um Termo de Adesão, pelo qual são ‘pactuadas’ (termo oficial) as EqSF e escolas a serem envolvidas, a quantidades de alunos a serem beneficiados e as ações programadas.

A partir da adesão os municípios devem receber repasses de recursos financeiros para custear as atividades planejadas (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007). Nas esferas subnacionais os trabalhos devem ser conduzidos por Grupos de Trabalho Intersetoriais (GTI) que incluam, no mínimo, as áreas de saúde e educação, podendo também envolver outros setores interessados, como assistência social e meio ambiente, bem como parceiros externos não pertencentes ao setor público. A execução das ações deve ser realizada conjuntamente por Equipes de Saúde da Família (EqSF) e profissionais da educação (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007).

O programa prevê a distinção entre escolas prioritárias e não prioritárias, com a regra de que deve haver no mínimo 50% do primeiro caso no total de pactuadas, que atendam a um dos seguintes perfis: a) creches públicas e conveniadas do município; escolas rurais; escolas com alunos em cumprimento de medidas socioeducativas; escolas que tenham, pelo menos, 50% de matrículas de alunos pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família. Todavia nos relatórios de monitoramento e portarias de repasse não há menção desta distinção.

Observando o Quadro XX, nota-se que os primeiros anos de implementação foram concebidos como uma fase piloto, seguida de ampliação, em três etapas. Para o início do PSE (adesão em 2008)<sup>1</sup> foram definidos mecanismos de seleção para limitar a quantidade de municípios aptos a participar, baseados nos IDEB municipais para os anos iniciais das escolas públicas e na cobertura da população por EqSF. Foram considerados aptos também municípios que tivessem escolas participantes do programa Mais Educação. A ampliação ocorre nos dois anos seguintes (adesão em 2009 e 2010)<sup>2</sup>, com flexibilização progressiva critérios

iniciais, no intuito de aumentar a quantidade de municípios aptos a aderir ao PSE. Durante esse triênio a transferência de recursos ocorreu com base na quantidade de EqSF vinculadas ao programa e foi feito apenas uma transferência financeira por município, após a execução das ações e registro nos sistemas de monitoramento.

Em 2011 e 2012<sup>3</sup>, considera-se encerrada a fase piloto e mantém-se os padrões de seleção de 2010, adicionando ainda 122 municípios considerados prioritários na ação Brasil Carinhoso, do programa Brasil Sem Miséria. O cálculo do valor do repasse passa a ser feito com base na quantidade de educandos vinculados, em vez de EqSF, como era anteriormente. Os recursos são repassados agora em duas parcelas, uma antes da implementação e outra depois, vinculada ao cumprimento das metas pactuadas, medidas pela quantidade de alunos pactuados.

Cria-se, em março 2012, a Semana Saúde na Escola<sup>4</sup>, que pode ser realizada pelos municípios com participação credenciada no PSE. O evento tem datas e tema anualmente fixados pelo Ministério da Saúde. As ações realizadas durante o evento podem contar como cumprimento de metas do PSE, havendo envio de recursos extra para a realização de atividades específicas. Os critérios para cálculo dos valores a serem repassados são alterados no ano seguinte<sup>5</sup>. O evento passa a ser desvinculado do PSE em junho de 2015<sup>6</sup>, podendo ser realizado por qualquer escola interessada, mas ainda com as atividades contando para as metas do programa, para aqueles que dele participam.

Em julho de 2013 tem início a segunda configuração do PSE<sup>7</sup>, universalizando a possibilidade de adesão, que a partir de então é liberada a qualquer município. O repasse continua sendo feito em duas parcelas, uma antes da implementação e uma depois, condicionada ao cumprimento das metas. Há alterações no cálculo do valor total a ser repassado, na proporção do valor pago em cada parcela e no percentual mínimo de atingimento das metas para recebimento

<sup>1</sup> Portaria MS nº 1.861, de abril de 2008; Portaria MS nº 2.931, de dezembro de 2008; Portaria MS nº 3.918 de outubro de 2010.

<sup>2</sup> Portaria MS nº 3.146 de dezembro de 2009; Portaria MS nº 1.537 de junho de 2010; Portaria MS nº 3.918 de outubro de 2010; Portaria MS/MEC nº

3.696 de novembro de 2010; Portaria MS/MEC nº 1.911 de agosto de 2011.

<sup>3</sup> Portaria MS/MEC nº 1.910 de agosto de 2011; Portaria MS/GM Nº 3.014 de dezembro de 2011; Portaria MS nº 357 de março de 2012; Portaria MS/GM Nº 524 de março de 2012; Portaria MS 2.693 de dezembro de 2012; Portaria MS nº 297 de fevereiro de 2013.

<sup>4</sup> Portaria MS nº 357 de 1º de março de 2012.

<sup>5</sup> Portaria MS/GM Nº 364 de 08 março de 2013.

<sup>6</sup> Portaria MS nº 798 de 17 de junho de 2015.

<sup>7</sup> Portaria MS/MEC nº 1.413 de 10 de julho de 2013.

da segunda parte<sup>8</sup>. É o único ano em que o valor final é pago proporcionalmente às metas cumpridas.

Em 2014 mantém-se a configuração de 2013, com adesão no segundo semestre, mas envio dos recursos iniciais apenas em julho de 2015, portanto a maior parte da implementação ocorrendo no final de 2015 e no ano de 2016, não havendo novas adesões nesses anos. O repasse dos recursos finais (para aqueles que cumpriram metas) acontece em dezembro de 2016<sup>9</sup>.

Durante o período de implementação, entre 2008 e 2016, os GTI municipais eram responsáveis por registrar a realização das atividades em dois locais, com informações coletadas das equipes de saúde e de educação envolvidas. Para o Componente I, o acompanhamento seria feito pelo Sistema de Informação em Saúde para a Atenção Básica (SISAB), para os demais componentes, no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SiMEC).

Percebe-se, no entanto, pelos relatórios emitidos pelo MS e pelas portarias de habilitação de municípios para recebimento de recursos por cumprimento de metas, que o acompanhamento foi feito apenas para as ações de avaliação clínica, registradas no SISAB, por meio do eSUS-AB<sup>10</sup>. Não há manifestações do MEC quanto a controle das informações que deveriam ser monitoradas pelo SiMEC.

Em abril 2017 tem início a terceira configuração do programa<sup>11</sup>. Mantém-se a possibilidade de adesão por qualquer município e o cálculo dos recursos financeiros com base na quantidade de educandos vinculados, mas agora com alteração na metodologia de cálculo e reajuste no valor, que deve ser repassado antes da implementação, nos dois anos previstos como duração desta etapa. A Semana da Saúde continua existindo, mas sem envio de recursos específicos para sua realização. Não há mais a divisão dos “componentes”, a lista de ações sugeridas é reformulada e são estabelecidos alguns requisitos para que se tenha direito ao financiamento no segundo ano, incluindo uma força-tarefa direcionada ao mosquito *aedes aegypti*. São definidos ainda alguns municípios onde o

problema da obesidade é considerado grave, que podem receber recursos extras para atuar em tal frente.

A partir de então o monitoramento das ações passa a ser feito apenas pelo eSUS-AB, não havendo mais registro no SiMEC. Não há definição de quantidade de alunos pactuados ou percentual mínimo a ser cumprido, pois todas as escolas envolvidas no PSE devem ter cobertura total. São criados três indicadores para controle: 1) quantidade de tipos de ações realizadas por escola no conjunto das ações pactuadas, incluindo as adicionadas pelo município, exceto Aedes Aegypti; 2) cobertura das ações de combate ao mosquito Aedes Aegypti nas escolas pactuadas; 3) cobertura do PSE nas escolas pactuadas na adesão. No segundo ano do ciclo poderão ser feitos ajustes na pactuação com a inclusão ou substituição de escolas e atividades. O “Documento Orientador: Indicadores e Padrões de Avaliação - PSE Ciclo 2017/2018”, publicado pelo MS, traz o seguinte resumo quanto às alterações:

Pela confrontação dos dados contidos nos documentos oficiais analisados, em especial as listagens de habilitação dos municípios para adesão ao PSE e recebimento dos repasses de recursos financeiros, foi possível perceber diversas inconsistências, como: Em todos os anos, envio do valor correspondente à parcela final a municípios sem que eles tenham recebido o repasse inicial, indicativo de que haviam aderido ao programa; Nos primeiros anos, quando havia critérios de adesão e uma listagem preliminar de municípios aptos, casos de localidades que não estavam na habilitação inicial, mas receberam parcela inicial ou final de recursos; Repetição da situação mencionada acima, no caso das Semanas de Saúde, quando houve listagem especificando municípios que já haviam aderido ao programa, portanto estariam aptos a receber recursos extra para a realização do evento, mas não haviam aparecido na habilitação inicial; Municípios que informaram pactuar um número de EqSF maior do que a quantidade autorizada nas portarias que relacionavam tal aspecto e até mesmo maiores do que a quantidade habilitada pelo SUS para aquela localidade; Municípios cuja quantidade de estudantes pactuada é superior à de matriculados; Valores de transferência das parcelas inicial e final não proporcionais, considerando a metodologia de cálculo estabelecida para cada ano.

<sup>8</sup> Portaria MS nº 2.608 de outubro de 2013; Portaria MS nº 1.260 de agosto de 2015.

<sup>9</sup> Portaria MS nº 1.337 de setembro de 2015; Portaria MS nº 1.067 de julho de 2015; Portaria MS nº 2.744 de dezembro de 2016.

<sup>10</sup> Software do Ministério da Saúde para alimentação do SISAB, acessível aos municípios.

<sup>11</sup> Portaria MS nº 1.055 de 25 de abril de 2017.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou compreender a trajetória normativa do PSE, após uma década de existência, na qual o programa passou por várias configurações. A análise documental dos atos normativos e publicações oficiais relacionadas ao PSE permitiram tecer um panorama descritivo do programa, com a identificação de nuances inerentes ao seu desenho em cada uma das etapas constatadas.

Foi possível constatar que o programa mantém os aspectos essenciais da proposta inicial, como objetivos, diretrizes e distribuição de responsabilidades entre os entes federativos; mas sofreu alterações consideráveis na estrutura normativa. Foram identificadas as seguintes fases: 1) piloto (de 2008 a 2010), com seleção de municípios aptos a aderirem, repasse de recursos baseado nas EqSF e não vinculados ao desempenho e ampliação progressiva da abrangência, pela flexibilização dos critérios de seleção; 2) expansão (2011 e 2012), mantendo os critérios de seleção de municípios amplos; o cálculo dos repasses passa a ser feito com base na quantidade de alunos vinculados, com parte vinculada ao atingimento de metas; 3) universalização (2013 a 2016), estando então disponível para qualquer município; há alterações nos cálculos dos repasses e maior rigorosidade no monitoramento das metas, mas não são seguidos os cronogramas previstos; 4) consolidação (a partir de 2017), quando há uma grande reestruturação nas normas, a partir do que foi observado como prós e contras nos anos anteriores; permanece a possibilidade de adesão por qualquer município; são alterados os valores de repasse, que continuam vinculados ao desempenho; é alterada e flexibilizada a determinação de ações sugeridas aos municípios; assume-se o protagonismo da área da saúde, embora a política continue tendo caráter intersetorial.

Cabe comentar que a periodicidade do programa, inicialmente pensada como anual, na prática foi bastante irregular, sendo alterada para bianual na última reestruturação. Vale lembrar ainda as diversas inconsistências encontradas quando as informações dos documentos são confrontadas, evidenciando falhas no monitoramento do programa, que também foi alterado nessa terceira configuração. Aparentemente, as alterações foram realizadas no intuito de se adequar ao que foi sendo percebido na prática, ao longo das etapas iniciais.

A principal limitação do trabalho é o escopo restrito aos documentos federais como única fonte de informação. A partir disso, são apresentadas as seguintes sugestões para estudos futuros: englobar relatórios locais; ampliar as fontes, coletando dados por questionários ou entrevistas com informantes-chave como gestores, profissionais de saúde e educação, estudantes e familiares; triangular as informações a partir dessa diversificação; realizar análises quantitativas com as informações contidas nas listagens de municípios; buscar sanar os problemas de confiabilidade dos dados a partir da verificação das informações em outras fontes.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, E.; PELICIONI, M. C. F.; WESTPHAL, M. F. Práticas intersetoriais nas políticas públicas de promoção de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 22, p. 1333–1356, 2012.
- BUSS, P. M. Health promotion and quality of life. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, 2000, p. 163–77.
- CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. Desafios da intersetorialidade nas políticas públicas de saúde e assistência social: uma revisão do estado da arte. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 27, dez. 2017, p. 1265–1286.
- CASEMIRO, J. P.; FONSECA, A. B. C.; SECCO, F. V. M. Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 829–840, 2014.
- COUTO, A. N. et al. O ambiente escolar e as ações de promoção da saúde. **Cinergis**, v. 17, n. 4 Supl.1, p. 378–383, 2016.
- CUMMINGS, E. M.; SCHERMERHORN, A. C. A developmental perspective on children as agents in the family. In: KUCZYNSKI, L. (Ed.). **Handbook of dynamics in parent-child relations**. California: Sage Publications, 2003. p. 91–108.
- DAHLGREN, G.; WHITEHEAD, M. **Policies and strategies to promote social equity in health**. Stockholm: Institute for Futures Studies, 1991.
- DUBOIS, A.; ST-PIERRE, L.; VERAS, M. Revisão de âmbito das definições e modelos conceituais de ações intersetoriais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 10, out. 2015, p. 2933–2942.
- FARIAS, I. C. V. **Análise da Intersetorialidade no Programa Saúde na Escola no Município de Olinda-PE: perspectivas da saúde e da educação**. Mestrado em Saúde

- Coletiva—Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2014.
- FERREIRA, V. S. C.; SILVA, L. M. V. Intersetorialidade em saúde: um estudo de caso. In: HARTZ, Z. M. A.; SILVA, L. M. V. (Eds.). **Avaliação em saúde: dos modelos teóricos à prática na avaliação de programas e sistemas de saúde**. EDUFBA / Fiocruz ed. Salvador / Rio de Janeiro: [s.n.].
- FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica**. São Paulo: Instituto de Estudos Econômicos, Sociais e Políticos de São Paulo, 1986.
- FREY, K. Crise do Estado e estilos de gestão municipal. **Lua nova**, v. 37, 1996, p. 107–138
- GARCIA, L. M. T. et al. Intersetorialidade na saúde no Brasil no início do século XXI: um retrato das experiências. **Saúde em Debate**, v. 38, n. 103, 2014.
- HOLLAND, S. **Child and family assessment in social work practice**. London: Sage, 2010.
- HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política pública: seus ciclos e subsistemas – uma abordagem integral**. Tradução Francisco G. Heidemann. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.
- INOJOSA, R. M. Intersetorialidade e a configuração de um novo paradigma organizacional. **Revista de Administração Pública**, v. 32, n. 2, 21 mar. 1998, p. 35–48.
- JENKINS, W. I. **Policy analysis: A political and organisational perspective**. London: M. Robertson, 1978.
- KLIKSBERG, B. **Falácias e mitos do desenvolvimento social**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- MARMOT, M. et al. Closing the gap in a generation: health equity through action on the social determinants of health. **The Lancet**, v. 372, n. 9650, 8 nov. 2008, p. 1661–1669
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília: Secretaria de Vigilância em Saúde / Secretaria de Atenção à Saúde, 2006.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Decreto no 6.286, de 5 de Dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências.**, 2007.
- MONTEIRO, P. H. N.; BIZZO, N. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971–2011. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 22, n. 2, 19 dez. 2014, p. 411–428
- MORROW, B. H. Identifying and mapping community vulnerability. **Disasters**, v. 23, n. 1, 1999. p. 1–18.
- NDUMBE-EYOH, S.; MOFFATT, H. Intersectoral action for health equity: a rapid systematic review. **BMC Public Health**, v. 13, n. 1056, 9 nov. 2013.
- OLIVEIRA, L. R. **Políticas públicas sociais: avaliação e integração entre assistência social e saúde pública no estado de São Paulo**. Doutorado em Administração—Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2019.
- PARSONS, D. W. **Public policy: an introduction to the theory and practice of policy analysis**. Cheltenham: Edward Elgar Pub, 1995.
- PELICONI, M. C. F. Promoção da Saúde e Meio Ambiente: Uma Trajetória Técnica-Política. In: **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. Barueri: Manole, 2005. p. 413–434.
- PIRES, V. **Economia da educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.
- POLLITT, C. Joined-up Government: a Survey. **Political Studies Review**, v. 1, n. 1, 2003, p. 34–49.
- POTVIN, L. Intersectoral action for health: more research is needed! **International Journal of Public Health**, v. 57, n. 1, 1 fev. 2012, p. 5–6.
- PSACHAROPOULOS, G.; PATRINOS, H. A. Returns to investment in education: a further update. **Education Economics**, v. 12, n. 2, ago. 2004, p. 111–134.
- SANTOS, J. L. F.; WESTPHAL, M. F. Práticas emergentes de um novo paradigma de saúde: o papel da universidade. **Estudos avançados**, v. 13, n. 35, 1999, p. 71–88
- SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. v. 133
- SILVA, C. S.; BODSTEIN, R. C. A. Referencial teórico sobre práticas intersetoriais em Promoção da Saúde na Escola. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 6, jun. 2016, p. 1777–1788.
- SOLAR, O.; IRWIN, A. **A conceptual framework for action on the social determinants of health: debates, policy & practice, case studies.**: Social Determinants of Health. Geneva: World Health Organization, 2010.
- VIEIRA, M. E. M. **Programa Saúde na Escola: a intersetorialidade em movimento**. Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde—Brasília: Universidade de Brasília, 2013.
- WOOD, L. et al. “Through the Kids... We Connected With Our Community” Children as Catalysts of Social Capital. **Environment and Behavior**, v. 45, n. 3, 2013, p. 344–368.
- WU, X. et al. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Tradução Ricardo A. Souza. Brasília: ENAP, 2014.

## ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PROJETO, PROCESSOS E GESTÃO

### FULL TIME SCHOOL: PROJECT, PROCESSES AND MANAGEMENT

Beatriz Gomes Nadal<sup>\*</sup>

Palloma Santos Delgobo<sup>\*\*</sup>

#### RESUMO

A presente pesquisa analisa a política de escola de tempo integral em um município do Estado do Paraná e tem como objetivo identificar concepções, características e dificuldades, bem como contribuir com o debate sobre o tema, por meio do processo de implantação de tal política. Desenvolveu-se em uma abordagem qualitativa e interpretativa com estudo bibliográfico e pesquisa de campo. O estudo bibliográfico apoiou-se em autores cuja produção na área é considerada relevante, como Arroyo (1988), Gadotti (2009) Maurício (2009), Brandalise e Rodrigues (1998), Cavaliere (2007; 2014), Moll (2012), Coelho e Cavaliere (2002) e Antunes e Padilha (2010). A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de questionários, visando coletar dados junto a nove gestores pertencentes às escolas da rede municipal que tinham a política de tempo integral em andamento. Constatou-se que a escola de tempo integral nem sempre está associada à de educação integral e que houve ganhos quanto às condições de trabalho dos professores (hora-atividade) e o cuidado e alimentação das crianças. Há que se avançar em termos de espaço físico, ampliação do quadro de educadores e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico face à proposta em tela.

**Palavras-chave:** Educação integral. Escola de tempo integral. Organização escolar. Gestão escolar.

#### ABSTRACT

This research addresses the full-time school policy in a city in the State of Paraná, aiming at knowing the process of implementation of such policy in order to identify conceptions, characteristics and difficulties as well as contributing to the debate of this theme. The study was developed through a qualitative and interpretive approach including bibliographic survey and field research. The theoretical background included authors whose production in this area is considered relevant such as Arroyo (1988), Gadotti (2009) Maurício (2009), Brandalise and Rodrigues (1998), Cavaliere (2007; 2014), Moll (2012), Coelho and Cavaliere (2002) and Antunes and Padilha (2010). The field research employed questionnaires with the purpose of obtaining data from 9 managers belonging to the municipal education system in schools where the full time school project had been implemented. The results showed that the full time school is not always associated to full time education, but that there were some gains regarding the teachers' working conditions (planning and preparation time) and children's care and food. There is still room for improvement in the physical space, increase in the number of educators and improvement of the pedagogical work regarding the proposal being investigated

**Keywords:** Full time education. Full time school. School organization. School management.

<sup>\*</sup>Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

<sup>\*\*</sup>Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

## INTRODUÇÃO

A trajetória da educação pública, laica, gratuita e universal é uma história de negação. Ainda que a conquista da escola seja resultado de lutas, suas finalidades educativas junto às camadas populares nunca foram plenamente atingidas, configurando-se muito mais política compensatória para com as classes menos favorecidas do que projeto de Estado comprometido com tais classes. Isso faz persistir a pressão social por políticas capazes de garantir a democratização da educação não apenas nos termos de seu acesso, mas na aprendizagem para todas as crianças indistintamente.

É nesse cenário que se insere o debate sobre a educação integral e a escola de tempo integral (ETI). A principal característica de tal política é a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola visando sua formação integral, ou seja, a formação plena das crianças, permitindo a elas que se constituam sujeitos autônomos, conscientes e críticos.

Além da instrução escolar, ela estaria implicada na educação física e moral, na educação para a cidadania, na educação para a sociedade da informação e da comunicação, na difusão cultural, na socialização primária no caso das crianças pequenas e, no caso dos jovens, na formação para o trabalho. (CAVALIERE, 2014, p. 1207)

O presente trabalho aborda, então, a política de escola de tempo integral no município de Ponta Grossa, no Paraná, questionando as concepções que nortearam tal processo, as características que assumiu, bem como as dificuldades sentidas pelas escolas tendo em vista sua aplicação.

A investigação mostrou que a escola de tempo integral nem sempre está associada à educação integral. A proposta contou com ganhos quanto às condições de trabalho dos professores (em especial sua hora-atividade), ao cuidado e à alimentação das crianças. Há necessidades de avanços em termos de espaço físico, ampliação do quadro de educadores e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico face à proposta em tela. A ausência de formação e reflexão foi elemento dificultador para que a escola de tempo integral se caracterizasse, no momento de sua implantação, mais como processo formal de reforma e menos como proposta pedagógica encampada reflexiva e criticamente pelas escolas.

## EDUCAÇÃO INTEGRAL – TEMPO INTEGRAL

A busca da melhoria da qualidade tem remediado ao debate sobre a formação integral da criança: uma educação que seja pública, laica e democrática, visando o desenvolvimento do aluno em suas múltiplas dimensões. Uma educação que reconheça o ser humano em sua totalidade e lhe garanta, de fato, a integralidade:

Quando nos referimos à Educação Integral, estamos falando de uma educação que trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepará-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p.17)

A educação integral associa-se ao tempo integral na escola, ainda que deva ser buscada a despeito do tempo escolar existente. Mesmo que distintas, educação e tempo se complementam face à busca da qualidade da formação escolar.

Cavaliere (2007) identificou quatro concepções de escola de tempo integral: assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial. A visão assistencialista é a predominante e busca suprir as mazelas da sociedade, prevendo que as crianças sejam “atendidas” em decorrência de novos arranjos sociais, econômicos, familiares ou do mundo. Na autoritária, a escola é entendida como “uma espécie de instituição de prevenção ao crime”. A concepção multissetorial volta-se para a educação não formal, compreendendo que o currículo escolar seria desenvolvido na escola e que um estudo diferenciado seria ofertado em outros espaços, como igrejas, organizações e associações, não apenas por professores, mas por outros educadores. Segundo a autora, esta concepção não favorece a educação integral do homem por não contemplar uma diretriz a ser seguida ou uma intencionalidade em relação aos saberes científicos.

Em uma concepção democrática de escola de tempo integral, toda a educação formal é realizada no próprio espaço escolar, articulando um currículo comum a outros conhecimentos e atividades que

podem incluir esportes, acompanhamento pedagógico, práticas corporais e lúdicas, projetos ambientais, de natureza estética, entre outros relacionados à realidade de cada escola.

A necessidade de ampliação da jornada escolar dos alunos é justificada por Leite com base em dois argumentos: a “busca pela melhoria na qualidade do ensino, por meio de uma formação mais completa, e a proteção à criança em situação de vulnerabilidade social” (2012, p.81).

Embora educação integral e tempo integral sejam termos distintos entre si, eles se complementam, pois a formação está intimamente relacionada ao tempo de permanência do aluno na escola. O termo “escolas integrais” refere-se à função educativa da escola, e não à extensão do período diário de escolaridade.

Assim, o conceito de escola de tempo integral está relacionado ao tempo de permanência do aluno na escola, como apontam Brandalise e Rodrigues (1998):

[...] o conceito de horário integral discute a possibilidade de manter o aluno mais tempo dentro da escola ou em atividades na comunidade escolar, no contraturno, mas melhor acompanhado, melhor alimentado e melhor cuidado, procurando estimulá-lo a realizar outras aprendizagens fundamentais para a sua formação plena (integral) como cidadão de direitos. (2010, p. 20)

A escola de tempo de tempo integral está associada ao crescimento dos alunos e da comunidade escolar, sendo um processo de extrema importância essencialmente para as classes populares, dada a exclusão educativa a que foram submetidas historicamente, configurando-se uma importante política de democratização educacional.

### **PROPOSTA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA (PR)**

O tempo integral se caracteriza pela oferta de um ensino ampliado que passe de quatro horas diárias para, no mínimo, sete. É uma política educacional com potencial frente à melhoria da qualidade, pois pode estar associada ao desenvolvimento da aprendizagem, ao cuidado social das crianças e à própria democratização da educação:

O direito à educação traduz-se hoje, no Brasil, como o direito a um padrão de qualidade educacional,

em que pesem as dificuldades em estabelecer-se um consenso sobre a própria noção de qualidade, mesmo quando se afirma a ideia de uma qualidade “socialmente referida”. Ainda que pouco precisa, a expectativa pela qualidade educacional está, mais do que nunca, presente na sociedade brasileira que não apenas percebe a diferença qualitativa entre as escolas existentes – diferença rigorosamente espelhada na hierarquia social – mas também se pergunta sobre o que a escola pode e deve ensinar e quais as suas responsabilidades específicas. É em função dessa expectativa que a escola de tempo integral aparece como elemento para um possível avanço em direção à referida qualidade, a depender do sentido e das funções que a ela se venha atribuir. (CAVALIERE, 2014, p. 1206)

Dadas suas potencialidades, observa-se que o tempo integral passou a ser contemplado nas políticas educacionais, tendo as redes públicas se lançado a tais experiências pedagógicas. Em Ponta Grossa, no Paraná, a Secretaria Municipal de Educação implantou, em 2014, a nova modalidade inicialmente em nove escolas, prevendo a progressiva ampliação desse número.

O município de Ponta Grossa localiza-se no segundo Planalto do Paraná, com 348.043 habitantes, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2018. É uma cidade que se destaca por sua ligação ferroviária, pontos turísticos, universidades, indústrias, comércio, dentre outras atividades decorrentes de sua origem colonizadora no tropeirismo.

Trata-se de um município urbano, com índice de urbanização de cerca de 97%. Lidera os municípios dos Campos Gerais com seu parque industrial (maior do interior do estado) e possui um alto IDH (0.763). A potencialidade da cidade também pode ser vista pelo IDH municipal – IDHM –, que contempla educação, longevidade e renda, sendo a longevidade o primeiro fator a impactar o índice; a renda, o segundo; e a educação, o terceiro. Dentre os três, a educação foi o fator que mais cresceu em termos absolutos com base no cálculo de percentual de adultos que concluíram o Ensino Fundamental e de crianças e jovens frequentando e concluindo o Ensino Fundamental e Médio (BUENO, 2017).

No que tange à sua rede de atendimento público dos anos iniciais, a cidade conta atualmente com 84 escolas municipais de Ensino Fundamental, do 1.º ao

5.º ano, atendendo 22.016 crianças. São 79 escolas na zona urbana e cinco na zona rural. Os anos finais são ofertados em 43 escolas pertencentes à rede estadual de ensino.

Dentre as escolas municipais, quando da implantação em 2014, 18 eram de tempo integral, abrangendo, em média, 4.023 crianças em tempo ampliado. Essas 18 estavam divididas entre o Programa Mais Educação<sup>1</sup> (nove escolas) e o projeto de tempo integral da própria Secretaria de Educação (nove escolas), organizadas por meio de projeto pedagógico e financiamento municipais.

Para a implantação de sua política de escola de tempo integral, a Secretaria (SME) utilizou como critérios de seleção o perfil socioeconômico das comunidades atendidas pelas escolas, o nível de aprendizagem apresentado e a existência de condições organizacionais. Destaque-se que apenas uma dentre as nove escolas optou autonomamente pela proposta, tendo sido as demais selecionadas pela Secretaria.

A Secretaria não formulou um documento norteador da proposta da SME para a implantação do tempo integral, de modo que, na ausência de tal diretriz, buscaram-se informações diretamente com a secretária de educação, o que justificou a realização de entrevista.

O conjunto das informações permitiu perceber a preocupação da SME em iniciar o processo de ampliação do tempo escolar nas escolas da rede municipal tanto em decorrência da concepção de educação contemplada na proposta de governo como do movimento nacional em defesa desta ampliação, em especial a meta do Plano Nacional de Educação de implantação do regime de tempo integral em pelo menos 50% das escolas brasileiras. Assim, a SME propôs a educação integral como desenvolvimento do aluno em diferentes dimensões:

Bem, [...] tanto faz a escola ser de tempo parcial ou de tempo ampliado, ela tem que ter uma educação integral, desenvolver o sujeito em todas as suas dimensões, não importa o tempo da escola. Educação Integral é a forma que a gente tem que organizar todo o nosso trabalho pedagógico, desenvolver a criança em todas as dimensões. Então educação integral não tem nada a ver com escola de tempo

ampliado, ela pode acontecer tanto no tempo parcial quanto no tempo ampliado. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Ao implantar a política de tempo integral, a SME parece ter buscado garantir o direito legal do cidadão à melhoria da qualidade da educação, principalmente em questões básicas de letramento, e das condições de trabalho dos professores.

Principalmente melhorar a qualidade da nossa educação. Nós estamos com crianças saindo do 5.º ano, indo para o 6.º ano sem saber ler, sem saber escrever, sem saber o básico de matemática. Então a primeira questão é essa, a qualidade de ensino.

Mas a escola de tempo integral também melhora a qualidade das condições de trabalho dos professores, porque o professor [...] está tendo 13 horas de hora atividade, quer dizer, se ele tem um contrato de 40 horas ele tem 27 de horas de trabalho docente e 13 horas de planejamento e organização da escola e tudo mais. Então melhora a condição de trabalho do professor, ela ajuda tanto o professor quanto os alunos. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Em relação à organização, a primeira mudança visível na escola de tempo integral foi o tempo. Se, antes, as crianças da rede municipal permaneciam nas escolas por 4 horas diárias, elas passaram a ter 7 horas de atividades curriculares e 2 horas para descanso, divididas entre higiene e alimentação, em uma escola de 9 horas diárias com horário de entrada de 07h45 e de saída, 16h45. Nas sextas-feiras, as atividades discentes encerravam-se às 11h45 para que o período da tarde fosse destinado ao planejamento dos professores.

Vale ressaltar que, na escola de tempo parcial, as inúmeras atividades e atribuições assumidas pelas escolas tornaram o tempo insuficiente, tendo as tarefas de casa muitas vezes assumido a função de delegar aos pais a responsabilidade de complementar e compensar o trabalho escolar:

Os exercícios em sala são quase sempre insuficientes, as idas à biblioteca (quando há biblioteca) não são mais do que visitas rápidas e intermitentes, os trabalhos em laboratório jamais conseguem ser a contrapartida prática do trabalho teórico. Diante desses limites, os professores delegam essa parte decisiva da formação para as tarefas-extraclasse. [...]

O tempo integral, como pode ser constatado nas diversas experiências levadas a efeito mundo afora

<sup>1</sup> O Programa Federal Mais Educação induz a educação em tempo integral como política pública, repassando recursos para garantir a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas.

e também no Brasil, permite organizar as atividades escolares segundo métodos adequados do ensinar e do aprender. (GIOLO, 2012, p. 98-99)

Para organizar as escolas em tempo integral, em especial, para pensar as práticas pedagógicas do novo período acrescido ao tempo escolar, a SME se referenciou nos eixos norteadores do programa Mais Educação do Governo Federal, além de ter proposto eixos próprios. A proposta apresentou seis eixos norteadores da organização pedagógica do tempo escolar: ludicidade; corpo e movimento; acompanhamento pedagógico; homem, meio ambiente e sustentabilidade; cidadania e diversidade cultural e linguagens.

Com exceção do acompanhamento pedagógico (que é um eixo obrigatório), os demais foram selecionados por cada escola com base em sua proposta pedagógica e se desenvolveram por meio de diferentes projetos e atividades no período contrário ao do trabalho com os conteúdos do núcleo curricular comum. Desse modo, em um período letivo, os alunos trabalhavam com atividades pedagógicas relativas aos eixos e, no outro, dedicavam-se exclusivamente ao estudo do núcleo comum, conteúdos curriculares que já constituíam as diretrizes do Ensino Fundamental.

A maioria das escolas organizou-se para realizar, no período da manhã, atividades relativas aos eixos norteadores (projetos pedagógicos), aulas de Educação Física e de Música, e, no da tarde, exclusivamente atividades curriculares do núcleo comum, sem “quebra de horário”. Tal organização foi pensada visando à melhoria da qualidade de educação no município, pois muitos alunos estariam concluindo o Ensino Fundamental I com deficiências na aprendizagem.

Em relação à organização dos espaços, cinco das nove escolas ofereciam também Educação Infantil além do Ensino Fundamental, de maneira que três dessas são complexos educacionais, com espaço físico e proposta arquitetônica diferenciados. De modo geral, a implantação do período integral não foi acompanhada de ampliação de espaço físico, realizando-se apenas sua reorganização, a fim de adaptá-los da melhor forma possível. Segundo a SME, nem sempre a questão física é a maior garantia de uma escola de qualidade, pois, em primeiro lugar, há de existir uma concepção de tempo integral por parte de todos os profissionais da escola:

[...] pegamos todas as diretoras e pedagogas e fomos visitar as escolas de tempo integral. Uma escola com estrutura, grande e tudo mais, e uma escola sem estrutura. Elas foram visitar as escolas para desconstruir aquele conceito de que precisa ter um monte de estrutura para ter uma escola de tempo integral. Não precisa, porque nós temos umas escolas com pouca estrutura funcionando muito bem e escola com estrutura enorme que não funciona nada, não funciona absolutamente nada. A escola de tempo integral passa pela concepção do grupo de gestão que precisa entender o projeto, saber organizar os espaços e trabalhar. Ela não tem outra saída. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Outro fator importante na ETI é seu financiamento, pois se trata de uma proposta de alto custo, que requer investimentos. Na proposta da SME, não houve mudança na destinação de verbas às unidades escolares, pois considerou-se que o número de alunos não se modificou, ainda que permanecessem na escola pelo dobro do tempo. A própria Secretária reconhece o fato de ser uma escola muito cara, ressaltando os custos com profissionais:

Em relação ao financiamento não teve mudança, porque o número de alunos continuou o mesmo. Houve aumento de funcionários para limpeza e para fazer a alimentação.

O número de alunos é o mesmo, então passa o mesmo recurso. O valor é per capita. O que a escola tem a mais? A escola tem a mais: mais suporte, em relação à mais professor, mais merendeira, mais servente, mas o que a gente passa pelo Pro-educação é pelo porte da escola e pelo número de alunos, não tem diferença.

Se ela tinha 300 alunos, 150 de manhã e 150 tarde, ela tem 300 do mesmo jeito, então ela recebe pelo valor de alunos. Esse não é o problema, não é a questão financeira, ela fica cara porque eu preciso de mais pessoas, eu preciso nesta escola de mais pessoas. Não é esse o problema, o problema na escola de tempo integral é a concepção, principalmente da equipe de gestão. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2014)

A manutenção do financiamento em detrimento do aumento do tempo escolar certamente foi fator precarizador da proposta, destituindo as concepções pedagógicas da materialidade que sua implementação requer.

Se, em termos de espaço físico e destinação de recursos financeiros, não houve grandes mudanças, o mesmo não ocorreu na questão do quadro de profissionais, pois, embora com a ampliação do número de educadores – e com a maioria dos professores atuando em regime de 40 horas semanais –, a falta destes ainda permaneceu como um dos problemas a serem sanados.

Em contrapartida, o tempo ampliado favoreceu o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade de seu trabalho, em especial daqueles que atuam 40 horas nas unidades escolares, pois, além do momento coletivo de planejamento, a maioria dos professores passou a contar com hora-atividade durante a semana, totalizando 13 horas semanais para formação, preparo e trabalho coletivo.

Em relação à preparação das escolas para a implantação da proposta do tempo integral, houve indicação, por parte da secretaria, de espaços para que equipes gestoras e pedagógicas estudassem o tema:

Nós trabalhamos [...] discutindo a escola de tempo integral, o ano todo, tanto é que uma escola quis e teve gente que teve muito medo. E hoje é diferente. Pelas visitas que a gente está fazendo, tem um monte de professoras e diretoras de escola vindo aqui e se colocando à disposição para a escola ser de tempo integral, uma porção delas, pois elas viram como melhorou a comunidade, a escola, e como é melhor para elas lidarem com a escola. Aquele menino dela que ela pegava meio período, aquele menino circula na escola dela o dia inteiro, ela está muito boa nessa parte. A secretaria preparou, discutimos o tempo todo, tanto a parte histórica, começando desde Anísio Teixeira, toda a experiência do Brizola no Rio de Janeiro, depois toda a concepção dos CAICs e dos CIACs que depois se transformou em CAIC e nós fomos discutindo estas concepções todas, desde a parte histórica como a parte teórica. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Todavia, a formação inicialmente propiciada parece ter sido insuficiente frente à necessidade de desenvolvimento, por parte das escolas, de uma concepção de educação integral e da organização de práticas pedagógicas em escolas de tempo integral:

[...] um erro que cometeu é que em escolas cujos professores tinham 40 horas, conforme a concepção da gestão, ela pôs o professor o dia inteiro responsável pela classe, isso é horrível, é um erro, pela mesma turma o dia inteiro. Isso é horrível para a criança e para o professor mas se a escola tem au-

tonomia para organizar então há falta de compreensão da própria organização da escola. Ela fez isso porque para o diretor e para a pedagoga é tranquilo porque para ele qual é o problema que todos eles têm? Eu tenho relatório aqui das escolas de tempo integral e é a hora do almoço, porque eles não estão acostumados com crianças circularem pela escola sem a tutela de um professor. Então, se ele pega um professor que é de 40 horas e essa professora vai ficar o dia inteiro cuidando dessa criança, desse grupo, a escola fica tranquila, mas a escola de tempo integral não pode funcionar assim, ainda que exista isso. (SECRETÁRIA).

Diante da complexidade da implantação de uma política de tal natureza e considerando sua garantia em lei, a formação continuada para as escolas e seus profissionais passou a acontecer paralelamente ao processo, por meio de seminários, grupos de estudo e visitas das equipes gestoras às escolas parceiras, visando possibilitar melhor integração e enriquecimento da proposta, a fim de que seja continuamente aprimorada.

Observando a exposição da proposta das escolas de tempo integral enquanto proposta política, fica evidente a falta de planejamento e preparação das unidades escolares para a implementação, bem como o caráter pragmático e adaptado à que se submeteram, pois se entende como indissociável a efetivação de uma política das condições materiais por ela requeridas.

### **ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM PONTA GROSSA: DIFICULDADES E CONQUISTAS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO**

Em vista da implantação do projeto de escolas em tempo integral em um município paranaense, nos motivamos a realizar uma pesquisa que objetivou conhecer o processo de implantação de tal política a fim de identificar, do ponto de vista das equipes de gestão (diretores), concepções, características e dificuldades, bem como contribuir com o debate sobre o tema. A pesquisa desenvolveu-se por meio de uma abordagem qualitativa, do tipo interpretativa, e contemplou estudo bibliográfico e pesquisa de campo.

A pesquisa interpretativa “se preocupa fundamentalmente em indagar o significado dos fenômenos

educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem.” (GÓMEZ, 1998, p. 102). O estudo bibliográfico foi utilizado com vistas a permitir uma aproximação ao campo teórico da temática. Para tanto, apoiamos-nos em autores cuja produção na área é considerada relevante, como Teixeira (1976; 1967; 1971), Freire (1982), Arroyo (2012), Gadotti (2009), Maurício (2009), Brandalise e Rodrigues (1998), Cavaliere (2007, 2014), Moll (2012), Coelho e Cavaliere (2002) e Antunes e Padilha (2010).

Face aos objetivos pretendidos, a pesquisa de campo foi desenvolvida por meio de questionários, visando coletar dados junto aos gestores pertencentes às escolas da rede pública. Assim, foram selecionados os nove gestores atuantes na rede municipal que tinham a política de tempo integral em andamento. Para preservar a identidade dos respondentes e das escolas, estes foram designados como A, B, C, D, E, F, G, H e I.

A opção pelo uso de questionário se deu em virtude de sua rapidez para a coleta de dados junto ao número de participantes pretendidos (9). Tendo em vista os objetivos da pesquisa, o questionário foi estruturado com questões fechadas e abertas, permitindo coletar informações objetivas sobre as escolas, como também percepções, opiniões e concepções dos diretores a respeito do processo de implantação e funcionamento da escola de tempo integral.

Realizou-se, ainda, uma entrevista semiestruturada com a Secretária Municipal de Educação a fim de coletar informações que auxiliassem na apresentação e descrição da proposta. Essa entrevista foi fundamental na medida em que o processo de implantação da política se deu sem que houvesse a formulação de um documento político capaz de sustentar a análise. A entrevista foi gravada por um gravador manual e integralmente transcrita.

Os dados coletados, organizados conforme semelhanças entre as respostas para resultar em uma análise teórica, foram agrupados, então, nos seguintes eixos: Concepção de educação integral e de tempo integral; Escola de tempo integral: inovação?; Escola de tempo integral: reestruturação do tempo-espaco e equipes de trabalho; e O tempo integral e as práticas pedagógicas face à educação integral.

## CONCEPÇÃO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI)

A escola de tempo integral caracteriza-se principalmente pela oferta de ensino em tempo ampliado face ao período anteriormente existente, que era de 4 horas. Pretende-se que a criança fique na escola por um período aproximado de 7 horas diárias, para poder realizar mais atividades e enriquecer sua aprendizagem, melhorando, assim, a qualidade do ensino.

O tempo integral, com pode ser constatado nas diversas experiências levadas a efeito mundo afora e também no Brasil, permite organizar as atividades escolares segundo métodos adequados do ensinar e do aprender. O contexto escolar, especialmente o destinado às classes populares, tem de ser organizado e forte o suficiente para provocar no aluno uma verdadeira ruptura entre os esquemas mentais ditados por uma cultura prática, oral e visual, em favor de uma cultura escrita e intelectualizada. (GIOLO, 2012, p.99)

Ainda que a ETI tenha como primeira característica o trabalho em turno ampliado e a consequente reorganização da escola em função deste, entende-se ser fundamental que tal alteração estrutural esteja pautada em uma concepção educativa.

A coleta de dados junto aos diretores permitiu observar que, para a grande maioria (7) deles, a ETI é aquela em que há apenas ampliação do tempo escolar e diversificação das atividades pedagógicas ofertadas em relação ao trabalho comumente desenvolvido, tal como pode-se observar nas seguintes respostas:

É uma escola que além de atender as necessidades cognitivas dos alunos, possibilita mudanças na vida das crianças que precisam ficar na escola o tempo ‘integral’ para suprir algumas necessidades que a família não consegue. (Diretor B)

É uma escola que amplia a jornada escolar de 20 horas semanais, para 36 horas semanais e com isso promove a ampliação de oportunidades educativas e enriquece o aprendizado do aluno. (Diretor I)

Percebeu-se que muitas diretoras revelaram uma visão restrita e pragmática em relação a uma escola de tempo integral, sem estabelecer a relação que existe com a educação integral. Conforme aponta Gadotti (2009), mesmo que a escola não seja de tempo ampliado, ela precisa ter uma formação voltada à

formação do sujeito integral, e assim deve ser, consequentemente, na ETI.

Contudo, dois diretores apresentaram uma concepção ampliada de tempo integral, associando-o ao desenvolvimento integral do aluno, relacionando essa forma de organização escolar à sua possibilidade formativa (de desenvolvimento de potencialidades)

É uma proposta que visa atender o desenvolvimento integral do aluno através de projetos que abrangem diversas áreas e também amplia o tempo de permanência do aluno na escola trazendo inúmeros benefícios. (Diretor F)

A Escola de Tempo Integral (ETI) do município de Ponta Grossa é uma política que amplia o tempo de permanência da criança na escola com atividades complementares que envolvam arte, tecnologias, esportes, ludicidade. A Escola de Tempo Integral amplia as oportunidades educativas que favorecem o desenvolvimento integral dos alunos. (Diretor H)

A visão de caráter mais restrito e utilitarista sobre a ETI também se manifestou quando os diretores argumentaram sobre a importância dessa política para as escolas:

[...] alguns alunos da nossa comunidade estão em situação de risco e os pais, precisam trabalhar, sendo assim a escola de tempo integral contribui, para melhorar a condição sócia - econômica das famílias e das crianças. (Diretor B)

[...] a ampliação do tempo na escola atende as necessidades dos educandos na comunidade que hoje tem atividades na escola, aprendem, se alimentam adequadamente e estão livres das ruas. (Diretor D)

[...] tudo que ela favorece é positivo a ampliação do tempo da criança na escola também retira a criança do risco social. (Diretora G)

As respostas evidenciaram a prevalência do sentido de escola de tempo integral como prática de cuidado, pois sete dos respondentes justificaram-na em virtude de seu caráter assistencialista, haja vista a vulnerabilidade das crianças, a má alimentação que desfrutam devido à condição socioeconômica das famílias e a necessidade de trabalho dos pais. As respostas convergem, assim, para as concepções assistencialista e autoritária sistematizadas por Cavaliere (2007).

Observamos a importância de que o tempo integral na escola esteja sustentado em uma concepção de educação integral de maneira que os objetivos pedagógicos sejam realmente alcançados. Ao contrário,

a escola corre o risco de se transformar em agência de mascaramento de problemas sociais, assumindo funções que não lhe pertencem.

### ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: INOVAÇÃO?

Refletindo anseios populares, elaborações do campo acadêmico ou mesmo em resposta às necessidades concretas das escolas, projetos de mudança são continuamente propostos pelos governos em direção ao que acreditam ser melhoria da qualidade da educação. Normalmente, tais mudanças configuram-se como reformas, propostas impostas de cima para baixo, seguindo uma hierarquia vertical de imposição de ordens em que o maior (nível macro = Estado) as formula e impõe às minorias, tidas aqui como as secretarias municipais ou as escolas propriamente ditas.

As reformas verticais, concebidas de cima para baixo, assim como os modelos de mudanças baseados no saber dos especialistas e nas prescrições legais, reproduzem na escola a divisão técnica e social do trabalho entre as pessoas que pensam e planejam e as que se limitam a receber instruções e executá-las mecânica e passivamente. (CARBONELL, 2002, p.27)

Diferentemente das reformas, as inovações são mudanças do tipo “de baixo para cima”, caracterizando-se pela transformação horizontalizada (partindo da realidade existente) da essência das práticas pedagógicas, e não apenas por alterações pontuais. Inovar, de acordo com Carbonell (2002, p. 19), consiste em “um conjunto de intervenções, decisões, processos, com certo grau de intencionalidade e sistematizações, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”.

Todavia, é importante observar que, em alguns momentos, as reformas se fazem necessárias, haja vista o papel do Estado na proposição de políticas com vistas justamente ao enfrentamento dos problemas e das questões sob sua responsabilidade. Nesse caso, é importante que as reformas sejam estruturadas com base nos problemas da prática. Ainda que complexo, pensar a reforma sob esse viés acarretará maior aceitação e chances de que sejam mais assertivas.

Investigando os diretores escolares sobre o processo de implantação das ETI, percebemos que sete das nove escolas implantaram esta proposta por

meio de uma determinação da SME como reforma no âmbito de um programa de governo (uma escola não soube responder). Nesses casos, o fator preponderante na seleção da escola pelo sistema foi o baixo nível socioeconômico dos alunos atendidos e o baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)

Foi a secretaria de educação que, vendo as questões da comunidade e o perfil da Escola, escolheu essa modalidade de ensino para nossa escola. (Diretor C) [...] é uma política do governo e a Secretária de Educação, de alguma forma teria que iniciar a implementação dessa escola de tempo integral. Sendo a nossa, uma escola grande, com muitos alunos, atendendo uma comunidade bastante complicada com vários aspectos, penso que isso pesou no momento da escolha das escolas que estariam funcionando em tempo integral a partir de 2014. (Diretor E)

O governo implantou o tempo integral em nossa escola devido à quantidade grande de Bolsas Família de nossos alunos, por ser uma comunidade carente. (Diretor I)

Somente uma escola solicitou à SME a implantação da nova política:

Espaço físico. Todos os funcionários “abraçaram a causa”. (Diretor G)

Analisando as respostas, somos levados a crer que a implantação das ETI teve caráter de reforma, pois, como assinalaram os respondentes, o tempo foi ampliado precipuamente por determinação vinda da secretaria de educação. Associando tais respostas às anteriores, que trataram da importância do tempo integral para as escolas, pudemos inferir que a baixa relação entre tempo integral e educação integral estabelecida pelos diretores reafirma a hipótese do fenômeno da reforma, pois, guindadas à condição de integral pela SME, as escolas pareceram ainda não ter elaborado sua própria concepção de ETI, pelo que a restringiram a de escola que cuida e protege.

Um elemento importante para o impulsionamento das inovações é a formação dos professores, dado o caráter de desenvolvimento a que está associada. Em relação ao processo de formação realizado com o objetivo de preparar as escolas para a implantação da política da tempo integral, houve divergência entre os respondentes:

Sim. Tivemos formação continuada, reuniões explicativas da proposta do projeto pela Secretaria Municipal de Educação. (Diretor A)

Tivemos apenas uma reunião geral, falando de horários, da organização e o restante estamos aprendendo na prática, testando o que da certo, o que não, ainda precisamos melhorar muito. [...] (Diretor B)

Estão ocorrendo formações gradativas. (Diretor C)

Sim, através de reuniões, formações debates, discussões, visitas. (Diretor D)

Pouco; a decisão foi rápida e estamos em processo de capacitação junto com a implantação (simultânea). (Diretor F)

Ainda que existente, observa-se que a formação que sustentou a reforma parece ter assumido um caráter mais assistemático, estruturando-se em reuniões de trabalho e envolvendo essencialmente a direção. Todavia, os processos que envolvem a instituição escolar em torno da mudança devem se voltar à comunidade educativa como um todo, a fim de que os envolvidos compreendam de fato sua importância, seus objetivos e se sintam parte dessa organização, tendo maior autonomia para o desenvolvimento da proposta.

Uma reforma implantada sem formação adequada pode enfrentar, em sua operacionalização, medos, resistências, incompreensões e dificuldades, com risco de fracasso. Dessa forma, em relação à aceitação da proposta de tempo integral pela comunidade escolar, vimos que cinco dos nove respondentes revelaram a existência de dificuldades ou resistência nas escolas:

É um processo de adaptação. Tivemos um pouco de dificuldade no início para estabelecer um cronograma de atividades, mas agora incorporou-se à rotina da escola. (Diretor A)

Os professores apresentam resistência à escola de tempo integral, por causa da falta de profissionais especializados e mesmo de regentes de turma e por não terem capacitação adequada para trabalhar projetos mais atrativos para os alunos (dança, capoeira, violão...). Eles não sabem trabalhar com projetos que despertem a atenção dos alunos, fica tudo muito repetitivo. (Diretor B)

Temos trabalhado em formação com os professores principalmente, que é preciso conceber essa escola de uma forma diferente. Para uns está sendo mais fácil, para outros, já nem tanto assim. A disposição do professor para trabalhar numa ETI, difere de um para o outro. (Diretor E)

Após um pouco de resistência do corpo docente, agora todos estão bem adaptados ao cotidiano da ETI. (Diretor H)

No início houve um certo medo por parte de todos, mas agora todos já abraçaram a causa e gostam do novo sistema. (Diretor I)

Nas outras quatro respostas, os pesquisados relataram aceitação, mas não revelaram se isso está associado à capacidade para o trabalho com a proposta.

Todas estão empenhados para o sucesso da proposta. (Diretor C)

Foi muito boa, não perdemos nenhum funcionário, todos permaneceram na escola e abraçaram a causa. O nível de contentamento está muito bom. (Diretor F)

Como já citei anteriormente, os funcionários aceitaram desde o início. (Diretor G)

O diferencial em nossa Escola é que os professores e funcionários escolheram a Escola de tempo Integral, abraçaram a causa e fazem tudo para dar certo. (Diretor D)

O que se manifestou nas respostas foi o fato de que parece ter ocorrido uma reforma vertical, pois as formações foram escassas e muitos dos envolvidos, principalmente os professores, resistiram, tiveram medo e se adaptaram à política que lhes estava sendo imposta.

Seria necessário haver um processo de formação contínua organizado não apenas pela secretaria de educação para as equipes de gestão das escolas – diretores e pedagogos –, mas também de formação nas próprias escolas com a finalidade de identificar e compreender os problemas oriundos do processo de implantação, fazendo decorrer propostas.

Dentro desta perspectiva sistêmica, também se devem integrar os discursos teóricos com as práticas escolas e, ainda, o pensamento dos especialistas com o pensamento construído pelos professores a partir do seu trabalho cotidiano na classe. Contudo, sabe-se que a mudança é um longo processo: que a prática modifica-se antes que as ideias; e que é preciso pensar globalmente, mas atuar localmente; isto é passo a passo. (CARBONELL, 2002, p.24)

Também as famílias precisam compreender a natureza e o propósito das mudanças em curso como condição para que os objetivos da proposta se efetivem. Em relação à percepção da política da escola de tempo integral pela comunidade escolar,

os diretores consideraram que a proposta teve uma boa recepção, ainda que, entre as famílias, tenham sido identificadas dificuldades:

Eles adoraram e colaboram com o que é necessário. Basta adaptarem-se com o horário. (Diretor C)

No início foi difícil, alguns pais não entenderam a proposta. Hoje, após questionário enviado, a maioria apoia e aceita, percebe a mudança no filho, comportamento, hábitos alimentares, postura, aprendizagem. (Diretor D)

Não tivemos nenhum problema com a comunidade, pelo contrário, outras vilas/ bairros vêm solicitar vagas em nossa escola por ser integral. Os alunos estão bem acostumados, no entanto no início ficavam cansados, muitos chegavam a dormir. (Diretor G)

A comunidade aceitou de forma positiva as propostas, tendo em vista a dificuldade de atividades de contraturno na região. (Diretor H)

Os pais e os alunos aceitaram bem a proposta. Já ouvimos muitos elogios de pais e relatos de como as crianças gostam de estar na escola. (Diretor I)

Acredita-se que tudo o que é voltado à melhoria da qualidade de ensino dos alunos será bem aceito pela comunidade escolar. No caso do tempo escolar integral, as falas parecem sugerir que o caráter social da proposta pode ter sido um fator motivador, já que a nova configuração da sociedade impõe a eles o trabalho externo sem, necessariamente, criar instituições nas quais possam deixar seus filhos. Se nossa hipótese estiver correta, ter-se-á, mais uma vez, a concepção assistencialista de educação integral apontada por Cavaliere (2009) e a formação dos alunos realmente terá abrangido, além do ensinar/educar, a função do cuidar.

Um instrumento importante no processo de definição da concepção de educação, de educação integral e de escola de tempo integral é o projeto político pedagógico. Se trabalharmos com a ideia de inovação – mais do que com a de reforma –, veremos que o estudo sistemático da temática resultará em um documento que demonstre as sínteses construídas pela escola a respeito do que se propõe e de onde se pretende chegar.

Questionados sobre a relação entre os projetos pedagógicos das escolas e a implantação das escolas de tempo integral, quatro respondentes afirmaram que este se encontrava em processo de reformulação, e cinco, que ainda não fora alterado. Dado que as nove escolas analisadas não elaboraram previamente a proposta

pedagógica, questiona-se em que medida essa forma de encaminhar a mudança pode ter gerado incertezas em questão de preparação, considerando-se a importância de que sejam antecipadamente estudadas para que atinjam resultados. Destaca-se que a formação continuada centrada na escola poderia ter, entre outras, a função de prepará-las para a reorganização de sua proposta frente à política de escola de tempo integral, em uma relação de processos complementares que contribuiria para menores índices de dificuldade.

Os dados da pesquisa permitem perceber uma mudança vertical que, nesse momento inicial, ainda parece contar com bastante incompreensão por parte das escolas envolvidas. Ao falar dos processos de reforma e inovação, Carbonell (2002) aponta paradoxos que os acompanham, dentre os quais destacamos a dificuldade natural de implantar o novo, mesmo tendo o velho como única referência, paradoxo certamente hoje vivido pelas escolas:

As reformas são lideradas e executadas por pessoas que têm de abrir novos horizontes e estratégias de futuro com visões e culturas educativas do passado, defendidas e até idealizadas, porque são as únicas que conhecem e que um dia lhes proporcionaram oportunidades de estudo de promoção. (CARBONELL, 2002, p.23)

A respeito da relevância da proposta, é necessário haver investimento na formação e no desenvolvimento das escolas para que trabalhem apenas como cumpridoras de determinações que não conhecem verdadeiramente.

### **ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: REESTRUTURAÇÃO DO ESPAÇO- TEMPO E EQUIPES DE TRABALHO**

A escola de tempo integral tem como uma de suas principais características a ampliação do tempo-espaço, permitindo o desenvolvimento de atividades diferenciadas. As escolas de Ponta Grossa que implantaram o tempo integral sentiram a necessidade de algumas modificações na organização escolar a fim de desenvolver a proposta.

Investigando-as, observamos que as principais modificações realizadas ocorreram na reorganização dos espaços físicos (em geral, sem ampliação ou reforma) e na redistribuição das tarefas entre os educadores:

Algumas salas de aula foram adaptadas para o funcionamento, houve remanejamento de professores. (Diretor A)

[...] adequação dos espaços para atender os alunos nove horas diárias. Saguão virou refeitório e sala da zeladoria hoje é sala de educação infantil. O laboratório de informática também é sala de aula. (Diretor D)

Muitas!!! A organização dos horários e escalas é um ponto bem marcante. Tudo gira em torno de escalas (parque/ biblioteca / quadra/ refeitório/ etc.). Também o horário do almoço das crianças, (horário livre) é bem difícil de organizar, pois os professores regentes saem neste horário. (Diretor G)

Ao mesmo tempo, afirmam a existência de alterações na organização dos espaços e na distribuição de tarefas. Sete dos nove diretores apontaram que elas ainda parecem ter sido insuficientes:

Ainda não está a contento devido à falta de espaço físico e recursos humanos. (Diretor C)

Sim, temos problemas sempre, mas tínhamos quando não era tempo integral. A falta de funcionários acontece e temos que nos organizar. Os espaços organizamos e ainda precisamos melhorar e os materiais nunca são suficientes, sempre tem novidades que precisamos adquirir. (Diretor D)

Ainda faltam recursos humanos. A dinâmica de uma escola de tempo integral é totalmente diferente das demais escolas. Quanto aos recursos físicos e materiais penso que agora está tudo concorrendo para uma melhor organização dos trabalhos. (Diretor E)

É importante observar que o planejamento físico pouco depende das escolas, já que, em grande parte dos casos, exige investimento municipal. Questionamos, assim, se as alterações realizadas não se restringem ao nível da improvisação de espaços, pois aquele mesmo espaço que comportava um número pequeno de alunos agora comporta o dobro para que eles permaneçam o dia todo no estabelecimento. Dessa forma, é quase inevitável não falarmos na ampliação do espaço escolar para que a escola seja um lugar em que a criança sinta prazer em permanecer, um lugar que estimule a aprendizagem e que não seja estressante para as pessoas que nele convivem.

Nacionalmente, não se encontra disponível um documento que normatize a organização estrutural das escolas para o funcionamento em tempo integral. É importante que o espaço ofereça condições para a

formação do aluno em todas as suas dimensões, com espaços que permitam atividades diversificadas.

Partindo deste pressuposto, buscamos investigar quais são os espaços disponíveis nas escolas e identificamos que somente dois deles – pátio coberto e quadra – são comuns às nove instituições. Bibliotecas, salas de informática, laboratório de ciências, sala de professores e para hora-atividade são praticamente inexistentes na maioria das instituições. Também são apresentados outros espaços não comuns a todas as escolas, como sala de vídeo, horta, sala para atividades diversificadas e de expressão corporal.

Em relação às salas de aula, a grande maioria delas atende a média de 25 a 30 alunos, pois, das 74 classes, verificou-se que apenas sete ultrapassavam essa proporção. Classes muito cheias podem resultar em indisciplina e dificuldades de aprendizagem, sendo necessário não ultrapassar 25 alunos por turma, especialmente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Ao falar sobre os espaços físicos e ambientes de trabalho nos processos de inovação, Carbonell lembra que estes, por si só, não garantem mudança efetiva:

A simples modernização da escola nada tem a ver com a inovação. Assim, encher as classes de computadores, realizar saídas ao entorno, cultivar uma horta ou realizar oficinas são frequentemente simples desenhos que enfeitam a paisagem escolar, mas que não modificam absolutamente as concepções sobre o ensino e a aprendizagem estabelecidas no mais rançoso conservadorismo. (CARBONELL, 2002, p.20)

Mais do que contar com espaços e recursos, é preciso desenvolver concepções acerca deles. Assim, vemos reforçada a importância dos processos de formação de professores, pois é por meios deles e da análise das dificuldades que as concepções podem se construir. Sem desenvolvimento institucional e com falta das condições materiais necessárias, as mudanças podem, de fato, ser limitadas.

A alteração organizacional da escola também trouxe mudanças no trabalho de diretores, pedagogos e de professores. Em relação ao trabalho dos professores, observou-se que a grande maioria possui 40 horas semanais de trabalho na mesma escola, ou seja, dos 141 professores envolvidos, 91 trabalham exclusivamente em uma escola.

Em decorrência disso, a pesquisa revelou melhorias em termos de hora-atividade, mas apontou a de diversificação de tarefas:

Os professores de 40 horas tiveram que assumir projetos em contraturno. O horário de almoço passou de 1 hora e meia para uma hora. (Diretor B)

Num período trabalham conteúdo e no outro projetos. (Diretor C)

Os professores de 40 horas têm uma turma onde são regentes do 1º ou 2º ciclo e, no período contrário, desenvolvem projetos. Facilita no cumprimento dos 33% da hora-atividade e os professores de 20 horas desenvolvem projetos, dificulta para fechar horários e hora-atividade. (Diretor D)

A ETI precisa favorecer a qualidade de trabalho tanto dos alunos quanto dos professores. Percebeu-se grande melhoria principalmente em relação às horas de planejamento que aconteciam nas sextas-feiras no período da tarde, para o que as crianças são dispensadas antes. Nos outros dias da semana, os professores também dispunham de 13% de horas de trabalho voltadas a planejamento, avaliação e formação.

Contudo, questionamos em que medida se revela produtiva – seja para professores, seja para aluno – a permanência de um mesmo docente desenvolvendo, com sua própria classe, tanto atividades curriculares do núcleo comum como das áreas diversificadas. Fato é que a condição profissional do professor melhorou muito, principalmente no que se relaciona às suas horas de planejamento, as quais passaram a ser mais valorizadas no âmbito da organização escolar.

Quanto ao diretor e pedagogo, dado o caráter de coordenação que exercem na instituição, vimos que houve um aumento de demandas e, conseqüentemente, de dificuldades:

A demanda de aluno aumentou e é necessário que fiquemos com as crianças na hora do almoço. (Diretor A)

Sim, pois é novo e tudo o que é novo traz uma certa inquietação, mas, estudando, dá certo. (Diretor C)

Totalmente. Hoje passamos mais tempo com o aluno, mas são muitos e o trabalho, as atividades os projetos, acompanhamento pedagógico, verbas, aplicação, prestação de contas, atendimento à comunidade escolar dobraram também. (Diretor D)

A atividade dos gestores é muito complexa e carregada de tarefas. Para que este cargo não seja

exaustivo e penoso, a tomada de decisões precisa ser feita por meio de uma gestão democrática que conte com a participação de todos os setores da escola em um processo de coparticipação e colaboração.

As atribuições de diretores e pedagogos parecem ter aumentado principalmente em decorrência da nova organização posta, pois as falas dos pesquisados indicaram as dificuldades surgidas do novo tempo de intervalo de almoço (antes inexistente na escola de tempo parcial) e a maior incidência de questões relativas ao relacionamento entre alunos.

Somados aos dados anteriormente mostrados, relativos às condições de estrutura física e adequação das equipes, podemos inferir que a proposta de tempo integral pode ser geradora de uma sobrecarga de trabalho para as equipes de gestão que passam, inclusive, a assumir responsabilidades que ultrapassam aquelas para as quais são designados, como o cuidado com alunos nos tempos de intervalo.

## O TEMPO INTEGRAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FACE À EDUCAÇÃO INTEGRAL

O elemento configurador de uma escola de tempo integral é a oferta de atividades diversificadas. Essas atividades comporão o currículo, embora não objetivem substituir as atividades curriculares das áreas de conhecimento tidas como núcleo comum, configurando-se complementares. Elas podem abordar outras áreas de conhecimento, como linguagens, artes, expressão corporal, ludicidade, sustentabilidade e meio ambiente.

Nas ETI do município pesquisado, as atividades diferenciadas que complementavam o currículo comum eram divididas em seis eixos norteadores da organização pedagógica do tempo escolar, são eles: ludicidade; corpo e movimento; acompanhamento pedagógico; homem, meio ambiente e sustentabilidade; cidadania e diversidade cultural; e linguagens. Em cada eixo, contemplava-se uma diversidade de atividades propostas conforme demonstrado na tabela a seguir.

Tabela 1 – Eixo, atividade e organização pedagógica

EIXOS NORTEADORES DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA					
LINGUAGENS	CORPO E MOVIMENTO	HOMEM, MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	CIDADANIA E DIVERSIDADE CULTURAL	LUDICIDADE	ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO
Leitura (E, H)	Danças (A, G)	Sustentabilidade (E)	Valores (G)	Música (A, D, E, H, G)	Tarefa (A, I)
Contação de história (G)	Educação Física (A, B)	Meio ambiente (E)	Cidadania (E)	Brincadeiras (B)	
Inglês (G)	Corpo e Movimento (B)	Horta (G, I)			
Português/ Jogos de Português (H, I)	Expressão corporal (E)				
Matemática/ Jogos de Matemática (E, H, I)	Esportes (I)				
Teatro (G, I)	Futebol e atletismo (G)				
Artes (I)	Xadrez (E, H, G)				
Informática (H)					

A organização para a participação do aluno nas atividades dos eixos de diversificação foi feita de três formas diferentes. Na maioria das escolas (7), os alunos eram organizados por turma (a mesma classe em que estão matriculados); em uma, mesclaram-se alunos de diferentes anos (faixa etárias) e turmas (classes); e, na última (1), os alunos foram organizados por seu ano de matrícula, sem a necessária vinculação com sua classe, ocorrendo uma mesclagem de turmas que gerou o agrupamento de crianças da mesma faixa etária, mas de diferentes classes do mesmo ano.

Durante a semana, os alunos participaram, em média, de duas ou três atividades diferentes por dia. Apenas em uma das nove escolas o aluno permaneceu somente em uma atividade por dia. A pesquisa também revelou que a designação das atividades a serem desenvolvidas foi uma escolha da escola e não do aluno, o que certamente restringe sua autonomia na busca das dimensões que lhe sejam mais caras, processo fundamental numa proposta de ETI.

Novamente, vimos reforçada a hipótese da pouca compreensão do sentido da educação integral entre as escolas, pois o princípio da socialização não se desenvolve somente com alunos da mesma faixa etária, mas com a convivência e o trabalho entre crianças de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem. Sobre a importância de que toda atividade desenvolvida no espaço escolar seja considerada uma atividade educativa que socialize e ensine por meio das diferenças, Antunes e Padilha asseveram:

Queremos separar o currículo monocultural e, pior ainda, daltônico culturalmente, que não enxerga as diferentes diferenças e as múltiplas semelhanças entre os sujeitos do processo educativo, em várias dimensões – culturais, sociais, econômicas, políticas, entre outras. (2010, p. 99)

Dessa forma, é importante que toda escola aproveite e explore o conjunto de atividades desenvolvidas e de experiências propiciadas, ensinando em situações diferenciadas. Decorre daí, também, a percepção do sentido educativo de outros momentos, como o da higiene e da alimentação. Em relação a esses, diretores pesquisados apontaram sua dinâmica na proposta de ETI:

Falta um “escovódromo” mas será contemplado na reforma prevista. (Diretor A)

Encontramos dificuldades na hora da escovação pois o número de lavatórios é insuficiente, temos que levar turma por turma, e essa higiene demora a manhã e a tarde toda. (Diretor B)

Existe incidência de pediculose, problema de pele devido à falta de higiene, bicho de pé, etc... (Diretor C)

Os alunos utilizam os sanitários acompanhados pelas professoras. Antes das refeições para utilização dos sanitários e higienização das mãos e após as refeições para escovação. Uma vez na semana é feito flúor. Esse horário é complicado, gera tumulto no saguão e atrapalha as turmas, precisamos reorganizar. (Diretor D)

Não é um momento muito tranquilo devido ao grande número de alunos e também, quando realizam a higiene com outros professores que não o seu, se agitam muito. (Diretor E)

Poucos bebedouros e pia para escovação. (Diretor F)

É feito de acordo com a necessidade. (Diretor H)

Como a criança fica mais tempo na escola, têm pessoas preocupadas e ajudando-as na higiene. A falta de banheiros é uma grande dificuldade. (Diretor I)

Em alguns casos, as atividades de higiene configuraram-se situações exaustivas para a escola devido à falta de espaço e ao acúmulo de crianças em tais momentos. Seria importante que pudessem contar com orientação pedagógica específica para a atividade, a fim de que esta assumisse sua dimensão efetivamente educativa.

Procuramos investigar também a alimentação das crianças enquanto permaneciam na escola:

É ótima a aceitação. Alimentação completa e saudável, supervisionada por nutricionistas da SME. (Diretor A)

A alimentação é maravilhosa, bem variada e saudável, os alunos se alimentam muito bem, nunca falta lanche, alimentos e frutas. (Diretor B)

Estão se adaptando, mas, a maioria se alimenta bem. (Diretor C)

Ótima, aceitam bem, os pais estão satisfeitos com as mudanças nos hábitos alimentares dos filhos que hoje comem fruta, verdura, legumes, hortaliças e cereais. (Diretor D)

É uma cardápio variado. As crianças recebem o arroz, feijão, carne, pão, frutas e verduras todos os dias. A quantidade segue orientação das nutricionistas. Quanto à aceitação, é muito bem aceita pelas crianças, com raras exceções. (Diretor E)

Ótima aceitação e excelente qualidade, quantidade e variedade adequados. (Diretor F)

No início foi bem difícil, hoje já não vemos esta dificuldade, visto que temos trabalhos em sala projetos sobre alimentação. (Diretor G)

É feita de acordo com o número de alunos atendidos e a suficiente e com boa aceitação. (Diretor H)

Os alunos gostam da alimentação e se alimentam bem. (Diretor I)

Embora destacada pelos diretores prioritariamente em seu sentido de cuidado, a alimentação na escola de tempo integral se revela como um dos ganhos centrais que certamente incidirá em melhoria da condição de saúde das crianças e, em um ciclo contínuo, em melhoria da aprendizagem. Fundamental na proposta da ETI é que todas as condições diferenciadas se voltem para o foco da educação integral, potencializando não apenas o cuidado, mas essencialmente a qualidade das aprendizagens.

Em relação a possíveis influências da nova proposta sobre o desenvolvimento das crianças, os diretores investigados se posicionaram do seguinte modo:

Houve mais aprendizagem. (Diretor C)

Sim, hoje os alunos aprendem com a qualidade e gostam de estar na escola. (Diretor D)

Sem dúvida percebemos avanços na aprendizagem dos alunos. (Diretor G)

Sim, pois com maior número de horas na escola facilita a aprendizagem. (Diretor H)

Percebemos que os alunos progrediram em suas aprendizagens e desenvolvimento. (Diretor I)

Sim. Pelo fato do aluno ter mais tempo para estudar e também participar das aulas de apoio estão apresentando bons resultados, porém, ainda temos alunos com muitas dificuldades para aprender, apesar do trabalho desenvolvido. (Diretor E)

Percebemos que, para a maior parte das escolas (6 de 9), o tempo integral e as mudanças no trabalho pedagógico parecem ter contribuído com a aprendizagem das crianças, sendo o “tempo” e as ações nele efetivas – diversificação e maior apoio – elementos centrais. Para uma das escolas, o cuidado é o fator contributivo da ETI, e outras duas instituições ainda não identificam avanços, pois as dificuldades de aprendizagem persistiram.

Um elemento importante a ser desencadeado pelas escolas para seu autoconhecimento em relação

ao trabalho desenvolvido no âmbito da proposta de tempo integral seria a avaliação, a qual permitiria que as escolas refletissem sobre o modo pelo qual como a política está sendo desenvolvida.

Dificuldades são etapas naturais em qualquer processo e, certamente, se intensificam nas concepções, práticas e organizações subjacentes à escola de tempo integral. Importante é a convicção de que a política de tempo integral é uma alternativa pedagógica importante frente aos muitos problemas da educação brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No leque das possibilidades que se colocam para a oferta de uma escola de qualidade encontra-se a proposta da escola de tempo integral. E é no âmbito desse movimento que se encontra a proposta de escola em tempo integral da cidade investigada.

A pesquisa demonstrou que a iniciativa partiu essencialmente da secretaria de educação como proposta posta às escolas. Ainda que tenha havido formação para preparar gestores e escolas para a nova experiência, esta parece ter assumido um caráter mais pontual e pouco contínuo, dificuldade que, somada ao fato de que a proposta foi recebida de fora, contribuiu para certa incompreensão da proposta por parte daqueles que estão envolvidos dentro da escola.

Este movimento que podemos chamar de reforma acabou gerando diversas consequências. Um ponto observado foi o de que a concepção de escola de tempo integral existente entre os diretores está mais associada ao benefício do cuidado para com os alunos, sugerindo uma visão assistencialista. Há, entre eles, pouca clareza quanto ao sentido da educação integral.

Em decorrência, identificaram-se formas pouco diversificadas de organizar o trabalho em torno dos projetos. Outro aspecto percebido diz respeito à estrutura física e organizacional para o trabalho em tempo integral, pois verificou-se ausência de espaços como biblioteca, sala de informática, refeitório e sala de ciências. Ao mesmo tempo em que grande parte dos professores teve sua carga-horária de hora atividade garantida (ponto positivo a ser destacado), espaços para estudo e planejamento foram improvisados ou são inexistentes; apenas quatro escolas contam com essa possibilidade.

O Brasil convive com um atraso na educação integral e na escola de tempo integral. Todavia, sua oferta precisa se fazer como uma política pública – para todos - voltada ao que pode ser considerado um direito de cidadania capaz de atender às necessidades de pais trabalhadores, ao direito que as crianças tem à cultura e à proteção social. Trata-se, nas palavras de Gadotti (2009), de uma educação integral, integrada e integradora que configura um projeto pedagógico de escola capaz de aproximar os saberes culturais das famílias, do bairro e de toda a municipalidade.

É preciso fortalecer a formação dos professores para que de fato compreendam a política, desenvolvendo-a e implementando-a para uma educação realmente integral.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.
- ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, maio. 1988, p. 3 – 10.
- BRANCO, V. Desafios para a implantação da educação integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, jul./set. 2012, p.111-123.
- BUENO, J. A. R. Educação pública e desenvolvimento: um estudo sobre o Ensino Fundamental público no município de Ponta Grossa/PR. 2017, 170f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, out. 2007, p. 1015-1035.
- CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, out./dez. 2014, p. 1205-1222.
- COELHO, L. M. CAVALIERE, A. M. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- LEITE, L. H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, jul./set. 2012, p. 57-72.
- MAURÍCIO, L. V. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. In: MAURICIO, L. V. Em Aberto, n. 80. Brasília: INEP, 2009, p. 15-31.
- MOLL, J. et. al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

## MODELO INTERATIVO NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM DESAFIO NA EDUCAÇÃO EM NAMPULA – MOÇAMBIQUE

### INTERACTIVE MODEL IN SCHOOL INCLUSION: A CHALLENGE IN EDUCATION IN NAMPULA MOZAMBIQUE

Rosario Martinho Sunde\*

#### RESUMO

A inclusão é uma das abordagens mais discutida na atualidade no campo da educação, por exigir adaptações às condições individuais das crianças. O presente artigo, tem como tema; modelo interativo de inclusão escolar, tem como objetivo discutir a promoção da inclusão escolar de crianças portadoras de deficiências a partir de modelos interativos. O mesmo é fruto de experiências socioprofissionais que o autor foi vivenciando durante alguns anos como cidadão e docente de Necessidades Educativas Especiais na Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação de Nampula<sup>1</sup>. O estudo se apoia em experiências profissionais e leituras obras literária que teoricamente discutem o fenômeno de inclusão escolar e apresentam possíveis estratégias de interação professor-aluno, aluno-aluno entre outros intervenientes no processo. O artigo não traz soluções, mas algumas sugestões em forma de modelos de procedimentos dos intervenientes no processo de inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais em turmas regulares.

**Palavras-chave:** Modelo; Interação; Inclusão escolar; Crianças

#### ABSTRACT

Inclusion is one of the most discussed approaches today in the field of education, because it requires adaptations to the individual conditions of children. This article has as its theme; an interactive model for school inclusion, aims to promote the school inclusion of children with disabilities based on interactive models. The same is the result of socio-professional experiences that the author has been experiencing for some years as a citizen and teacher of Special Educational Needs at the Pedagogical University of Mozambique, Delegation of Nampula. The study is based on professional experiences and literary works readings that theoretically discuss the phenomenon of school inclusion and present possible teacher-student, student-student interaction strategies among other actors in the process. The article does not provide solutions, but some suggestions in the form of models of procedures of the participants in the process of inclusion of students with special educational needs in regular classes.

**Keywords:** Model; Interaction; School inclusion; Children

\*Doutorando de Psicologia Clínica da PUCRS-Brasil

<sup>1</sup>Nampula é uma província situada na região norte de Moçambique. A sua capital é a cidade de Nampula, localizada a cerca de 2150 km a norte da cidade de Maputo, a capital do país.

## INTRODUÇÃO

O artigo visa discutir a promoção do processo interativo de crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais em ambiente inclusivo. O autor ficou familiarizado com as NEE<sup>1</sup> desde a adolescência, do questionamento contínuo sobre a adaptação escolar das crianças portadoras de deficiências e o seu nível de interação com outros intervenientes. A motivação foi impulsionada quando o autor escolheu esta abordagem como tema para a culminação do curso na Graduação e, ser docente da disciplina de Necessidades Educativas Especiais em muitos cursos da Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação de Nampula, durante alguns anos. O estudo é fruto de experiências profissionais, apoiadas pelo levantamento bibliográfico. Associado a essas situações, o autor traz, neste artigo, uma abordagem sugestiva face aos modelos de interação da inclusão escolar em escolas regulares.

Historicamente, em Moçambique as crianças portadoras de deficiências não tinham oportunidades à educação formal. Após quinhentos anos de colonização portuguesa o país passou num longo período de reestruturação infraestrutural e dos profissionais. As crianças portadoras de deficiências eram vistas como incapazes para enfrentar o processo de ensino e aprendizagem. Posteriormente, no fim da década de 1990, o cenário começa a mudar com a Lei n°4/83 do Sistema Nacional de Ensino (SNE), parágrafos 1 e 2 do art. 18, que dá direito e oportunidade à educação a essa camada. Neste período, emergem as escolas privadas como promotores da educação especial. Por volta de 1998, Moçambique adaptou a política de educação inclusiva, implementando, assim, o Projeto-Piloto em cinco províncias, como resposta às orientações da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca em 1994. Em cada escola, havia uma sala reservada para crianças com deficiências auditivas, orientadas pelos professores com capacitação em Língua de Sinais. No entanto, as modalidades interação usadas nestas escolas careciam do componente inclusivo. As crianças portadoras de NEE estudavam, brincavam e interagiam entre elas, sendo que o ensino era mais especial do que inclusivo. Com o passar de tempo, a modalidade de inclusão escolar

foi expandindo-se, abrangendo assim, outras escolas e cidades, mas com a mesma filosofia de interação. Esta situação contradizia ao objetivo do Ministério sobre a educação inclusiva, que considerava:

Será integrado nas escolas e salas de aula existentes o maior número possível de crianças com necessidades especiais, ao invés de segregá-las em escolas separadas ou excluí-las, por completo, da escola. O sucesso da inclusão vai exigir formação inicial e em exercício dos professores, de modo a prepará-los para as exigências de ensinar um grupo ainda mais diverso de alunos. Vai também exigir esforços de preparação dos pais e das comunidades para as mudanças que possam acompanhar a inclusão, nas suas escolas, bem como o desenvolvimento de estratégias de ensino e materiais apropriados para o uso em salas de aula inclusivas (MEC, 1998, p.37<sup>2</sup>).

Ao abrigo do Diploma Ministerial N° 191/2011, de 25 de Julho, foram criados três Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI) nas três regiões provinciais do país, sendo um na província de Gaza - Região Sul, outro na província de Tete - Região Central, e o terceiro na província de Nampula - Região Norte, para lecionarem os níveis Primário, Secundário e Profissional inclusivo. No Centro de Recurso da Educação Inclusiva Josina Machel, em Anchilo - Nampula, região Norte, o processo inclusivo é notório, e os professores recebem formações e capacitações de curta duração regularmente. O aporte material neste centro é adequado, com salas especiais conforme as necessidades dos alunos. Além dos alunos internos, portadores de NEE, as salas são partilhadas com outros alunos externos considerados. Cada professor trabalha com crianças com uma necessidade e os que ajudam o professor a mediar, considerando um recurso. Além da atenção na sala de aula, os alunos são assistidos por um Terapeuta de Fala/de linguagem, Terapeutas Ocupacionais, Psicopedagogos, Assistente Social, e Serviços de Diagnóstico e Orientação, apesar destes não terem a formação específica na área.

Contrariamente, em outras escolas “regulares” com uma percentagem menor de crianças com necessidades educativas especiais, a modalidade de interação é desejável, além dos professores carecerem de formação e capacitação na matéria nas necessidades

<sup>1</sup>Necessidades Educativas Especiais

<sup>2</sup>Ministério de Educação e Cultura

educativas especiais, as condições infraestruturais e materiais didáticos são quase inexistentes.

Neste estudo, discutimos a questão relacionada com a concepção teórica e prática curricular na inclusão, a formação de professores para a inclusão, a reestruturação dos espaços para a inclusão, meios didáticos, currículo adaptado às individualidades do aluno, programação educacional inclusão, modelo interativo de inclusão escolar e considerações finais.

### TEORIA E PRÁTICA CURRICULAR NA INCLUSÃO

O meio escolar é um espaço muito importante para qualquer criança, mas é ainda mais importante para a criança com deficiência porque é na escola onde ele encontra a sua inclusão desde as atividades educativas às lúdicas. É na escola que ela aprende a confiar em si, percebendo que é capaz de realizar a maioria das atividades que sozinha não pode executar, e vencer o seu ego e a sua autoestima.

A inclusão e interação escolar constituem processos que envolvem a adaptação do sistema escolar às necessidades dos alunos, permitindo que todos tenham a mesma oportunidade de saborear ao mesmo nível a abordagem e todo conhecimento em análise em classe e fora dela. É um tipo de aprendizagem implementada em escolas com diversidades em termos de natureza psicomotora e socioafetiva dos alunos, propondo um único sistema educacional para todos, com ou sem deficiência.

Reis, Silva & Campos (2017, p.769) nos lembram que, com tal diversidade de alunos incluídos nas turmas regulares, nós, educadores, precisamos ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Contudo, superar a lógica de adaptações pressupõe uma proposta curricular construída na perspectiva de viabilizar a articulação dos conhecimentos do ensino especial e do ensino comum; ambos devem promover a ampliação dos conhecimentos, das experiências de vida e a valorização dos recursos de aprendizagem. Assim, o aluno que possui limitações pode se desenvolver com auxílio de outros recursos que permitam a adaptação do currículo.

Na atualidade, o novo conjunto educativo, em Moçambique, centra-se na promoção inclusiva de alunos com NEE em diferentes escolas públicas. Em contrapartida, as escolas merecem uma restauração,

desde a situação infraestrutural até a formação do corpo docente. As escolas devem formar outra imagem, começando com a adaptação dos espaços, materiais de apoio em salas de aula, preparação dos professores e sensibilização dos alunos; e a comunidade em geral. Em Moçambique, em Nampula em especial, a comunidade ainda continua com preconceitos e segregação para com as crianças portadoras de deficiências. Às vezes, a discriminação parte de casa, na família, e da comunidade.

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO

Segundo Nhapuala & Almeida (2016), as escolas devem receber todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças com deficiências e sobredotadas, crianças de rua e crianças trabalhadoras, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outras áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados. Esta é a razão pela qual a formação e a capacitação dos professores constitui uma estratégia para uma inclusão escolar adequada.

A inclusão é a aceitação da diversidade, na vida em sociedade, e também é a garantia do acesso das oportunidades para todos. Portanto, não é somente com leis e textos teóricos que iremos assegurar os direitos de todos, pois esses, por si mesmos, não garantem a efetivação das ações no cotidiano escolar (TEZANI, 2009, p.5).

É neste âmbito que este artigo traz uma abordagem crítica sobre as modalidades de interação na inclusão escolar em Moçambique, especialmente em Nhapuala. Portanto, as leis e todos os documentos normativos inerentes à inclusão em escolas regulares constituem uma conquista e um ganho social. No entanto, apesar da iniciativa educativa implementada em escolas regulares, falta a reestruturação do aspeto físico e organizacional e a capacitação de docentes para facilitar a adaptação adequada à nova filosofia. Assim, Silva, Ribeiro & Carvalho (2013, p. 63) consideram que:

A Escola necessita de professores que saibam lidar com as NEE, daí a importância do corpo docente

adquirir formação contínua na área da Educação Especial, que lhes permita obter conhecimentos para trabalharem em equipe e poderem planificar, intervir (utilizar materiais diversificados para apoio à prática pedagógica, incluindo o uso das novas tecnologias) e colaborar com o professor de educação especial, pais e restantes intervenientes. Os professores de educação especial estão mais vocacionados para a implementação de uma escola inclusiva e mais sensibilizados e habilitados profissionalmente para o trabalho com alunos caracterizados com NEE.

Esta ideia é comungada por Vasconcelos (2012, p.31), ao afirmar que *“todos os professores necessitam de algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino destes alunos, e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes”*.

Nhapuala & Almeida (2016) fundamentam, dizendo que o crescimento exponencial de alunos com NEE escolarizados em escolas regulares em Moçambique vem, precisamente, colocar desafios enormes às escolas regulares e aos professores, no sentido de responderem adequadamente às necessidades decorrentes desta prática, sobretudo num contexto em que a formação dos professores se mostrou claramente em descompasso com as necessidades cotidianas com as quais estes se deparavam nas salas de aulas. Contudo, o perfil de professor formado para atender o Ensino Básico, onde a inclusão escolar está sendo implementada, não capacita o professor para lidar com o processo. Portanto, os profissionais para este nível, atualmente, têm um ano na formação depois do nível básico geral. Ainda, o currículo é tão pobre que não contempla muitas abordagens e variedades de NEE.

Os autores continuam fundamentando, afirmando que o êxito da educação inclusiva depende da capacidade de resposta dos professores à diversidade na sala de aula. Portanto, a implementação do projeto da inclusão escolar devia vir acompanhada da formação do corpo docente. Os professores do ensino regular, em muitas circunstâncias, não se consideram devidamente preparados para gerir, de forma adequada, as dificuldades inerentes à diversidade dos alunos. Assim, num contexto escolar inclusivo, os docentes têm de adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências profissionais, sendo necessário que a escola e as entidades governamentais invistam na formação dos professores

a este nível, principalmente contemplando os docentes do ensino regular, cuja área de formação profissional não é específica, nem direcionada para os alunos com NEE (SILVA, RIBEIRO, CARVALHO, 2013, p. 63).

## REESTRUTURAÇÃO DOS ESPAÇOS PARA A INCLUSÃO

As escolas inclusivas não devem ter a mesma cara de outras escolas, consideradas normais. Nestas primeiras, o ambiente e as salas de aula devem responder à inclusão, ou seja, as escolas devem se adaptar às diversidades dos alunos, para garantir o acesso efetivo de todas as crianças.

Reis, Silva & Campos (2017, p.766), referindo-se à reestruturação dos espaços para a inclusão escolar, argumentam que:

Nas escolas de ensino regular, o AEE<sup>1</sup> deve acontecer em salas de recursos multifuncionais, que deve ser um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário a estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. Neste sentido, consideramos o AEE oferecido na Sala de Recursos Multifuncionais um importante elemento no processo de aprendizagem do aluno com deficiência na sala de ensino regular.

Neste mesmo assunto, Ribeiro (2011, p. 80) nos recorda sobre a questão da acessibilidade, cuja concepção transcende as barreiras arquitetônicas e contempla várias outras dimensões, que vão desde as físico/arquitetônicas até as atitudinais. Para ele, esta última dimensão tem uma importância ímpar, uma vez que envolve componentes básicos (cognitivo, afetivo e comportamental), que trazem implicações significativas para a prática pedagógica e, conseqüentemente, para a inclusão na escola. A relevância dessa discussão está na necessidade de conhecermos as fragilidades e/ou potencialidades referentes à acessibilidade nos ambientes escolares, pois essa é condição imprescindível para a construção de uma educação inclusiva, que pressupõe novas exigências à gestão da escola, da aula e do professor, para vencerem os desafios emergentes. Entretanto, salientamos que, em termos de acessibilidade, o cenário encontrado nos espaços escolares é

<sup>1</sup> Atendimento Educacional Especializado

bastante preocupante, visto que ainda há um grande distanciamento entre a legislação e a realidade.

Assim, fazendo uma analogia entre as exigências aqui levantadas pelos autores e a realidade da inclusão em Moçambique, e em Nampula em particularidade, há muita coisa por se fazer, pois as escolas não estão preparadas para a inclusão verdadeiramente dita. Algumas escolas não possuem acesso adequado, como é o caso de rampas, corrimões, e muito menos salas e carteiras que se adequam às necessidades múltiplas.

## MEIOS DIDÁTICOS

Os meios didáticos são materiais que o professor recorre para se apoiar no processo de ensino e aprendizagem facilitando a assimilação dos conteúdos tratados. Com eles, o aluno faz a ligação entre o abstrato e o real. E as escolas regulares não têm esses meios, o que pode dificultar em situações em que a escola inscreve aluno com NEE. É nestes termos que Ribeiro (2011, p. 90) desafia, dizendo que *“é oportuno ainda mencionar que as escolas regulares, geralmente, não dispõem de recursos para atender às especificidades dos alunos com deficiência, tais como: livros em Braille, soroban, lupas, regletes, mapas táteis, gravadores e outros materiais didáticos necessários”*.

## CURRÍCULO ADAPTADO ÀS INDIVIDUALIDADES DO ALUNO

A mudança de mentalidade dos gestores escolares (professores e toda comunidade escolar educativa) é o primeiro passo no processo de adaptação curricular para garantir o acesso aos conteúdos a todos alunos. Partindo do currículo único, o professor deve ser mais flexível possível em fazer ajustes para agregar e/ou excluir alguns pormenores, de modo a servir para todos os alunos.

As adaptações ao currículo devem contribuir para modificações nos aspetos físicos e administrativos, nos materiais, nos sistemas de comunicação, ou na previsão dos recursos especiais, para possibilitar que os alunos com deficiências possam desenvolver o currículo ordinário ou adaptado. Em sala de aula por exemplo, o professor deve fazer mudanças na linguagem, nas estratégias de operacionalização dos objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, metodologias

e materiais, para atender às necessidades individuais dos seus alunos. O professor, portanto, deve evidenciar a individualização do ensino.

Leite (2008, p.16) considera dois tipos de adaptações curriculares na inclusão escolar: adaptações curriculares de grande porte e adaptações curriculares de pequeno porte. A primeira forma refere-se a modificações que necessitam de aprovação técnico-político-administrativa para serem colocadas em prática. Assim, compreendem ações que são de responsabilidade de instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, entre outras. As adaptações de pequena escala são aquelas que envolvem modificações a serem realizadas no currículo e, portanto, são de responsabilidade do professor. Tais adaptações têm o objetivo de garantir que o aluno com deficiência possa acompanhar o processo de ensino e aprendizagem na sala comum da escola regular, com outros alunos da mesma idade que ele. A implementação de tais estratégias deve ser partilhada com outros profissionais da escola. Como se poder ver, a escola deve tomar consciência clara de que poderá cumprir o programa a seu modo, como consequência das características e necessidades do seu meio socioeconômico e cultural, dos seus recursos existentes, dos interesses, expectativas, diferenças e motivações dos seus alunos.

## PROGRAMAÇÃO EDUCACIONAL INCLUSÃO

Segundo Correia (2008, p.90) enfatiza que,

*A fase de programação deve poder contar com um conjunto de serviços, muitos deles especializados devendo torna-se, sempre plural e interdisciplinar apoiando-se nas necessidades do aluno através de identificação das áreas que venham a beneficiar-se com uso de estratégias e actividades específicas ou seja, a programação deve basear-se não só na informação acerca das áreas fortes e necessidades do aluno, mas também na informação que dita o desfasamento entre as capacidades do aluno e as expectativas do contexto educacional em que está inserido.*

O conjunto de serviços que autor se refere, trata-se de cada uma das intervenções prestadas por cada um dos domínios que se inserem na esfera de

educação especial (educacional, psicológico, terapêutico, social e clínico).

### SERVIÇOS EDUCACIONAIS

Aqui, a essência dos serviços educacionais consiste em assegurar uma programação educativa apropriada que tenha em conta as capacidades e necessidades da criança com necessidades educativas especiais que vise a facilitação das suas aprendizagens. Assim, a programação educacional individualizado, os conteúdos devem considerar:

- A descrição de áreas fortes, necessidades e estilos de aprendizagem do aluno, fazendo uso da informação providenciada por todos participantes (elementos de equipa multidisciplinar), incluindo os pais e próprio aluno;
- Estabelecer um conjunto de metas finais para o aluno, ou seja, articular comportamento e aptidões que se esperam do mesmo quando este deixar de ter apoios especializados ou finalizar o seu percurso escolar. Permitir que se estabeleça um conjunto de objetivos de longo prazo e explorar os serviços transacionais de que o aluno pode vir a necessitar.
- Estabelecer objetivos globais na programação educacional individualizada do aluno, baseados no conhecimento do seu nível de realização atual e do que se pretende que ele venha atingir.
- Estabelecer objetivos específicos que permitam atingir os objetivos globais, considerando assim critérios, procedimentos de avaliação.

### SERVIÇOS PSICOLÓGICOS

Os serviços psicológicos são prestados por psicológicos (educacionais, clínicos) que proporcionam às crianças com NEE e às suas famílias, quando necessário. Que segundo os dizeres de Correia (2008, p.79), “*geralmente, esses serviços iniciam-se durante a avaliação da criança e têm como finalidade determinar o seu funcionamento intelectual, comportamento, as dificuldades de aprendizagem específicas e as perturbações emocionais*”. Por tanto, esses serviços podem ainda ajudar os pais e outros membros da família da criança com NEE a perceberem o seu problema e a compreenderem o impacto que ele possa vir a ter nas suas vidas e na da própria criança.

### SERVIÇOS TERAPÊUTICOS

Os serviços terapêuticos congregam as intervenções destinadas a melhorar o comportamento da criança em determinadas áreas do seu desenvolvimento. Segundo Correia (2008, p.80), “*as formas mais comuns de tratamento dizem respeito à fisioterapia, à terapia ocupacional, à terapia da fala/linguagem e à terapia respiratória*”.

No caso das crianças com problemas de audição é usada a forma de terapia da linguagem, que, a intervenção pode recorrer o treino auditivo ou desenvolvimento de um sistema de comunicação que faça uso dos sons, gestos ou sinais manuais.

### SERVIÇOS SOCIAIS

Nos serviços sociais, para além de serem essenciais na recolha de informação de modo a lhe permitir a elaboração da história compreensiva da criança, destina-se também a apoiar as famílias das crianças como NEE a lidar com as exigências e problemas com que têm se confrontar para atender às suas necessidades. Para garantir o acesso e oportunidade educativa, algumas entidades como as igrejas e outras organizações particulares, tem se envolvidos no apoio escolar de crianças com NEE, construindo escolas, centros de assistências e diversão.

### SERVIÇOS CLÍNICOS

Trata-se de intervenção médica, os serviços devem ser prestados por um médico. Nas escolas atuais, para além da possibilidade de se poder recorrer a uma variedade de serviços (psicológicos, terapêuticos, sociais e clínicos), é importante que não se considere que o aluno tem um caminho definido a percorrer, traçado, essencialmente, por um conjunto de exigências curriculares predeterminadas. Devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de uma forma mais concreta e significativa possível para estimular a participação.

## MODELO INTERATIVO DE INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão é um componente de aceitação e integração de crianças com necessidades educativas especiais em classes regulares, com acompanhamento especializado de professor/pedagogo ou psicólogo com conhecimento na matéria. Esta ação implica uma preparação de todos os envolvidos, desde os pais e encarregados da educação, a escola (professores, alunos, currículo, métodos e meios didáticos), psicólogo e/ou profissionais da saúde, e a comunidade.

Quando se fala na figura dos pais e encarregados da educação, estamos nos referindo à primeira aceitação que a criança recebe quando nasce, ou nos primeiros momentos da identificação da patologia. Sabemos que alguns pais se revoltam quando o bebê, esperado com tanta expectativa, nasce com alguma deficiência.

Para Reis (2012, p.15), a família assume as funções de socialização primária, que consiste em transmitir características humanas básicas, tais como o afeto, a linguagem ou as interações sociais, assim como as particularidades próprias do grupo cultural ou familiar, tais como as crenças, valores e critérios morais.

Portanto, é na família onde devem se criar os primeiros laços de aceitação e inclusão de criança portadora de deficiência. Aliás, temos assistido, em algumas famílias, crianças com deficiências sendo postas de lado em comparação com as outras crianças da família consideradas normais. Isso não deveria acontecer. Todas as crianças são iguais e têm os mesmo direitos, independentemente da deficiência da qual ela é portadora. O comportamento de aceitação e inclusão deve se manifestar a todos os elementos que agregam a família, desde pais, irmãos, tios, entre outros.

A outra figura que integramos no modelo de inclusão é a própria escola. Estamos nos referindo aos professores, aos alunos e aos outros funcionários que partilham o espaço escolar com as crianças. Portanto, não basta que a criança tenha boa aceitação e socialização em casa, e na escola se deparar com situação contrária. Há professores que recusam classes com crianças com deficiências. Há alunos que negam aproximar-se do colega com alguma patologia. E existem

funcionários na escola que se limitam a assistir enquanto alguma criança carece de apoio.

Outrossim, a direção da escola deve encontrar formas de reestruturação do edifício, rampa de acesso, mobiliários, adaptação curricular, e outros meios para garantir o acesso e a inclusão do aluno com NEE, como está escrito na Declaração de Salamanca:

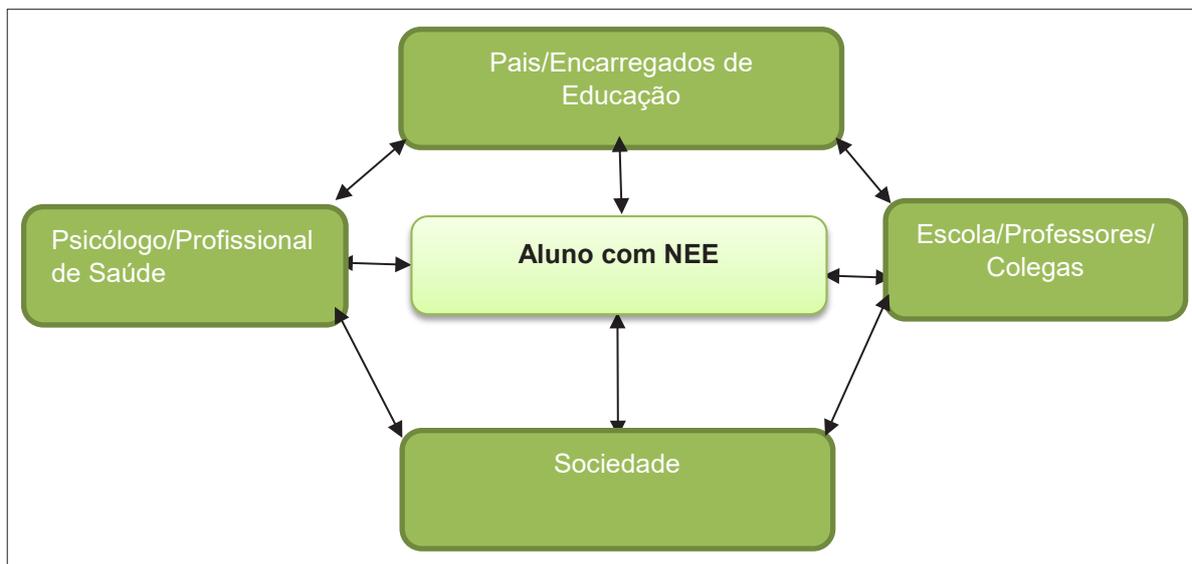
Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (REIS, 2012 p.29).

Outro profissional indispensável no estudo comportamental e nos níveis de assimilação dos conhecimentos é o psicólogo e/ou profissional de saúde. Estes trabalham com os transtornos e algumas perturbações que os pais, os professores e a comunidade em geral têm dificuldade de discriminar. Assim a escola, em coordenação com as direções distritais, provinciais e ministeriais, deve criar condições de integração do psicólogo com o serviço da aprendizagem das crianças.

No entanto, apesar de Moçambique formar Psicólogos Escolares, Psicólogos Educacionais e outros profissionais afins, não explora essas potencialidades. Nas escolas, os professores trabalham sem apoio algum para análise comportamental. Portanto, a inclusão escolar de crianças com NEE deve ser apoiada com profissionais que conhecem aspectos comportamentais.

O quarto elemento, dentro desse modelo de inclusão escolar das crianças com NEE, é a própria sociedade. No componente sociedade, neste modelo, inclui todos os intervenientes na interação social, desde a própria família, as confissões religiosas, os vizinhos, os pares, e todos aqueles que completam a nossa vida. Esses devem colaborar na inclusão da criança a partir da comunidade e sua aceitação.

Figura: Modelo Interativo de inclusão escolar



Fonte: Adaptação do autor

A interrelação e um trabalho cooperativo de todos os intervenientes constituem o alicerce para a inclusão escolar de crianças com Necessidades Educativas Especiais. No entanto, nenhum elemento do modelo é independente e suficientemente importante para garantir a socialização e inclusão das crianças, mas a presença de um complementa o sentido do outro, e todos, em conjunto, garantem o sucesso na educação inclusiva e integração social das crianças portadoras de deficiências.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A propósito do debate sobre a organização da escola para atender a diversidade e inclusão de todos os alunos, sobretudo, de crianças com deficiência, recorre de especial importância a discussão sobre o currículo escolar adotado e/ou formulados pelas escolas.

Este artigo é parte das estratégias de implementação de políticas de inclusão escolar que Moçambique vem promovendo para garantir o direito à educação para todos. O mesmo é fruto de uma análise crítica sobre as modalidades em que a inclusão é feita sem obediência aos pressupostos básicos para atender crianças portadoras de necessidades educativas especiais. Portanto, as escolas que integram no seu sistema este programa carecem de uma adaptação dos edifícios e ambiente escolar, de materiais de apoio aos alunos e professores, sendo que estes últimos não têm uma

formação psicopedagógica aceitável. A proposta das políticas públicas educacionais para a construção de uma escola inclusiva e aberta a diversidade, observa-se que os órgãos governamentais ligados ao sector educacional, dão amplo apoio a construção de um currículo que atenda as necessidades educacionais especiais

A nossa reflexão sugere um modelo de inclusão como estratégia de conciliar a teoria com a prática curricular envolvendo todos intervenientes no processo escolar, desde a família, a escola, a comunidade e outros meios envolventes. No entanto, este não constitui um trabalho acabado, mas abre uma possibilidade de continuação da discussão sobre o tema para um propósito comum, “Educação para Todos”, sem discriminação das particularidades individuais.

### REFERÊNCIAS

- CORREIA, L. M. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores**. Porto editora. 2ª Edição, Lisboa, 2008.
- NHAPUALA, G.; ALMEIDA, L. S. Formação de Professores e Inclusão em Moçambique. Universidade Minho. **Journal of Research in Special Educational Needs**. vol 16, n. s1, 2016, p. 520–523. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12314>, Acesso em: 16 de.abril.de 2018
- MEC. **Plano Estratégico de Educação 1999-2003: Combater a exclusão, renovar a escola**. Maputo, 1998, p.1-

43. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/POEMA/Biblioteca/PO-S1-PEE-99-2003.pdf>, Acesso em: 16.04.2018

LEITE, L.P. **Práticas educativas:** adaptações curriculares. BAURU, 2008. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro10.pdf>, Acesso em: 16.04.2018

REIS, V.A.S. **O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais.** Lisboa, 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2597/1/V%C3%A2niaReis.pdf>, Acesso em: 16 de abril 2018

REIS, M.B.F.; SILVA, B.T.; CAMPOS, D.R. **A inclusão na rede regular de ensino fundamental: espaços e desafios para aprendizagem.** Inhumas: UEG, 2017, p. 761-772. Disponível em: <http://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/viewFile/8997/6992>. Acesso em: 16 de abril de 2018

RIBEIRO, S. L. **Acessibilidade para a inclusão na escola: princípios e práticas.** Feira de Santana, n. 44., jan./jun. 2011. p. 79-98. Disponível em: [http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/44/C\\_evaz\\_Sitientibus\\_alvaro\\_artigos4.pdf](http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/44/C_evaz_Sitientibus_alvaro_artigos4.pdf) , Acesso em: 16 de abril 2018

SILVA, M.D.O.; RIBEIRO, C.; CARVALHO, A. **Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais.** Portugal, v. 47-I, 2013, p. 53-73. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1796/1145>, Acesso em: 16 de abril 2018

TEZANI, T. C. R. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva:** o que dizem os documentos oficiais? São Paulo, 2009. Disponível em: <https://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/download/9249/6131>, Acesso em: 16 de abril de 2018

VASCONSELOS, C. R. M. **Formação de Professores e Educação Inclusiva:** uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2012. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3664/1/TESE%20FINAL%20Cristina%20Vasconcelos.pdf>, Acesso em: 16 de abril de 2018

## A VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR: UM ESTUDO ENVOLVENDO PROFESSORES DE DOURADOS-MS

### VIOLENCE IN SCHOOL: A STUDY INVOLVING TEACHERS FROM DOURADOS-MS

Otávio Henrique Rodrigues Dos Santos\*

Marcelo José Taques\*\*

Gustavo Levandoski\*\*\*

#### RESUMO

Este estudo procurou verificar a violência na relação professor-aluno, em 30 professores que atuam no ensino fundamental e médio na rede pública de ensino da cidade de Dourados. Constatou-se que 56,7% dos professores vivenciou algum episódio referente a atos de violência no ambiente escolar e 63,3% receberam insultos verbais frequentemente no último ano letivo; 20% tiveram seus pertences roubados ou danificados e 52,8% teme por sua integridade física quando necessita repreender algum aluno. O estudo aponta que os professores já foram ou ainda são vítimas de algum tipo de violência realizada por seu aluno.

**Palavras-chave:** violência, assédio, professor, aluno, escola.

#### ABSTRACT

This study sought to verify the violence in the teacher-student relationship in 30 teachers who work in elementary and secondary education in the public school system of the city of Dourados. It was found that 56,7% of teachers experienced some episode related to acts of violence in the school environment and 63.3% received verbal abuse frequently in the last school year; 20% had their belongings stolen or damaged and 52.8% feared for their physical integrity when they need to berate some students. The study points out that teachers have been or still are victims of some type of violence carried out by their student.

**Key-words:** violence, bullying, teacher, student, school.

#### INTRODUÇÃO

A violência no contexto escolar fragiliza os professores, podendo desencadear problemas de saúde física e mental nestes profissionais. Além da violência no espaço urbano, a violência está cada vez mais presente nas instituições escolares, interferindo nas relações intra-pedagógicas que são exteriorizadas atingindo a sociedade (MENDES, 2014).

Desde o início do século XXI autores já alertavam este fenômeno, a fim de torná-lo um objeto de estudo nas escolas públicas no ensino básico. Abramovay (2006, p. 52) apresentou uma grande dificuldade de conceitualizar a violência:

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isto porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que a sociedade se transforma. A dependên-

\* Graduado em Educação Física na UFGD. Bolsista de Iniciação Científica.

\*\* Doutor em Educação; Docente do curso de Educação Física na UFGD.

\*\*\* Doutor em Educação Física; Docente do curso de Educação Física e Mestrado em Psicologia na UFGD.

cia do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais.

Para Lopes Neto (2005) o termo violência escolar diz respeito a todos os comportamentos agressivos e antissociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, ressaltando que o comportamento violento, causador de tanta preocupação e temor, resulta da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade. O ato da violência no âmbito escolar contribui para uma diminuição da qualidade do ensino, resultando prejuízos aos próprios alunos (ABRAMOVAY, 2006).

Na relação professor-aluno, a escola deve ser um ambiente no qual se deve ter acesso a aprendizagem e ao conhecimento com qualidade e eficácia, porém, o foco educacional torna-se difícil de se consolidar, devido aos números elevados de casos envolvendo violência contra professores. Este fenômeno não é recente como aponta Minayo, (1994) a violência é um dos eternos problemas da teoria social, não se conhece nenhuma sociedade onde a violência não tenha estado presente.

Diante disso Kauppi & Pörhöla (2012) avaliam a violência contra o professor a partir do bullying e da vitimização, afirmam que alguns professores atribuem a violência à falta de valorização profissional. Há tantos outros fatores que afetam a saúde do professor bem como as condições de trabalho, o estresse contínuo, desgaste físico, e, ainda há casos de depressão, um fator sério que ainda requer estudos para dar enfoque nesta problemática a fim de sistematizá-la e fomentá-la nas políticas públicas.

Em relação às condições precárias no local de trabalho somado à violência nesse ambiente, Costa, Barbosa e Carraro (2014) defendem que diante de toda essa causa, deparamos com professores aptos a desenvolverem diversos problemas, como síndrome do pânico, síndrome de Burnout, estresse, doenças psicossomáticas, desmotivação, insatisfação, sofrimento psíquico, depressão e outros, e que essa desmotivação apresentada é originada pelo sentimento de insegurança e fragilidade que os docentes enfrentam em situações de violência.

Apesar da situação preocupante, estudos quantitativos sobre violência escolar no Brasil ainda são escassos e a maior parte investiga este fenômeno entre alunos ou contra alunos (MELANDA et al 2018). Isso quer dizer que, a violência enquanto relação professor aluno ainda não é investigada com tanta frequência quando comparada com estudos que indicam a violência de aluno para aluno.

Enquanto no mundo todo se falava de violência na escola com um grande enfoque midiático e com possibilidades reflexivas de autoridades, no Brasil ainda era um tema invisível que a partir de uma publicação da UNESCO fez com que este tema fosse debatido a ponto de se tornar um fenômeno de preocupação pública, salientando segundo no exercício de seu papel enquanto agência do Sistema das Nações Unidas, a Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil deu início, no ano de 1997, a uma série de pesquisas sobre juventude, violência e cidadania (ABRAMOVAY & RUA, 2002).

Desta forma a UNESCO foi a grande precursora das pesquisas em violência escolar visto que não haviam publicações suficientes que levaram a busca do interesse de adquirir conhecimento sobre este fenômeno a fim de conseguirem novas políticas públicas acerca desta vertente, tem analisado de forma mais intensa o fenômeno da violência nas escolas do Brasil e, em uma pesquisa sobre vitimização envolvendo 2.400 professores, de seis capitais brasileiras, indicou que 86% desses professores admitem sentir ações de prática violenta em seus ambientes de trabalho (ABRAMOVAY & RUA, 2002).

Em um outro estudo sobre a violência escolar, desta vez no Estado de São Paulo, realizado pelo Instituto Data Popular e pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - Apeoesp (2013) nos revela que quatro em cada dez professores declararam já terem sido vítimas de algum tipo de violência em escolas e, aponta também entre os casos de violência contra os professores foi: agressão verbal (39%); assédio moral (10%); bullying (6%); agressão física (5%); discriminação (5%); furto (5%); roubo ou assalto à mão armada (1%).

Nessa perspectiva, a partir de todo esse íterim de discussões nosso intuito nesse estudo, também foi evidenciar alguns elementos básicos na construção teórica do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1996;

1997; 2003; 2004), a partir do conceito de violência simbólica<sup>1</sup> e sua contribuição para o entendimento do espaço escolar e atuação dos professores na atualidade.

Nesse sentido, para a análise desses conceitos, destacamos as obras de Bourdieu (1996; 1997; 2003; 2004), pois ambas se apoiam no conhecimento praxiológico na qual a aproximação científica e o debate sobre o objeto de estudo se desenvolve a partir das relações dialéticas entre as estruturas concretas e subjetivas, com base nos elementos que podem atualizar ou reproduzir essas estruturas. Assim, necessitamos de um modelo metodológico que possibilite uma concretização entre sujeito e objeto, levando em consideração que “todo e qualquer modelo de explicação social precisa incorporar elementos fundamentais como o conflito, a racionalidade do todo e a natureza das crises que surgem periodicamente” (GUTIERREZ, 2002, p. 159).

Sabendo que a violência é hoje uma das principais preocupações da sociedade, a partir das conceituações e escassez na visibilidade desta problemática no espaço escolar que tanto cresce, esta pesquisa tem como objetivo verificar o índice de violência na relação professor-aluno, informada por docentes que atuam no ensino fundamental e médio na rede pública de ensino de Dourados – MS.

## METODOLOGIA

O presente estudo trata de uma pesquisa que se caracteriza como qualitativa, que segundo Thomas, Nelson e Silverman (2007, p. 298) “busca compreender o significado de uma experiência dos participantes, em um ambiente específico, bem como o modo como os componentes se mesclam para formar o todo”. A proposta também, apresenta um delineamento do tipo descritivo, que indica a violência sofrida por professores e apresenta na visão destes docentes a possível solução para enfrentar o problema da violência escolar.

Participaram do estudo 30 professores que atuam na rede pública (municipal e estadual) de ensino da cidade de Dourados-MS. Os professores são em sua maioria mulheres (60%), com média etária de 38,7 anos (variando entre 23 a 61 anos).

<sup>1</sup> Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 19).

O questionário para verificar possíveis episódios de violência na relação entre professor e aluno no ambiente escolar foi o de (LEVANDOSKI, OGG & CARDOSO, 2011). O instrumento apresenta uma consistência interna de  $\alpha = 0,902$  (Alpha de Crombach). Posteriormente foram realizadas mais duas indagações: (2) Poderia descrever alguma situação marcante sobre a violência sofrida no ambiente escolar? (3) Em sua opinião existe solução para enfrentar o problema de violência na relação Professor x Aluno?

O estudo seguiu as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos elencados na resolução nº 466/ 2012 do Comissão Nacional de Saúde e foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados sob número de parecer 1.715.577.

Para análise dos dados foram adotados dois procedimentos: para pergunta 1 (um) do questionário utilizou-se medidas de tendência central; Já em relação as perguntas 2 (dois) e 3 (três) foram adotadas a técnica da análise de conteúdo descrita por (BARDIN, 1977).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A caracterização dos participantes indicou que 80% são mulheres, 70% são professores casados, todos possuem filhos, 56,7% trabalham em apenas uma escola, com carga horária média de 31,6 horas semanais. Em relação ao comportamento de risco para saúde 40%, 33,3% e 27,6% estão com índice de massa corporal, ou IMC, (normal, sobrepeso e grau de obesidade) respectivamente, 80% são sedentários no período de lazer e nenhum professor é fumante.

A partir da primeira indagação “Você já viveu algum episódio referente a ‘atos de violência’ no ambiente escolar?” foi verificado que 56,7% vivenciaram algum episódio no último ano letivo (2018). Este número é inferior quando comparado a pesquisa realizada com professores de Educação Física no estado do Paraná, onde constatou uma incidência de 87,3%. “atos de violência

Em um primeiro momento serão apresentadas análises das respostas dos professores no que diz respeito a alguma situação marcante de violência no espaço escolar.

Tabela 1 - Situação marcante sobre a violência no ambiente escolar de acordo com os professores.

Unidade célula de categorização	Frequência	Porcentagem (%)
Sem situação marcante	18	62,0
Represália	2	6,8
Violência física	3	10,3
Violência verbal/psicológica	6	20,6

Fonte: Autor.

Em relação às respostas obtidas presentes na tabela 1, cerca de 6,8% dos professores sofreram represália, sendo ela, um ato atribuído como forma de vingança, retaliação; 10,3% relataram ter sofrido violência física, sendo elas murro nas costas e tapa no rosto e por fim 20,6% foram vítimas de violência verbal/psicológica sendo as mais citadas palavras obscenas de cunho sexual, xingamentos e insultos.

Tabela 2 - Análise de conteúdo das respostas dos professores em relação a sua opinião sobre a possível solução para o problema de violência

Unidade célula de categorização	Frequência	Porcentagem (%)
Estrutura Familiar	12	52,17
Diálogo	4	17,39
Intervenção policial/profissional	3	13,04
Respeito	2	8,69
Relação do professor com envolvidos	2	8,69

Fonte: Autor.

De acordo com a tabela 2, em relação a pergunta sobre a possível solução para a violência, 52,7% dos professores disseram que está na estrutura familiar, e os fatores mais citados foram os valores previamente construídos dentro de casa, falta de atenção dos pais, imposição de limites ao filho, maior participação no processo de ensino-aprendizagem e ainda salientam que os pais estão deixando o papel de educar para a escola. Em segundo lugar, o diálogo é evidenciado com 17,39%, posteriormente uma intervenção policial e profissional com 13,04% e por fim o respeito e a relação do professor com envolvidos (aluno, pais, direção e coordenação) com 8,69%.

*A solução pode estar ligada à alguns aspectos: no quantitativo de alunos por sala de aula, ou seja, menos alunos é possível uma atenção maior do docente com os discentes, onde todos podem se expressar, respeitando suas diferenças, potencialidade e limitações e a relação entre os envolvidos no ambiente escolar deveria ter como foco as especificidades do papel de cada agente envolvido de toda comunidade escolar. (Fala de um professor).*

Um percentual alarmante e preocupante e que desses atos 63.3% sofrem insultos verbais vindos de seus alunos com frequência destacados na tabela 3. Curiosamente na opinião dos professores, as ações caracterizadas como insultos verbais são práticas cotidianas e que na visão docente deixam de ser caracterizadas como uma prática agressiva.

Tabela 3 - Frequência em quantidade de dias na semana pela qual o professor relatou sofrer a violência verbal.

Frequência (Dias/semana)	Porcentagem (%)
1	61,5
2 à 3	30,6
Acima de 4	7,6

Segundo Gurgel e Matos (2012) essa violência contra o professor influencia, direta ou indiretamente, sua motivação profissional e, as agressões sofridas sejam elas físicas ou verbais levam os professores à desmotivação, afetando sua prática e contribuindo para uma educação de baixa qualidade.

Ao perguntar se “já tiveram seus pertences roubados ou danificados”, 20% afirmaram que sim e que possivelmente foram seus próprios alunos os infratores; um professor foi ameaçado por aluno que portava arma branca ou de fogo; 52,8% teme por sua integridade física quando necessita repreender algum aluno e 44,4% já sofreram represálias por separar algum conflito.

Fazendo um paralelo com um estudo realizado no estado de Pernambuco, Lima *et al* (2014) os professores entrevistados apontaram como principais acontecimentos na violência escolar a agressão verbal e/ou ameaça contra o professor (42,9%) e a agressão física contra o professor (22,9%), os professores referiram também ter sofrido agressão ou ameaça com arma de fogo ou arma branca (7,0%), ter presenciado tráfico ou venda de drogas ilícitas (10,1%), presenciado

consumo de drogas ilícitas (11,0%) e presenciado consumo de bebida alcoólica (4,4%) dentro da escola.

Ao perguntar se já sofreram assédio sexual em seu local de trabalho em nosso estudo 16,6% afirmaram este questionamento e ao interrogá-los se existia algum espaço em que se sentissem inseguros 20% responderam que sim, sendo este espaço a sala de aula e a quadra poliesportiva, no que diz respeito às aulas de educação física; 43,3% dos professores tentaram pedir ajuda a seus superiores, porém 33,3% relataram que o problema não foi resolvido. Exposto a todo este fenômeno, os professores alvos de ameaças, agressões e desrespeitos em sala de aula, os docentes sentem-se desestimulados a seguirem na profissão. O fato de não conseguirem punir os alunos que não aceitam se submeter às regras da escola e à autoridade docente sem ter sua integridade física e moral comprometida prejudica o desenvolvimento do trabalho em classe e, conseqüentemente, a aprendizagem dos demais alunos (GURGEL; MATOS, 2012).

Diante dessa configuração de perceber o mundo social a partir de suas estruturas objetivas e subjetivas, podemos compreender os estudos de Bourdieu (2004, p. 149), a partir dos seguintes termos: “construtivismo estruturalista” ou “estruturalismo construtivista” da seguinte forma:

Por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mitos, etc-, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais.

Perante dessas considerações, identificamos a busca pela superação entre o processo fenomenológico e objetivista, pois a análise social pode ser fundamentada a partir da relação indissociável entre esses modelos de conhecimentos teóricos. Assim, observamos que nos diversos espaços sociais existe uma estrutura quase que irreversível, na qual os agentes são capazes de serem orientados e conformados com

as propriedades existentes nesses espaços. De acordo com Bourdieu (1996, p. 63):

É certo que a orientação da mudança depende do estado do sistema de possibilidades [...] que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um campo determinado; mas não é menos certo que ela depende também dos interesses (frequentemente “desinteressados”, no sentido econômico do termo) que orientam os agentes – em função de sua posição no pólo dominante ou no pólo dominado do campo – em direção a possibilidades mais seguras, mais estabelecidas, ou em direção aos possíveis mais originais entre aqueles que já estão socialmente constituídos, ou até em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada.

A discussão na situação explanada, fundamenta-se no trabalho dos indivíduos com possibilidades de dominar seu campo, aqui chamados de agentes sociais<sup>1</sup>, os quais estão atrelados a sua significação histórica e a sua posição de ocupação nesses espaços sociais, que pode variar entre o pólo dominante e/ou pólo dominado do campo, para a conservação ou transformação dessas regras no espaço social, o qual pode ser entendido “como sistema de posições sociais que se definem umas em relação as outras, que se faz em determinado espaço e tempo físicos, e que tendencialmente se reproduz pela conformação consensual, em geral inconsciente, de seus agentes” (GONÇALVES et al., 2010, p. 48).

Nessa situação, sabemos que não existe um espaço social que não tenha relações de poder, todavia, os campos distintos que existem são interdependentes, pois o agir dos agentes está diretamente ligado às ações que são orquestradas pelo inconsciente desses atores sociais. Assim Bourdieu (2003, p. 51) afirma que:

Os campos sociais mais diferentes [...] só podem funcionar na medida em que haja agentes que invistam neles, nos mais diferentes sentidos do termo investimento, e que lhes destinem seus recursos e persigam seus objetivos, contribuindo, assim, por seu próprio antagonismo, para conservar-lhes as estruturas, ou, sob certas condições, para transformá-los.

<sup>1</sup> Entendemos o conceito de agente social a partir dos estudos de Bourdieu (2004, p. 21), o qual nos fala que: “Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que os escapam [...]”.

Essas considerações são relevantes, pois os diversos campos apesar de suas inter-relações, possuem seus significados e características próprias nos diversos contextos, assim cada agente inserido nesses espaços lutam por interesses e pela ampliação qualitativa dos capitais existentes em cada campo.

Esse capital, que é alvo de vários conflitos durante sua busca, está diretamente relacionado com a posição em que os atores se fazem presentes em seu contexto social, uns no pólo dominante e outros no pólo dominado desses espaços sociais. Para uma melhor compreensão, podemos corroborar com os estudos de Miceli (1998, p. 21), quando diz que “os agentes que ocupam o primeiro pólo são justamente aqueles que possuem um máximo de capital social; em contrapartida, aqueles que se situam no pólo dominado se definem pela ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão”.

O entendimento desse conceito é pertinente para a discussão e o debate que vem acontecendo entre professores, pesquisadores e estudantes, sobre a violência no cenário da escola e suas análises e influências para o contexto educacional. Nessa perspectiva, nosso intuito é levantar algumas discussões a respeito desse fenômeno atrelado a sua exploração de propriedades a partir das relações sociais no campo profissional. Dessa forma, podemos refletir como esse entendimento está sendo abordado no contexto escolar, através de um processo de intervenção que favoreça a transformação da realidade ou somente a reprodução das relações de poderes explícitas no campo escolar.

Para a compreensão desse processo, buscamos o entendimento sobre o conceito de violência simbólica, que de acordo com Terray (2005, p. 303), numa primeira abordagem define-se como uma violência dissimulada, sendo que:

Essa dissimulação lhe confere poderes particulares e uma eficácia específica, porém, no fundo, ela continua sendo irredutivelmente violência. Por conseguinte, ela não forma uma espécie distinta de violência, que poderíamos dispor ao lado de outras espécies, tais como a violência física, por exemplo; ela não poderia ser utilizada de modo independente. Em sua origem, e se posso dizer em seu núcleo constitutivo, ela é e continua sendo violência física; só que essa violência física é mascarada e, por conseguinte, invisível e esquecida.

Diante desse debate sobre o contexto educacional e o processo de reprodução, torna-se necessário compreender e refletir sobre as funções do sistema de ensino, para isso “uma das funções do sistema de ensino seria assegurar o consenso das diferentes frações acerca de uma definição minimal do legítimo e do ilegítimo, dos objetos que merecem ou não ser discutidos, do que é preciso saber e do que se pode ignorar, do que pode e deve ser admirado” (BOURDIEU, 1996, p. 149-150). Nesse direcionamento, percebemos que nos tempos e espaços escolares, muitos professores veem enfrentando problemáticas que estão associadas à violência simbólica por parte de seus diferentes atores que fazem parte dessa comunidade, que em sua essência não deixa de ser uma violência física, mas no seu escopo em muitos momentos, ela não fica evidente ou transparente, proporcionando a esses agentes um acúmulo de complicações que posteriormente podem afetá-lo direta ou indiretamente em suas ações pedagógicas vivenciadas no ambiente escolar a partir de ações repetitivas e conservadoras, resistência à mudança, reprodução e apego ao livro didático, síndrome do esgotamento profissional, Síndrome de Burnout, entre outras, as quais muitas vezes estão associadas a todas as formas de violência simbólica vivenciada ao longo de sua trajetória profissional.

Diante dessas intervenções pedagógicas presentes na escola, muitas vezes percebemos que esses elementos são valorizados a partir do capital social e cultural que os alunos e professores trazem consigo, reproduzindo no espaço escolar as diferenças preexistentes que não são determinadas pelo princípio da igualdade.

Acreditamos que no campo escolar é possível fazer um diagnóstico sobre a atuação de professores e a aprendizagem dos alunos (as) em relação a um determinado conhecimento de forma democrática, e não somente pela simples diferenciação de quem tem mais ou menos capital, atuando com arbitrariedade.

Pois diante de um exemplo sobre o entendimento da temática, seria um grande equívoco, pensar que os alunos e professores não trazem alguma aprendizagem sobre os aspectos inerentes à violência no âmbito escolar, muito pelo contrário, existem certas experiências e representações, um saber histórico por parte desses agentes, porém, ele é advindo do senso comum, cabe à escola como instituição social fazer o confronto desse saber com o conhecimento

científico que o campo escolar pode proporcionar aos alunos e profissionais de forma igualitária para que ampliem seus olhares sobre determinados assuntos relacionados principalmente à atuação docente. Nessa perspectiva, vale ressaltar que os estudos de Bourdieu (2002, p. 13) não evidenciam que a reprodução é algo irreversível ou inevitável, segundo o autor:

[...] ainda hoje é surpreendente, como foi naquela época, que o fato de dizer que uma instância como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou se manter – o que é uma constatação -, é surpreendente que essa constatação seja percebida como uma declaração conservadora. Basta pensarmos um pouco para percebermos que o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário [...] será que mudei? Não. Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o contribui, o que é muito importante aqui. Não digo conserva, reproduz; digo contribui para conservar.

Por meio dessa constatação, podemos perceber que o debate sobre a reprodução pode trazer vários equívocos no contexto da escola, no entanto, a intenção não é evidenciar esses estudos, como propostas conservadoras, pelo contrário, o propósito é trazer reflexões e discussões sobre as possibilidades de fazer com que nos sistemas de ensino a reprodução não seja entendida como inevitável, conservando assim as estruturas sociais e as relações de poder. Torna-se necessário identificar a afirmação do autor, na qual insiste sobre o contribuir, ou seja, o processo educativo está relacionado a uma concepção de mundo e a identidade profissional de cada um no campo acadêmico.

Nessa linha de análise, buscando trazer elementos que possam contribuir para a possibilidade de mudanças e transformações entre a escola e a sociedade para o debate sobre a violência na escola, no intuito de quebrar com o paradigma da conservação das estruturas, Cortella (1998, p. 131-137) nos apresenta, “denominando de apelidos circunstanciais, três concepções balizadoras para o processo de intervenção: escola → sociedade, sociedade → escola, sociedade ↔ escola”.

Primeiramente o que o referido autor chama de otimismo ingênuo, na qual a escola tem a autonomia de inserção na sociedade, sendo ela capaz de modificá-la, mas não é modificada por ela, razão da

ingenuidade dessa concepção. Já na visão do autor, o otimismo desse estudo reside na valorização da instituição escolar, onde a docência é entendida como uma missão e as atividades estariam sendo orientadas por ações políticas desinteressadas atribuindo a escola uma função de salvadora.

No segundo momento, o pessimismo ingênuo, na qual a escola não é capaz de influenciar a sociedade, não tem nenhuma autonomia sobre ela. Muito pelo contrário, a escola é subordinada a ela adequando-se ao modelo social existente, tornando a instituição escolar uma mera reprodutora de desigualdades sociais e violências simbólicas através de atividades determinadas.

E por último o otimismo crítico que busca superar as concepções anteriores, na qual as instituições sociais se influenciam existindo a possibilidade de mudanças. Pois a escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. “Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo” (FREITAS, 1995, p. 99). Dessa forma a educação assume um duplo sentido, os quais se inter-relacionam podendo servir tanto para a reprodução como para a conservação, assim como também através de estratégias de ação podemos chegar à inovação, a criação de novas possibilidades de mudanças (ASSIS, 2005).

Sendo assim, o intento é estabelecer um diálogo recíproco entre escola e sociedade, na perspectiva de um a educação comprometida com a aprendizagem dos alunos (as) e que nesse processo o trabalho docente seja reconhecido e valorizado e distante de todo processo atrelado à violência simbólica no espaço escolar.

Perante essa invisibilidade da violência que insiste em passar despercebida, acredita-se que em algumas vezes a própria escola é omissa no levantamento de dados que permitam apontar soluções para estas ações. Lamentavelmente a escola deixa de ser um ambiente seguro, não apenas para funcionários, mas também para as crianças e adolescentes tornando a profissão de magistério, em certas instâncias e circunstâncias uma profissão de risco.

## CONCLUSÃO

A partir da pesquisa realizada podemos notar que os professores já foram ou ainda são vítimas de algum tipo de violência realizada por seu aluno, contribuindo consideravelmente para uma má qualidade do ensino.

Foi constatando ainda que parte da insegurança dos professores é consequência da perda simbólica da figura de autoridade do professor. Desta forma a falta de respeito dos alunos torna-se evidente, aumentando sem controle os níveis de indisciplina que não são coibidos com ações de diálogo.

Acredita-se que um dos fatores que explicam esses acontecimentos de violência pode estar relacionado a estrutura familiar, onde os pais são omissos no ensino de valores sociais aos filhos, transferindo esta tarefa aos professores.

## AGRADECIMENTO

Agradecemos a Universidade Federal da Grande Dourados, através do programa de bolsas de Iniciação Científica 2017-2018.

Aos revisores da revista que permitiram nova oportunidade de reflexão e aprimoramento do texto.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. 2. ed. Campinas: Autores associados, chancela editorial CBCE, 2005.
- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. 404 p.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. **Violências nas Escolas: versão resumida**. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. **Violências nas Escolas: versão resumida**. Brasília: UNESCO, 2002.
- APEOESP. **Violência nas escolas: o olhar dos professores**. CEPES: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, Sindicais e Gerenciamento do Banco de dados da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), 2013.
- Bardin Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CHARLOT, B. **Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, n. 8, jul./dez. 2002.
- COSTA M. S. G. A.; BARBOSA N. D., E; CARRARO P. R. (2014). A importância do trabalho do psicólogo escolar aos docentes em escolas públicas. Revista EIXO, 3(2), 73-80.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria de ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos**. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **Lições de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática [tradução: Egon O. Rangel]. 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- GONÇALVES, N.; GONÇALVES, S. **Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GURGEL, C. R.; MATOS, F. A. S. **A violência contra professores: saberes e práticas**. Campina Grande: Realize Editora, 2012.
- GUTIERREZ, G. L. A contribuição da teoria da ação comunicativa para a pesquisa sobre o lazer. In: BRUHNS, H. T. (org.). **Lazer e ciências sociais: diálogos pertinentes**. São Paulo: Chronos, 2002, p. 149-174.
- KAUPPI T., & PÖRHÖLA M. (2012). **School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences**. Teaching and Teacher Education, 28(7), 1059-1068. doi: 10.1016/j.tate.2012.05.009
- LEVANDOSKI, Gustavo; OGG, Fabiano ; CARDOSO, F. L. . **Violência contra professores de educação física no ensino público do estado do Paraná**. Motriz : Revista de Educação Física (Online), v. 17, p. 374-383, 2011
- LIMA, A. L. F. et al. **Violência na escola e transtornos mentais comuns em professores**. Revista portuguesa de enfermagem de saúde mental no.18 porto dec. 2014

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes.** *Jornal de Pediatria*. vol.81, n.5. Rio de Janeiro. 2005.

MELANDA, F.N.; SANTOS, H. G.; SALVAGIONI, D. A. J.; MESAS, A. E.; GONZALEZ, A. D.; ANDRADE, S. M. . **Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais.** *CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA*, v. 34, p. e00079017, 2018

MENDES, Tânia Maria Scuro. A escola brasileira como vítima nas agressões a professores. **Textura - Revista de Educação e Letras.** Ulbra, v. 16, p. 156-179, 2014.

MICELI, S. (org.). **A economia das trocas simbólicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 1998.

MINAYO, M. C. de S. **A violência social sob a perspectiva da saúde pública.** *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.0718, 1994

THOMAS, J. NELSON, J. SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividades físicas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

TERRAY, Emmanuel. Proposta sobre a violência simbólica. *In: ENCREVÉ, Pierre.; LAGRAVE, Rose-marie. **Trabalhar com Bourdieu.*** Tradução Karina Jannini. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

## UMA UNIDADE DE MULTIPLICIDADE: CATEGORIAS E TEÓRICAS ÂNCORAS EM ARTIGOS DO MAPA BIBLIOGRÁFICO DE GRAMSCI – IGS/BR

### A UNIT OF MULTIPLICITY: ANCHOR THEORITICAL CATEGORIES IN GRAMSCI BIBLIOGRAPHIC MAP ARTICLES - IGS/BR

Silmara Carneiro e Silva<sup>\*</sup>  
 Marli de Freitas Mendes<sup>\*\*</sup>  
 Luis Jesús Teneú Navarro<sup>\*\*\*</sup>

#### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo identificar as categorias teóricas âncoras para as análises dos artigos do Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil que têm como categorias centrais Trabalho e taylorismo/fordismo, classes e grupos subalternos, intelectuais e revolução passiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de 15 artigos que retratam essas categorias. Como resultados da pesquisa, verificou-se uma maior incidência da categoria hegemonia como âncora das discussões, o que a despeito da presença de outras categorias também importantes para a ancoragem múltipla das discussões realizadas pelos autores, confirma-se, uma vez mais, a categoria hegemonia como uma das principais chaves de leitura do pensamento de Antonio Gramsci. A unidade multiplicidade que se constitui o seu pensamento, é também confirmada, neste trabalho, ao se considerar a pluralidade de outras categorias teóricas que incidiram como âncoras das análises nos artigos pesquisados.

**Palavras-chave:** categorias teóricas gramscianas; unidade de multiplicidade; hegemonia, Mapa bibliográfico de Gramsci – IGS/BR.

#### ABSTRACT

The present work aims to identify the theoretical anchor categories for the analysis of Gramsci 's Bibliographic Map in Brazil, whose central categories are Labor and Taylorism/Fordism, subaltern classes and groups, intellectuals and passive revolution. It is a bibliographical research of 15 articles that depict these categories. As a result of the research, there was a greater incidence of the category hegemony as an anchor of the discussions, which, despite the presence of other categories also important for the multiple anchoring of the discussions carried out by the authors, confirms, once again, the category hegemony as one of the main keys to reading the thought of Antonio Gramsci. The multiplicity unit that constitutes his thought, is also confirmed in this work, considering the plurality of other categories that served as anchors of the analysis in the articles researched.

**Keywords:** gramscian theoretical categories; multiplicity unit; hegemony, Bibliographic map of Gramsci - IGS/BR.

#### INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de um conjunto de reflexões sistematizadas a partir da experiência dos

pesquisadores/autores no Núcleo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Práticas Sociais – NEPPS da Universidade Estadual de Ponta Grossa -UEPG, o qual é constituído por profissionais de diversas áreas, que

<sup>\*</sup>Doutora em Serviço Social e Política Social pela Universidade de Londrina

<sup>\*\*</sup>Mestranda em Ciências Sociais Aplicadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa

<sup>\*\*\*</sup>Mestrando em Ciências Sociais Aplicadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa

possuem objetos de pesquisa, que perpassam por elementos teórico-práticos tratados pela obra gramsciana.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida no decorrer do segundo semestre do ano de 2017 e primeiro semestre do ano de 2018, tomando como parâmetro de pesquisa o Mapa da Bibliografia do Gramsci no Brasil, da “International Gramsci Society do Brasil” – IGS-BR. Indagou-se, inicialmente, quais as principais categorias teóricas gramscianas presentes nas produções de conhecimento citadas no respectivo mapa. Diante de tais questionamentos, a pesquisa teve por objetivo analisar as incidências de diferentes categorias teóricas gramscianas presentes no mapa.

Os resultados da investigação buscaram contribuir para a visibilidade dos estudos na perspectiva gramsciana no campo das Ciências Sociais Aplicadas no país. Considerando a necessidade da acessibilidade ao inteiro teor da produção para a definição do universo a ser pesquisado e ainda buscando eleger um conjunto de produções que fosse homogêneo, em seu formato, definiu-se como universo da pesquisa o conjunto de artigos, devidamente citados no mapa e disponíveis on-line, ao que se chegou a um total de 89 produções. Nestas, foram identificadas as principais categorias trabalhadas pelos artigos, respectivamente nesta sequência quantitativa de incidência: Hegemonia: 21 artigos; Educação: 14; Estado e Sociedade Civil: 14; História e Política: 12; Intelectuais: 7; Filosofia da Práxis: 5; Classes e grupos subalternos: 6; Cultura: 3; Vontade Coletiva: 2; Partido Político: 1; Ideologia: 1; Revolução Passiva: 1; Trabalho, Taylorismo, Fordismo: 1; Outros: 1. Decorreram deste levantamento quantitativo a produção de artigos que sistematizaram a primeira etapa da pesquisa, ou seja, todo o processo desenvolvido para se chegar a um panorama geral da produção/artigos e suas especificidades. Foram elaborados, ainda, artigos sobre determinados conjuntos de categorias, que identificadas na pesquisa foram agrupadas por apresentarem indícios de unicidade na utilização de algumas das categorias gramscianas, que se mostraram, após o estudo, categorias âncoras diante da multiplicidade das reflexões que compunham a amostra de artigos estudada.

Dentre esses artigos, o presente trabalho, trata em especial, da análise de 15 artigos, sendo este seu universo de análise, os quais abordaram, no conjunto, 4 categorias teóricas gramscianas. São elas: Taylorismo/Fordismo (1), Classes e grupos subalternos (6), Intelectuais (7) e Revolução Passiva (1). O objetivo do trabalho é identificar quais as categorias

teóricas gramscianas incidem como âncoras para a discussão desse conjunto de categorias que compõem nos artigos selecionados. Não houve processo de seleção de amostra. A análise dos dados se deu a partir do instrumento de análise de dados por categoria, conforme Minayo (2010). Como resultado da análise verificou-se que a categoria hegemonia comparece com a maior incidência como categoria âncora; ou seja, como chave de leitura nos artigos pesquisados. Além dela, um conjunto de múltiplas categorias teóricas gramscianas também compareceram como âncoras para a construção das reflexões propostas pelos autores. Este resultado confirma uma unidade de multiplicidade na ancoragem teórica das produções do Mapa Bibliográfico de Gramsci no Brasil, cuja centralidade é determinada por uma de suas categorias chave para a análise da realidade.

### **CATEGORIAS TEÓRICAS ÂNCORAS: EXPRESSÕES DA UNICIDADE DE MULTIPLICIDADE NO PENSAMENTO DE ANTONIO GRAMSCI**

*Uno somente por que distinto, distinto somente porque uno.* Gramsci iniciou seus estudos através da interpretação idealista hegeliana de Benedetto Croce. Em Croce a dialética se dá pela relação de unidade-distinção. (BIANCHI, 2007). Entretanto, Gramsci superou esta dialética ao recusar o seu caráter especulativo, que restringe a dialética histórica a uma alternativa de formas puras do conceito, e “[...] sem rejeitar a idéia de que no interior de uma unidade seja possível encontrar não apenas opostos, como também distintos” (BIANCHI, 2007, p. 44). Gramsci, portanto, “[...] construiu a base epistemológica de sua interpretação dialética numa perspectiva de identificação-articulação. (SILVA, 2014). Esta identificação-articulação indica a recepção de Gramsci à noção de unidade de diversidade, que é própria da dialética marxiana. Neste sentido, as categorias gramscianas experimentam desta identificação-articulação.

A obra gramsciana é produto desta síntese de unidade de multiplicidade. Esta se expressa no modo como distintas categorias teóricas elaboradas pelo autor se comportam de maneira articulada, se expressando como categorias âncoras para análise de outras categorias presentes no conjunto da obra gramsciana, conforme propostas pelos artigos estudados, neste trabalho. Esta constatação pode ser aferida no quadro a seguir.

**Quadro 01** – Categorias teóricas gramscianas âncoras nos artigos pesquisados, do mapa bibliográfico IGS/BR – Brasil – 2018.

Artigo	Categorias gramscianas âncoras	Categorias centrais	Número de artigos
1. De demiurgo a operário: uma análise gramsciana do trabalho sob o taylorismo/fordismo	Hegemonia Industrial	Trabalho, Taylorismo e Fordismo	1
1. Classes sociais e grupos subalternos: distinção teórica e aplicação política	Bloco Histórico Estrutura Superestrutura Sociedade Política Sociedade Civil Estado Integral Hegemonia Partido	Classes e grupos subalternos	6
2. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana	Estado Sociedade Civil Hegemonia Intelectuais Bloco Histórico Cultura, Senso Comum		
3. Da sociedade de massa à sociedade civil: A concepção da subjetividade em Gramsci	Democracia Sociedade Civil		
4. Gramsci e os movimentos populares: uma leitura a partir do Caderno 25	Hegemonia Estado		
5. Thompson e Gramsci: História, política e processos de formação	Historicismo Política Educação		
6. Gramsci e a emancipação do subalterno.	Classe Operária Senso Comum Folclore Religião		
Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política	Hegemonia Escola Intelectual Orgânico	Intelectuais	7
2. Gramsci e o papel dos intelectuais nos movimentos sociais.	Educação Revolução passiva Intelectual Orgânico		
3. A “classicidade” de Gramsci e o tema dos intelectuais.	Hegemonia Revolução Passiva Americanismo		
4. A questão dos intelectuais em Gramsci.	Hegemonia Política Escola Revolução passiva		
5. Intelectualidade, política e produção do conhecimento: desafios ao Serviço Social.	Hegemonia História Educação Política		
6. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade.	Cultura História Política Classes Subalternas		
7. II Príncipe e seus contratempos: De Sanctis, Croce e Gramsci.	Renascimento Reforma		
1. A geopolítica do sistema de estados e o capitalismo global em questão	Americanismo Fordismo	Revolução passiva	1

**Fonte:** Mapa Bibliográfico do Gramsci no Brasil – IGS-BR

**Org.:** os autores

Do conjunto dos artigos analisados verificou-se que a categoria hegemonia foi a que mais compareceu como categoria teórica âncora para a construção das análises propostas pelos autores, com 8 incidências, entre os artigos que apresentaram como categorias principais: no artigo sobre trabalho, taylorismo e fordismo, em 3 artigos dos 6 de classes e grupos subalternos e em 4 dos 7 artigos cuja categoria central era intelectuais. Na sequência constatou-se que a categoria 'política' compareceu com âncora em 4 artigos, sendo em 3 artigos que abordaram a categoria intelectual como central e 1 em artigos que abordaram classes e grupos subalternos. Com 3 incidências entre o conjunto de artigos constatou-se as categorias Sociedade Civil e Estado, nos artigos de classes e grupos subalternos; e Educação, Historicismo e História, com maior incidência nos artigos do conjunto dos que abordaram intelectuais e Revolução Passiva, com exclusividade nos de intelectuais. Com duas incidências, no conjunto dos artigos verificou-se as categorias: bloco histórico e senso comum, com incidência apenas nos artigos de classes e grupos subalternos; cultura, escola e intelectual orgânico nos artigos de intelectuais; e americanismo, nos artigos sobre intelectual o no de revolução passiva. As demais categorias, que comparecem no quadro 1, obtiveram apenas uma incidência entre o conjunto dos artigos analisados. São elas: classe operária, folclore, religião, renascimento, reforma e fordismo.

#### DA MULTIPLICIDADE DAS ABORDAGENS À UNIDADE DO PENSAMENTO DE ANTONIO GRAMSCI: TECENDO A ANÁLISE DA ANCORAGEM TEÓRICA DOS ARTIGOS

A seguir faremos a apresentação da análise da ancoragem teórica do conjunto dos artigos, ou seja, das categorias gramscianas que dão sustentação para a reflexão proposta, seguindo a sequência de exposição conforme quadro 1. Desta forma, inicialmente, será realizada análise do artigo que retrata como categorias centrais trabalho, taylorismo e fordismo, depois dos 6 artigos sobre classes e grupos subalternos, seguida pela análise dos 6 artigos que abordaram como categoria central intelectuais e, por fim, a análise do artigo que a revolução passiva foi a categoria central. Neste processo, buscamos reconhecer os nexos construídos

pelos diferentes autores para a produção de seus trabalhos, a fim de identificar, no desenvolvimento de suas produções, demais categorias gramscianas que contribuíram para a produção do conhecimento, em sua totalidade. Ou seja, onde se pretende chegar é a reprodução sistemática, do ponto de vista do conjunto, da unicidade, presente nos elementos que, num primeiro plano, aparecem nos artigos, como multiplicidade.

A análise que se propõe tem 'em si' e 'para si' uma dimensão crítica. Crítica aqui, entendida no sentido aferido por Netto (2011) ao defini-la na perspectiva da teoria social de Marx, ou seja, no sentido de trazer à consciência os fundamentos da realidade. (NETTO, 2011). "*Em si*", pois considera a importância de corroborar com a necessária tomada de consciência acerca da 'unicidade' presente na 'multiplicidade' que é obra de Antonio Gramsci, e "*para si*", na medida em que este processo é parte elementar na luta por uma interpretação da realidade, sem misticismos de qualquer natureza, na qual a 'filosofia da praxis' seja fortalecida como fundamento teórico-prático necessário em vista de uma sociedade justa, por quê formada por homens emancipados.

Através da leitura realizada do artigo 'De demiurgo a operário: uma análise gramsciana do trabalho sob o taylorismo/fordismo', elaborado por Geraldo Augusto Pinto, identificou-se como objetivo principal expor e discutir pontos da análise de Gramsci, do livro 'Americanismo e Fordismo', com o intuito de demonstrar sua vigorosa crítica e atualidade. Para o embasamento teórico do artigo, Pinto (2012, p.135), faz referência à obra de Gramsci, para apresentar taylorismo/fordismo, na sua aparência fenomênica e em essência.

[...] taylorismo/fordismo, desvendando, por trás de sua aparência fenomênica enquanto simples conjunto de métodos de organização do trabalho, sua essência enquanto projeto societal, elaborado pela intelectualidade orgânica da burguesia industrial com um conjunto de princípios que deveriam persuadir e coagir os trabalhadores pela introjeção de um ideário e de um modo de vida adequados às necessidades da industrialização de massa emergente. (PINTO, 2012, p. 135).

Em um primeiro momento o autor se utiliza deste argumento teórico para expor e discutir sobre as categorias as quais se propõe no artigo. Em seguida contextualiza, Frederick Taylor e Henry Ford, e

caracteriza os processos correspondente a cada um deles, elucidando que sem os seus experimentos não se teria chegado a concepção de produção seriada de massa (PINTO, 2012, p.136). Outra relação importante que Pinto (2012) traz em seu trabalho é o item III ‘A grande família industrial’. Neste item, o autor dispõe sobre as várias atividades de transformação e atuação dos trabalhadores dentro do processo fordista. De acordo com Pinto (2012, p. 137), não bastava os trabalhadores apenas se submeterem à linha de série. Os candidatos deveriam comprovar que seguiam um estilo de vida que aprovesse a Henry Ford. Esta citação nos remete ao conceito de fordismo. Neste, Baratta (2017, p. 314) in Liguori; Voza (2017) apresenta o fordismo, na concepção gramsciana, como uma filosofia social e de vida. Para o autor, o fordismo “[...] tem como meta o alcance de um ‘equilíbrio psicofísico’ do novo tipo de trabalhador, o operário-massa, que, porém, nas condições dadas pelo modo capitalista de produção, não pode deixar de ‘ser puramente exterior e mecânico’” (BARATTA, 2017, p. 314) in (LIGUORI; VOZA, 2017)

As categorias foram abordadas pelo autor, desde a sua definição à sua relação com a atualidade. De acordo com Pinto (2012, p. 138), o fordismo abrangia a hegemonia industrial, esta que esperava do operário a máxima produtividade, englobando inspeções no ambiente familiar. Como embasamento teórico para esta discussão Pinto (2012) faz referência a Gramsci, quando este retrata que os industriais não se preocupavam com a humanidade e espiritualidade dos operários, mas no quê, a influência do ambiente familiar, afetava no nível de sua produtividade (PINTO, 2012, p.138).

Além de utilizar Gramsci para a discussão teórica, o autor faz referência a Karl Marx, no que concerne a categoria trabalho. De acordo com Pinto (2012, p. 140),

[...] retirando-se do sujeito a concepção e a finalidade do seu trabalho e lhe impondo, de forma unilateral, operações mentais e corporais marcadas por tempos e movimentos alheios à sua vontade, promove-se não apenas um esmagamento brutal de sua corporeidade, como, sobretudo uma esfera na alienação de sua subjetividade, por meio de uma inversão ontológica que o destitui como sujeito de sua criação, desumanizando-o, por conseguinte.

Pinto (2012) faz referência a Karl Marx afim de contextualizar as referências utilizadas por Gramsci,

quando este fez sua análise sobre as categorias fordismo/taylorismo. Deste modo, Pinto (2012, p.141), cita Gramsci (1991, p. 398), ao afirmar que as iniciativas ‘puritanas’ só têm objetivo de conservar, fora do trabalho, um determinado equilíbrio psicofísico que impeça o colapso fisiológico do trabalhador. Nota-se, na opção realizada por Pinto (2012) em fazer referência à categoria trabalho em Karl Marx, um lapso em relação à abordagem do próprio Gramsci sobre a referida categoria. Este, lança mão da categoria trabalho, de acordo com Frosini (2017) in Liguori e Voza (2018, p. 777),

[...] por meio da análise das transformações do trabalho introduzidas pela afirmação do fordismo, com o controle da sexualidade como parte do processo de produção (Q 1, 63, 74; Q 1, 158, 139; Q 4, 52, 489) e, em geral, com a afirmação da centralidade da produção na sociedade, segundo uma modalidade funcional ao fortalecimento à expressão do capitalismo.

Desta referência, verifica-se que em Gramsci estão presentes as relações existentes entre o controle da produção e o controle da vida privada do trabalhador, sendo este último elemento necessário e condizente com o primeiro. Com efeito, há uma complementariedade entre a primeira aproximação e a segunda.

Na sequência, foram analisados os artigos produzidos que contemplaram a categoria gramsciana ‘classes e grupos subalternos’. O primeiro artigo analisado, dos que incidiram na respectiva categoria, foi ‘Classes Sociais e grupos subalternos: distinção teórica e aplicação política’, produzido por Leandro Galastri. Para definição da categoria grupos subalternos Galastri (2014), utilizou de autores que realizaram de leitura semelhante à de Gramsci, sendo eles: Del Roio (2007), Daniel Bensaïd (2010), Thompson (1987), Burgio (2003), Poulantzas (1977), Olin Wright (1985). De acordo com Galastri (2014, p. 35), o objetivo do trabalho foi apresentar o modo como Gramsci associa o conceito de ‘classes sociais’ àquele de ‘grupos subalternos’ e, como tal associação, pode ser aplicada à análise política das relações de força na sociedade capitalista.

De acordo com Galastri (2014), classes sociais não são grupos empiricamente delimitáveis em qualquer tempo e espaço, nem simplesmente conjuntos de indivíduos localizáveis numa posição específica

no processo de produção material da sociedade. Já a definição para a categoria grupos subalternos, Galastri (2012, p.44), cita Green (2007, p. 202), o qual afirma que Gramsci estuda os grupos subalternos mediante três tipos de abordagem:

[...] o desenvolvimento de uma metodologia de historiografia subalterna; a produção em si de uma história das classes subalternas; a elaboração de uma estratégia política de transformação apoiada no desenvolvimento histórico e na existência dos subalternos.

No decorrer do artigo Galastri (2014) procura dialogar sobre a unidade existente entre as categorias classes sociais e grupos subalternos. Para isso, o autor engloba no corpo do texto outras categorias que dialogam com as categorias classes sociais e grupos subalternos. As categorias identificadas foram: bloco histórico, estrutura, super-estrutura, sociedade política, sociedade civil, estado, estado integral, hegemonia, partido político.

O artigo ‘Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana’, elaborado por Ivete Simionatto, teve como objetivo resgatar o conceito de classes subalternas, de acordo com Antonio Gramsci, e sua relação com as categorias, Estado, sociedade civil e hegemonia.

Através da leitura identificou-se que a autora do artigo utilizou para o embasamento teórico do trabalho as referências dos Cadernos do Cárcere. Atevese, inicialmente, à relação entre as categorias classes subalternas, Estado e sociedade civil, e como estas se interligam. De acordo com Simionatto (2009, p. 42)

Para Gramsci, o Estado ‘anula muitas autonomias das classes subalternas’, pois a ‘ditadura moderna’ ou contemporânea, ao mesmo tempo em que suprime algumas ‘formas de autonomia de classe, empenha-se em incorporá-las na atividade estatal: isto é, a centralidade de toda a vida nacional nas mãos das classes dominantes torna-se frenética e absorvente’ (GRAMSCI, 1977, p. 303), e nesse processo, torna indistintas as diferenças de classe, fortalecendo a subalternidade.

Dessa forma, de acordo com Simionatto (2009, p.42), a sociedade civil é incorporada à esfera estatal e ocorre de diferentes formas, especialmente para a formação da opinião pública para o crescente fortalecimento da hegemonia.

Além das categorias elencadas no objetivo, foram identificadas no artigo as categorias intelectuais, bloco histórico, cultura, hegemonia, senso comum. No âmbito da análise destas categorias Simionatto (2009, p. 44) relaciona, primeiramente, o senso comum com a filosofia da práxis. Esta é apresentada pela autora como a categoria que representa o caminho de superação das visões fragmentadas; ou seja, é o caminho para a elevação do senso comum ao bom senso. Com relação as categorias cultura e hegemonia, de acordo com Simionatto (2009, p. 45), a cultura é apontada por Gramsci como um dos elementos fundamentais na organização das classes subalternas, capaz de romper com sua desagregação e abrir caminhos para a construção de uma vontade coletiva.

O artigo “Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade de Gramsci”, elaborado por Giovanni Semeraro, teve como objetivo expor a concepção original de sociedade civil estabelecida por Gramsci. A construção do artigo teve como subtópicos: a nova política do protagonismo das massas; além do economicismo e do estatismo e as raízes da democracia na sociedade civil. Nele, a categoria classes e grupos subalternos, comparece permeada por este universo subjetividades, que se engendra em meio às relações entre a sociedade de massa e a formação da sociedade civil.

Primeiramente Semeraro (1999), elabora o contexto histórico o qual fundamenta o princípio das discussões que englobam a sociedade civil e que, conseqüentemente, fundamenta os argumentos utilizados em seu trabalho. Para isso o autor cita Gramsci, Hegel, Nietzsche, Ortega y Gasset, G. Sorel.

No segundo item do artigo, de acordo com Semeraro (1999, p. 73), o ponto central das reflexões de Gramsci se prende à formação de novos sujeitos sociais que visam a construção de um projeto de sociedade aberto à participação de todos os trabalhadores. E, por meio dessa afirmação, Semeraro (1999) inicia sua discussão sobre a democracia e a sociedade civil, e afirma que as origens do conceito de sociedade civil estão relacionadas com a tradição política burguesa e liberal (SEMERARO, 1999, p. 75).

O artigo “Gramsci e os movimentos populares: uma leitura a partir do caderno 25”, elaborado também por Giovanni Semeraro, teve como objetivo analisar o Caderno do Cárcere nº 25, afim de relacionar as proximidades e as diferenças entre os significados de

grupos subalternos e a configuração de movimentos populares. O autor ateu-se somente às categorias grupos subalternos e movimentos populares, não realizando a interlocução com outras categorias de Gramsci. No entanto, utilizou dos Cadernos do Cárcere nº 3, 6, 8, 13, 19. Por meio da análise realizada identificou-se que o autor enfatizou a discussão nos movimentos populares e retomou a questão dos grupos subalternos, somente ao final do artigo. De acordo com Semeraro (2014, p.73), na interlocução que os movimentos populares vêm estabelecendo com seus escritos, estes conferem renovados sentidos à política, à revolução, à democracia, à educação e promovem uma compreensão mais rica na concepção de hegemonia, de Estado, chamando a reconstrução do contexto histórico a repensar a relação com os grupos subalternos.

O artigo “Thompson e Gramsci: história, política e processos de formação”, elaborado por Carlos Eduardo Vieira e Marcus Aurélio T. de Oliveira, teve como objetivo refletir sobre a centralidade conferida pelas obras de Antonio Gramsci e Edward Thompson, à política, à cultura e à formação humana. Este artigo apresenta o historicismo, como categoria gramsciana âncora para a análise. Em que pese neste artigo o historicismo ter sido tomado pelos autores, como um ponto de inflexão nas obras de Gramsci e Thompson. Segundo Cacciato (2017) Liguori e Voza (2017) o historicismo em Gramsci possui uma dupla função, a de oferecer uma visão não rigidamente esquemática da historicidade – aquilo que está na base da filosofia da práxis – e a da consciência do caráter múltiplo e variado da experiência do mundo humano. Neste sentido, o historicismo comparece como uma categoria fundamental para a devida interpretação da história das classes subalternas, enquanto experiências múltiplas. Segundo Vieira e Oliveira (2010, p. 536) tanto Gramsci, quanto Thompson, através de uma produção do conhecimento historicista “[...] tomam a realidade como processo, como constante tensão entre o poder estruturante das forças estruturais e o papel ativo do sujeito na História.” Neste sentido, perpassam o texto os fundamentos da política, da cultura e da educação, como elementos cruciais ao entendimento do caráter múltiplo e variado do mundo, e de suas possibilidades de transformação.

Para finalizar o conjunto de artigos que retratam a noção de classes e grupos subalternos em Gramsci, o artigo de Marcos Del Roio (2007) “Gramsci e a

emancipação do subalterno”, como o próprio título anuncia, aponta para uma análise do pensamento gramsciano em vista de sua atualidade para a reflexão das possibilidades de emancipação das classes e grupos subalternos. A argumentação apresentada por Del Roio (2007) perpassa a utilização das categorias classe operária, senso comum, folclore e religião, sendo estas consideradas aqui, as categorias âncoras para a análise proposta, pois dão sustentação para as conclusões do autor, que indica a atualidade do método em Gramsci, a despeito de “[...] sua obra ter sido mal-entendida ou mesmo manipulada, assim como categorias que foram de seu uso encontraram outros usos que em nada coincidiam com os objetivos do autor sardo.” (DEL ROIO, 2007, p. 78). Para tanto, o autor enfatiza a necessidade do confronto a usos da filosofia da práxis como folclore. Os grupos subalternos, na visão de Del Roio (2007) ao interpretar Gramsci, que escrevia examinando a sua época, possui semelhanças significativas com o mundo de hoje, quando se fala em crise do movimento operário, crise da sociedade do trabalho, do fordismo, e quando é colocada em discussão a própria existência da classe operária. (DEL ROIO, 2007).

Do conjunto de artigos que incidiram na categoria classes e grupos subalternos, em síntese constatou-se a interligação entre as noções de classes sociais e grupos subalternos, em Galastri (2014); em Simionatto (2009) a sociedade civil enquanto parte da esfera estatal aparece como um fenômeno diversificado, voltado à formação da opinião pública para o fortalecimento da hegemonia e a superação da fragmentação própria das classes subalternas. Em Semeraro (1999) há um tensionamento do universo das subjetividades, como elemento necessário à interpretação das relações entre sociedade de massa e a formação da sociedade civil. Em Semeraro (2014) aparece o necessário repensar a relação com os grupos subalternos como elemento para uma mais rica compreensão da hegemonia e do Estado e em Vieira e Oliveira (2010) comparece o historicismo em sua dupla função – como uma categoria âncora à compreensão da leitura da história dos grupos subalternos. Em Del Roio (2007) a categorias classe operária, senso comum, folclore e religião comparecem como categorias âncoras de sua argumentação, na medida em que confronta as interpretações atuais, para as quais a própria classe operária, já não existe mais.

A seguir passou-se às análises dos artigos que incidiram sobre a categoria intelectuais como categoria teórica central para a análise. Destes verificou-se que o artigo “Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política”, produzido por Marcos Francisco Martins (2011) explica que o conceito de intelectual está ligado à hegemonia, porque é através da ação de intelectuais e sua relação com a formação, onde a escola desempenha um papel fundamental, que estabeleceu hegemonias e os valores da classe dominante são transferidos para as classes dominadas.

Para marcar o contexto histórico, o Martins (2011) explica como o nascimento recente da Itália, e as diferenças entre o norte e sul, marcarão a vida política dos países europeus no início do século XX, como o norte capitalista próspero, tenta impor-se culturalmente para a cultura agrícola e tradicional do sul, e como essas diferenças são usadas por alguns intelectuais, principalmente representantes do fascismo, para divulgar sua ideologia e penetrar nos setores dominante e subalterno. Também marca a influência marxista sobre o conceito de intelectual desenvolvido por Gramsci, para deixar claro o seu papel a favor da criação da classe dominante, e a importância de tomar os intelectuais orgânicos, conforme a perspectiva gramsciana, para permear os valores contra-hegemônicos nas classes subalternas e conseguir forjar a revolução que reverta a hegemonia estabelecida. Da forma como o papel político dos intelectuais é tratado, neste trabalho, na condição de intelectual tradicional, diferentemente do intelectual orgânico, o seu papel serve para organizar o estabelecimento de hegemonias, desprezando o papel das classes subalternas nesse processo.

O artigo de Jordana Souza Santos “Gramsci e o papel dos intelectuais nos movimentos sociais” (2009), explica em detalhes a visão dos intelectuais em Gramsci, pois parte da própria biografia do autor, de sua humilde origem na Itália, e da conjuntura que ele teve que viver. Explica as influências de Gramsci e como sua visão, de Lenin, o leva a levantar a necessidade de um partido trabalhista para o desenvolvimento de uma revolução na Itália, diante da ascensão do fascismo. Destaca ainda o fascismo como um movimento que pode ser visto como uma revolução passiva, apoiado por intelectuais tradicionais ligados à igreja e à burguesia dominante. Explica também

a influência do processo de reunificação italiana na política do país e como o norte vê com desprezo o sul camponês e a inteligência do sul; formado pelas classes dominantes, não representa as aspirações do povo. Desenvolve em detalhe o conceito de intelectual orgânico, aquele que pertence a uma cultura e ou mantém com ela um vínculo fortalecido, e por isso pode influenciá-la, mas além de destacar seu papel político, destaca sua relação com a cultura e como facilitador de sua organização. Para reforçar os conceitos, Santos (2009) discute a categoria educação, detalhando o funcionamento do movimento estudantil e explicando seu papel. Assim, embora se possa perceber em alguns setores como negativa a filiação a partidos políticos dos líderes do movimento estudantil por deixar em segundo plano as questões estritamente acadêmicas, na verdade constitui um ato de organização social, de luta por ideias e abordagens e entendimento com os setores, que deve ser o principal objetivo de qualquer movimento social.

O artigo “A ‘classicidade’ de Gramsci e o tema dos intelectuais” de Alberto Aggio (2010) começa expressando dúvidas sobre a validade de considerar Gramsci um autor clássico. O autor recorda as duas controvérsias principais que podem ser dadas sobre isso: se a sua proposta é um sistema completo ou não, e se suas ideias permanecem vivas e são aplicáveis hoje. Esta primeira abordagem é feita através de vários autores que defenderão as diferentes posições a esse respeito. Posteriormente, a discussão se concentra no trabalho de Gramsci, entendido no seu contexto histórico e desenvolve as ideias, consideradas pelo autor, mais importantes sobre a categoria intelectuais; discute ainda as categorias de revolução passiva e americanismo, e o conceito de intelectualidade é desenvolvido para a interpretação do intelectual orgânico e tradicional, dentro de um mundo em mudança, onde a inteligência orgânica parece ter importância. Aggio (2010) lembra ainda que no conceito gramsciano de intelectual não se limita ao papel acadêmico, mas para Gramsci, segundo o autor, ninguém, apenas por ser capaz de pensar e desenvolver ideias, é em si um intelectual. Aggio (2010) conclui que as ideias de Gramsci são revolucionárias, que devido o autor interpretar seu momento histórico, algumas de suas ideias perdem força no tempo presente. No entanto, demonstra ainda que a influência de Gramsci hoje,

principalmente após os anos 1970, com a publicação dos cadernos do cárcere.

Os conceitos de revolução passiva e o americanismo representando a revolução passiva no capitalismo, são de particular interesse neste artigo para compreender a importância do papel dos intelectuais no estabelecimento de hegemonias e como agentes culturais, colocando o intelectual em sua visão tradicional como alguém que preserva os costumes, e o intelectual orgânico da classe proletária como um agente de mudança.

Maria Lucia Duriguetto (2014) em “A questão dos intelectuais em Gramsci” também se aprofundará no tema da intelectualidade e sua importância para Gramsci. Duriguetto (2014) destaca o papel de articulador das classes sociais, e seu papel na desconstrução da visão definida para gerar uma reforma intelectual e moral, mas também dá o papel de filósofo para qualquer um, qualquer cidadão, não apenas os acadêmicos que, tradicionalmente, têm sido considerados intelectuais como uma construção do sistema estabelecido. A autora também dá importância para a política como a mediadora entre a filosofia “superior” de intelectual tradicional e bom senso, agente filosofia primitiva. Finalmente destaca o papel que as escolas têm para o fortalecimento de hegemonias e funciona como uma estrutura organizacional e conexão de classes.

O artigo “Intelectualidade, política e produção do conhecimento: desafios ao Serviço Social”, de Ivete Simionatto (2014), pode ser dividido em três partes bem estabelecidas: na primeira ele define o que é o intelectual e qual o seu papel na tomada de decisões ao longo da história, no segundo sua relação com a academia e, numa terceira parte, onde a autora trata diretamente o exercício do serviço social. Resgatando o papel do intelectual ao longo da história, chega a lembrar a categoria gramsciana e como ela explica perfeitamente o papel que os intelectuais têm assumido diferente, enfatizando a utilidade do intelectual orgânico, falando brevemente com as categorias hegemonia e educação. De fato, a última categoria é a que irá desenvolver, mas mais a partir da perspectiva do desafio atual do desenvolvimento gramsciano, embora a influência do autor italiano é claro na proposta, principalmente para o assistente social, resgata a importância da receber uma educação de qualidade, não só em termos de conceitos, mas também na prática e na sua relação com a sociedade

para torná-lo mais justo, aplicação do conhecimento; uma segunda característica é a pesquisa, comprometida com o papel que Gramsci chama o intelectual orgânico como agente transformador e, finalmente, o seu próprio papel profissional e social, gerando mudanças, o que se faz através de seu papel na política, no sentido de transformar a sociedade para torná-la mais justa e igualitária.

Artigo escrito por Giovanni Semeraro (2006), “Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade” desenvolve em detalhe o conceito de intelectual, em Gramsci, superando e atualizando a visão de Marx. Considera nesse processo a leitura da história e da política traduzidas no tempo e considerando a cultura que permeia os diferentes contextos, para que se possa fazer uma justa análise dos tempos pós-modernos. Resgata a importância do intelectual orgânico, como o agente da transformação e defensor de um projeto universalizante, de um novo Estado e de uma nova ordem societária, cujo reconhecimento inicial perpassa o poder das classes subalternas, como sujeitos políticos. O intelectual orgânico define como qualquer homem parte de um conjunto e com funções políticas, afastando-se da visão do intelectual tradicional. Não significa, esclarece Semeraro (2006), que o conhecimento formal constitua um intelectual, para ser um intelectual é exigido mais que isso, mais que um acadêmico o intelectual é alguém mais comprometido com sua própria espécie. O autor, em seguida, descreve o mundo pós-moderno, que durante as últimas décadas tem se desenvolvido e onde as classes trabalhadoras veem suas ações como necessárias, mas a tecnologia está dando maior destaque à máquina, que está substituindo o homem. Retrata ainda o papel do intelectual tradicional, como aquele que realiza as funções pragmáticas, burocráticas a serviço da hegemonia das classes dominantes, que se atualiza e, no contexto, pós-moderno é um administrador de sensações, um sedutor, ao se utilizar do fantasmagórico cenário da vídeo-esfera. Finalmente, ele enfatiza que a importância do intelectual orgânico permanece válida, que ele deve assumir esse papel, e que a mensagem emocional nunca pode substituir a relação do partido com suas bases, que é um espaço que ganha relevância e importância ainda maior nessa sociedade pós-moderna. Destaca ainda que no Brasil, os intelectuais orgânicos nos últimos anos, fazendo referência aos anos finais do século XX e aos primeiros anos do

século XXI, se viram convertidos “[...] ‘funcionários’ de partido e a gerentes técnico-administrativos dos aparelhos do poder governamental. (SEMERARO, 2006, p. 388). Diante do exposto, importante destacar que o artigo incide em algumas categorias que podem ser consideradas âncoras para a construção da argumentação do autor. Sendo elas as categorias história, política, cultura e classes subalternas. A análise do papel dos intelectuais não foge ao enfrentamento das oscilações da história, das particularidades da política e do substrato cultural, como partes inerentes aos diferentes contextos em que as classes subalternas, na visão do intelectual orgânico, devem irromper-se contra a hegemonia das classes dominantes, como sujeito coletivo portador da universalidade ético-política.

Finalizando a análise do conjunto de artigos que incidiram sobre a categoria teórica ‘intelectual’ como central, o artigo “II Príncipe e seus contratempores: De Sanctis, Croce e Gramsci” de Alvaro Bianchi e Daniela Mussi (2013) faz uma análise da interpretação dos autores citados, apontando suas divergências e pontos de inflexão ao se referir ao Renascimento, oscilando neste caso entre uma visão deste movimento como progressista e ou conservador. Para tanto, necessário foi realizar uma exegese, em torno do Renascimento, enquanto potencial mobilizador da transformação, da formação dos Estados Nação, do projeto modernizador, e da expansão mundial, ao considerar determinados países europeus como Espanha, Portugal, Inglaterra, e em especial, a França. E, como movimento reacionário e repressivo, ao se analisar a Itália. Para tal afirmação, o artigo retomou a interpretação de Gramsci sobre o Renascimento, onde este movimento aparece caracterizado em dois momentos.

‘O Renascimento é um movimento de grande porte, que se inicia depois do ano 1000, do qual o Humanismo e o Renascimento (em sentido estrito) são dois momentos conclusivos, que tiveram na Itália seu desenvolvimento principal, enquanto o processo histórico mais geral é europeu e não apenas italiano’. (Q. 17, § 3, p. 1909). (BIANCHI; MUSSI, 2013, p. 34).

Com essa conotação, Bianchi e Mussi (2013) tecem as divergências e pontos de inflexão entre De Sanctis, Croce e Gramsci, confrontando-os a visão de Maquiavel e de seu moderno príncipe. A partir desta aproximação situam Gramsci mais próximo a De Sanctis, ao considerar que este autor aproxima

tem uma visão mais ampla do papel dos intelectuais em face das classes populares, uma visão ‘nacional’ e menos policial. Crítico da posição de Maquiavel que intentara a [...] unidade entre ciência e política a recuperação da unidade entre o mundo do espírito e o mundo da vida prática” (BIANCHI; MUSSI, 2013, p. 33), Gramsci também rejeita a visão de Croce para o qual a visão do conjunto (mundo do espírito e mundo da vida prática) da Itália poderia se alcançar por meio de uma investigação da história das ideias e dos intelectuais uma investigação sobre a história das ideias e dos intelectuais na península. Assim, a recuperação do entendimento de Gramsci sobre o Renascimento e de sua relação com uma posição reformista; ou seja, com a noção gramsciana do renascimento, em seu sentido estrito, e sua relação com a noção de reforma, como fundamentais para a interpretação da Itália, compareceram, no decorrer do artigo, como as categorias teóricas gramscianas âncoras da argumentação dos autores, em vista da sustentação dos pontos de divergência e confluência entre De Sanctis, Croce e Gramsci diante da interpretação de Maquiavel sobre o Moderno Príncipe.

Diante do conjunto de artigos que incidiram sobre a categoria intelectuais como categoria central, verificou-se em Martins (2011) o conceito de hegemonia aparece vinculado ao papel dos intelectuais nos diferentes espaços da organização da vida social. Destes há um destaque à escola em seu papel de transferência de valores da classe dominante para as classes dominadas e, neste sentido, o papel dos intelectuais orgânicos, construir os valores contra-hegemônicos nas classes subalternas e conseguir forjar a revolução que reverta a hegemonia estabelecida. Em Santos (2009) o conceito de intelectual orgânico, aparece vinculado ao de cultura para retratar o papel deste intelectual na sua organização. De forma semelhante a Martins (2011) Santos (2009) discute a categoria educação, detalhando o funcionamento do movimento estudantil e explicando seu papel no processo de construção da hegemonia das classes subalternas. Aggio (2010) destaca o americanismo representando a revolução passiva no capitalismo. Neste processo, destaca a importância do papel dos intelectuais orgânicos no estabelecimento de hegemonias, como agentes culturais, organizadores das ações de mudança. Duriguetto (2014) aponta para a importância da política como a mediadora entre a filosofia “superior” de intelectual

tradicional e o bom senso, agente filosofia primitiva. Tal como Martins (2011), Duriguetto (2014) destaca o papel que as escolas têm para o fortalecimento de hegemonias e apontando-as como uma estrutura organizacional e de conexão de classes. Simionatto (2014), como Sanos (2009) aproxima as categorias hegemonia e educação e, como Martins (2011) e Santos (2009), destaca o papel do intelectual orgânico como agente transformador e, finalmente, o seu próprio papel profissional e social, gerando mudanças, dando ênfase ao papel da política, nesse processo. Em Semeraro (2006) comparece o papel dos intelectuais na história e da suma importância de se considerar nesse processo oscilações e particularidades da política e da cultura. Para Semeraro (2006) tal como para os demais autores que discutiram o papel dos intelectuais orgânicos, estes devem irromper-se contra a hegemonia das classes dominantes, como sujeito coletivo portador da universalidade ético-política. Neste caso, tal como em Simionatto (2014) a política exerce o papel de mediação. Em Bianchi e Mussi (2013) – se recupera a noção de Renascimento e de reforma em Gramsci, para confrontar as posições teóricas De Sanctis, Croce diante da interpretação de Maquiavel sobre o Moderno Príncipe, no sentido de apontar as contradições entre o Renascimento como movimento progressista e como restaurador da ordem, reacionário e repressivo, em sua particularidade italiana. Assim, importante destacar o elemento histórico para confirmar a exegese do autor sardenho e apontar a atualidade sem desconsiderar a particularidade de sua obra. Compreensão esta fundamental para uma justa análise do papel dos intelectuais orgânicos nos diferentes blocos históricos em face do confronto das hegemonias das classes dominantes, nos diferentes contextos.

O artigo ‘A geopolítica do sistema de estados e o capitalismo global em questão’, de autoria de Adam David Morton (2007), tem como objetivo central dialogar com as reflexões já feitas por Alex Callinicos, através da leitura que Gramsci faz da teorização das relações entre o sistema de estados e o capitalismo.

Morton (2007) demonstrou a relevância de Gramsci para a teorização das relações entre o sistema de estados e o capitalismo, por meio de dois pontos, este já estudados por Hobson. De acordo com Morton (2007, p. 46), o primeiro sendo como nos sistemas de estados opera a reprodução do capitalismo; e o segundo como as relações de classe são moldadas tanto

pelo capitalismo enquanto modo de produção quanto pela geopolítica. É o conceito de revolução passiva de Gramsci que Morton (2007), utiliza como base teórica para sua discussão. Conforme Morton (2007, p. 46), a teoria da revolução passiva permite compreender tal dinâmica, bem como destaca a contínua relevância do desenvolvimento desigual como pano de fundo das divisões sociais da ordem mundial. No decorrer do texto identifica-se que Morton (2007) recorreu a Gramsci, na fonte para dar sustentação aos seus argumentos e, como um dos resultados de seu trabalho, destaca a importância da obra gramsciana para a compreensão de fenômenos globais. Desse artigo, verifica-se a atualidade do pensamento de Antonio Gramsci para pensar o mundo humano, e em especial, o conceito destaca o conceito de revolução passiva como chave de leitura para pensar o Ocidente.

## CONCLUSÃO

Importante destacar, que do conjunto dos artigos analisados, destaca-se o conceito de hegemonia como chave de leitura com maior incidência entre o universo pesquisado, e a articulação do papel dos intelectuais como mediadores na histórica, por meio da política e da cultura, em que pese a educação e em especial a escola, como um lugar privilegiado para o agir ético-político dos intelectuais orgânicos em relação com as classes e grupos subalternos, donde se pode, em confronto ao projeto hegemônico das classes dominantes, forjar meios para a organização da hegemonia das classes subalternas, e a construção de um projeto nacional-popular.

Para tanto, do ponto de vista da análise desta realidade histórica, política e cultural em sua relação com a base econômica, as noções de trabalho, taylorismo e fordismo são cruciais, considerando as correlações de forças sociais, como expressões da hegemonia industrial e ainda o conceito de revolução passiva, como chave de leitura para pensar o ocidente, donde o americanismo é uma das suas expressões históricas particulares, nesse contexto de disputas pela hegemonia, no capitalismo.

A partir da realização deste trabalho, com os resultados alcançados conforme apresentados nos diferentes itens e em sua conclusão, constatou-se que a diversidade de abordagens presentes na produção de conhecimentos a partir dos referenciais gramscianos

e a consequente diversidade de categorias centrais e âncoras para a construção das análises que se propõem, uma vez sistematizadas no pensamento, expressam a unicidade da obra do autor sardenho, e, neste trabalho, vêm reforçar este fundamento, como ponto de partida efetivo para a construção de novas análises à luz de seu pensamento. Tem-se aqui a nítida impressão da riqueza categorial e das múltiplas mediações de seu pensamento, ao desnudar os misticismos que ancoram a hegemonia burguesa, no capitalismo e ancorar, efetivamente, as possibilidades de transformação, mediante a elaboração de um projeto nacional-popular, construído nas e com as classes e grupos subalternos, uma vez que sejam eles reconhecidos como sujeitos coletivos e agentes da transformação e, mais ainda, quando estes sejam capazes de se reconhecer como tais.

Da multiplicidade à unidade – verifica-se a formação e reprodução de um pensamento que *em si e para si* fornece à humanidade como um todo, um conjunto de mediações teórico-práticas, necessárias à concretização histórica de uma nova ordem societária. Para tanto, Gramsci considera as oscilações da história, as mediações da cultura e uma aposta na política como mediadora do projeto de transformação. Seu fundamento ético-político se constitui na liberdade real dos homens, mediante a plena satisfação de suas necessidades e aspirações coletivas.

## REFERÊNCIAS

- AGGIO, Alberto. A “classicidade” de Gramsci e o tema dos intelectuais. **Anos 90**. (UFRGS), Porto Alegre, v. 17, n. 32, dez. 2010, p. 75-91. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/download/22337/14053>. Acesso em: 09 set. 2018.
- BIANCHI, Alvaro; MUSSI, Daniela. II Príncipe e seus contratemplos: De Sanctis, Croce e Gramsci. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 12, dez. 2013, p. 11-42. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n12/n12a02.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.
- BRASIL, International Gramsci Society do Brasil. **Mapa Bibliográfico do Gramsci - IGS/Brasil**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://igsbrasil.org>. Acesso em: 10, jan. 2017.
- DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, 29, nov. 2007, p. 63-78. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n29/a06n29.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.
- DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 118, abr./jun. 2014, p. 265-293. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n118/a04n118.pdf>. Acesso em: 03 maio 2018.
- GALASTRI, Leandro. Classes sociais e grupos subalternos: distinção teórica e aplicação política. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 39, 2014. p. 35-55. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo2015\\_11\\_09\\_16\\_27\\_2082.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo2015_11_09_16_27_2082.pdf). Acesso em: 25 maio 2018.
- MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Revista Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 22, n. 3, dez. 2011, p. 131148. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/10.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MORTON, Adam David. A geopolítica do sistema de estados e o capitalismo global em questão. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, 29, nov. 2007, p. 45-62. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n29/a05n29.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PINTO, Geraldo Augusto. De demiurgo a operário: uma análise gramsciana do trabalho sob o taylorismo/fordismo. **Revista de Estudios Transfronterizos**, Santiago, v. 12, n. 2, julio/diciembre, 2012, p. 133-151. Disponível em: <http://www.sisomosamericanos.cl/index.php/sisomosamericanos/article/view/243/222>. Acesso em: 25 abr. 2018.
- SANTOS, Jordana Souza. Gramsci e o papel dos intelectuais nos movimentos sociais. **Revista Espaço Acadêmico (UEM)**, Maringá, n. 102, nov. 2009, p. 147-153. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7128>. Acesso em: 10, abr. 2018.
- SEMERARO, Giovanni. Da sociedade de massa à sociedade civil: A concepção da subjetividade em Gramsci. **Revista Educação e Sociedade. Campinas**, n. 66, abr. 1999, p. 65-83. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a3>. Acesso em: 10 set. 2018.
- \_\_\_\_\_. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, set./dez. 2006, p. 373-391. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.
- \_\_\_\_\_. Gramsci e os movimentos populares: uma leitura a partir do caderno 25. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, jan.-mar. 2014, p. 61-76. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 set. 2018.

SIMIONATTO, Ivete. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan. 2009, p. 41-49. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n1/06.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Intelectualidade, política e produção do conhecimento: desafios ao Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 117, mar. 2014, p. 7-21. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-66282014000100002&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-66282014000100002&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 25 maio 2018.

VIEIRA, Carlos Eduardo; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Thompson e Gramsci: história, política e processos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 31, n. 111, jun. 2010, p. 519-537. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a12.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

## TENDÊNCIAS DA PESQUISA BRASILEIRA SOBRE JORNALISMO E EDUCAÇÃO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA (2007-2017)

### TRENDS OF BRAZILIAN RESEARCH ON JOURNALISM AND EDUCATION: BIBLIOGRAPHICAL REVIEW (2007-2017)

Alessandra Siqueira Bastos\*

Robson Dias\*\*

Alberto Marques Silva\*\*\*

#### RESUMO

Este artigo faz um levantamento das teses acadêmicas brasileiras, produzidas nos últimos dez anos (2007-2017), que se versam sobre o papel educativo da imprensa no Brasil. O objetivo é verificar se a mídia cumpre ou não essa função e de que forma ocorre ou não o processo de construção de valores humanos. O trabalho deseja, ainda, observar os fatores que dificultam e a produção de sentidos a partir do discurso jornalístico para a formação da sociedade. Para a análise, foram selecionados 214 trabalhos e encontrados apenas 13 estudos que contemplavam, de alguma forma, o objetivo proposto por este artigo. A partir desse montante, o artigo faz um estado da arte (panorama do conhecimento produzido e indexado) e uma revisão bibliográfica (perfis das pesquisas).

**Palavras-chave:** Jornalismo. Educação. Jornalismo Educativo. Revisão Bibliográfica. Estado da arte.

#### ABSTRACT

This article surveys the Brazilian academic theses produced in the last ten years (2007-2017), which deal with the educational role of the press in Brazil. The objective is to verify whether or not the media fulfills this function and how the process of building human values occurs or not. The work also wishes to observe the factors that hinder and the production of meanings from the journalistic discourse for the formation of society. For the analysis, 214 studies were selected and only 13 studies were found that somehow met the objective proposed by this article. From this upstream, the article makes a state of the art (panorama of knowledge produced and indexed) and a literature review (research profiles).

**Keywords:** Journalism. Education. Educational Journalism. Literature review. State of the art.

---

\*Jornalista (UniCEUB), especialista em Recursos Humanos. (ESAD), Marketing. (ESAD), História, sociedade e cidadania. (UniCEUB). Mestranda em Comunicação no PPGCOM/UCB, linha Gestão e Estratégia Comunicacional. E aluna especial do PPGE/UCB, linha de Política, Gestão e Avaliação da Educação. Servidora da Empresa Brasil de Comunicação (EBC). Membro do Grupo de Pesquisa em Inovação, Empreendedorismo e Comunicação.

\*\* Jornalista, mestre e doutor em Comunicação. Professor e pesquisador do PPGE/UCB, linha Política, Gestão e Avaliação da Educação. E também do PPGCOM/UCB, linha Estratégia e Gestão Comunicacional.

\*\*\* Jornalista, mestre e doutor em Comunicação. Professor e pesquisador do PPGCOM/UCB, linha Estratégia e Gestão Comunicacional. Membro do Grupo de Pesquisa em Inovação, Empreendedorismo e Comunicação.

## LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Este levantamento estudou o papel educativo da imprensa no Brasil e investigou a produção científica brasileira de teses, em bases nacionais, na última década (2007 a 2017), publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O sistema foi escolhido devido à representatividade acadêmica. Explicita-se o número de teses publicadas, o ano das publicações, a quais instituições estão vinculadas, se essas instituições são públicas ou privadas e como se distribuem entre as unidades federativas e regiões brasileiras.

Foram escolhidas seis palavras-chave no levantamento: jornalismo positivo, jornalismo educativo, jornalismo e intervenção social, jornalismo exemplo e jornalismo cidadão. O objetivo foi contemplar um número maior de trabalhos que se propusessem a analisar o discurso jornalístico abrangendo outras facetas que também fazem parte do viés educativo da imprensa.

O termo “jornalismo positivo” designa uma produção jornalística voltada a exemplos positivos de vitórias, sucessos, ideias que deram certo, pessoas solidárias ou pesquisas científicas que estão ajudando em determinada questão para citar alguns exemplos (FRANCO, 2011). Pauta-se em uma agenda positiva: o inverso do noticiário focado na violência, catástrofes, dramas, crimes ou delinquência. Essa modalidade de Jornalismo é de uso e aplicação prático, não tendo ainda um vasto arcabouço teórico como *Civic Journalism* e sua tradução mais comum de Jornalismo Público. Vale lembrar que Jornalismo Público traz a questão a cidadania colocando o jornalismo como instrumento de *accountability*, prestação de contas, do cidadão em um contexto onde a denúncia (Jornalismo Investigativo) se relaciona com a conscientização, serviço, defesa e promoção de direitos. O jornalismo positivo volta-se pra exemplos práticos que estimulem ações concretas na área de Educação. Tem como pressuposto narrativas nas quais a notícia traga personagens, serviço e condições de inspirar a multiplicação das mesmas práticas tendo como referência essa ação emancipadora noticiada. Como o artigo tenta se concentrar para muito além da perspectiva de Comunicação e de Jornalismo, mesmo não tendo tradição científica, achamos oportuno o uso do termo por ele ser voltado para a demanda da Educação: a de

reconhecer na mídia as melhores práticas e as ações emancipatórias, se apropriando de exemplos práticos e de testemunhos de personagens da vida real.

Em um segundo momento, fez um refinamento das 711 teses obtidas, selecionando as 214 listadas na procura por “jornalismo e educação”, já que essa foi, entre as palavras-chave, a que listou o maior número de trabalhos. Entre essas 214 teses, foram encontradas apenas treze que contemplavam, de alguma forma, o objetivo proposto de realizar um levantamento da produção acadêmica para, em seguida, observar de que forma a imprensa vem sendo estudada e analisada.

Este trabalho se resume ao levantamento, que pode servir, posteriormente, de base para verificar se a mídia cumpre ou não um papel educativo e de que forma ocorre ou não o processo de construção de valores humanos. O trabalho deseja ainda ser base para futura observação dos fatores que dificultam essa formação e os significados criados a partir do discurso jornalístico para a formação da sociedade.

A metodologia escolhida foi o Levantamento Bibliográfico com amostra, abordagem qualitativa, estado da arte e revisão literatura.

O interesse por pesquisas que abordam ‘estado da arte’ deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia. (ROMANOWSKI, 2006, p. 38)

Com o objetivo de compreender como se dá a produção do conhecimento nessa determinada área de conhecimento em teses, o levantamento bibliográfico com o estado da arte possibilitou examinar, não somente os temas abordados, mas também as ênfases dadas pelos pesquisadores, como os temas de pesquisa escolhidos, os períodos analisados e os veículos escolhidos por eles. É possível também observar a atenção que os pesquisadores dão à temática, para quais aspectos do tema estão voltados e quais os conteúdos priorizados nas pesquisas. A partir desse panorama, torna-se possível apontar, não apenas os aspectos mais tratados e que têm preocupado os pesquisadores, mas,

sobretudo, aqueles silenciados. O levantamento possibilita, ainda, observar as sugestões e proposições apresentadas nas pesquisas e as contribuições dessas pesquisas para a mudança e inovações da prática jornalística. A comparação dos estudos de diferentes regiões e estados ajuda também a identificar tendências ou problemas comuns e sugerir, se for o caso, políticas como ressaltam Romanowski e Ens (2006), inspirados no trabalho de Ferreira (2002, p. 258)<sup>1</sup>:

As pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” nos últimos 15 anos no Brasil parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrados e teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 46)

O critério escolhido para a seleção da fonte material foi o formato das teses publicadas na última década (2007-2017). A BDTD foi escolhida devido à representatividade acadêmica. Foram considerados na pesquisa apenas teses, devido ao grande número (711) de trabalhos resultantes. A pesquisa inicial foi realizada com os estudos apresentados pela base BDTD no dia 25 de novembro de 2018. Em vários quadros, será possível observar que o número total de teses é menor que o de 711 identificado inicialmente. Isso ocorre porque nem todos os trabalhos trazem informações completas, constituindo uma lacuna na base de dados da BDTD.

### ESTADO DA ARTE: PANORAMA DO CONHECIMENTO INDEXADO NAS BASES

Seis termos foram escolhidos na representação da análise de resultados, por serem relevantes para o entendimento dos estudos. Deles, como mostra a tabela 1, “jornalismo e educação” foi o que apresentou o maior número de teses na última década, seguido de “jornalismo exemplo” e deixando “jornalismo educativo” em terceiro lugar. Os termos “jornalismo cidadão”,

“jornalismo exemplo” e “jornalismo positivo” foram usados na busca de estudos sobre práticas jornalísticas que contenham, não apenas espaço para denúncias de crimes, desgraças ou catástrofes; mas que, também tragam bons exemplos e boas práticas, que ensinem comportamentos positivos de mudança ou que substituam a crítica pela proposição de soluções.

Tabela 1 - Levantamento bibliográfico de 2007-2017

TERMOS	BDTD
Jornalismo e educação	214
Jornalismo positivo	79
Jornalismo educativo	122
Jornalismo e intervenção social	68
Jornalismo exemplo	146
Jornalismo cidadão	82
TOTAL	711

Fonte: elaborada pelos autores.

Os termos “jornalismo e educação” são mais pesquisados, com 214 teses contendo as palavras. “Jornalismo e intervenção social” apresentam menos estudos, com 68 teses nos últimos dez anos. No decorrer do Levantamento Bibliográfico, chamou a atenção o fato de não ter sido encontrada nenhuma tese sobre o termo “jornalismo positivo” nos últimos dez anos. Dos 79 trabalhos iniciais listados na base, nenhum fazia referência, de fato, ao termo. Havia trabalhos sobre como a mídia internacional enxerga o Brasil, como a mídia brasileira retrata o caso dos haitianos no Brasil, representações da identidade nacional na TV, curadoria em museus, sobre o desastre de Fukushima e uma série de outros estudos que se propõe a analisar o discurso jornalístico, mas não trazem uma abordagem sobre o chamado jornalismo positivo.

“Aqui não é notícia quem mata, mas quem salva. Não quem rouba, mas quem é honesto. Não quem agride, mas aquele que faz boas ações. Não noticiamos tragédias, só casos com final feliz. Em vez de preconceito, damos histórias de superação.”<sup>2</sup>, assim o jornalista e criador do Só Notícia Boa (*Good News*), Rinaldo de Oliveira, define o site ([www.sonoticiaboia.com.br](http://www.sonoticiaboia.com.br)). Desde 2011, a agência de notícia pretende ser uma “alternativa para o público cansa-

<sup>1</sup> Ambos, Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006), editaram trabalhos sobre Estado da Arte, na área de Educação.

<sup>2</sup> Coluna Quem Somos do site Só Notícia Boa. Disponível em: “<http://www.sonoticiaboia.com.br/quem-somos/>”. In: Observatório da Imprensa. 2013. Acesso em 03 de novembro de 2018.

do do noticiário violento da grande mídia” e ainda “melhorar o dia das pessoas: inspirar, formar caráter, cidadãos melhores, criar uma geração de seres mais gentis, criativos, solidários e altruístas”<sup>3</sup>, diz ainda o texto de auto-definição.

### ANÁLISE POR ÁREA DE CONHECIMENTO

A partir deste resultado inicial, os trabalhos foram divididos pela área de conhecimento a partir da qual foram estudados. Além das áreas de Ciência

da Informação, Comunicação e Educação, foram encontrados trabalhos em vários outros departamentos, como: Teologia, História, Serviço Social, Linguística ou Música. Para classificação, a área “história da educação”, apresentada na base separadamente de “educação” foi aqui juntada. Assim como, as áreas de jornalismo, comunicação visual e relações públicas e propaganda – apresentadas na base também separadamente, aqui foram incluídas na área de comunicação. Nesse sentido, foram encontrados, conforme tabela 2:

Tabela 2 - Área de conhecimento das pesquisas

TEMAS	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	COMUNICAÇÃO	EDUCAÇÃO	OUTRAS	TOTAL
Jornalismo e educação	51	6	48	29	134
Jornalismo positivo	51	2	0	14	67
Jornalismo educativo	49	1	28	16	94
Jornalismo e intervenção social	50	1	4	7	62
Jornalismo exemplo	51	6	2	30	89
Jornalismo cidadão	50	3	1	7	61
TOTAL	302	19	83	103	507

Fonte: elaborada pelos autores.

A partir do Levantamento Bibliográfico, percebe-se que há mais pesquisas na área de educação do que na área de comunicação. Mas não é possível afirmar que os profissionais de educação têm mais interesse pelo tema pois, para isso, seria necessário que se soubesse quantos cursos de uma área e de outra há no país e a média de profissionais que se formam anualmente.

A tabela mostra que há diferença na designação dos departamentos e cursos universitários brasileiros. Em algumas teses, o estudo do jornalismo está inserido em curso ou departamento de Comunicação. Em outros, se apresenta como Ciência da Informação, sendo essa a prevalência dos estudos. No entanto, foi constatado que, na divisão por áreas de conhecimento, nem todos os trabalhos estavam computados, ou seja, muitos trabalhos são catalogados na BDTD sem a descrição da área onde foram desenvolvidos. Das 214 teses encontradas na busca por “jornalismo e educação”, apenas 134 aparecem no recorte por área de conhecimento.

### ANÁLISE POR ANO

Foi analisada a produção acadêmica referente à última década, ou seja, os anos de 2007 a 2017, conforme tabela 3.

Os estudos realizados apontam a ampliação, na última década, do interesse pelo tema. Houve um aumento no número de trabalhos a partir do ano de 2013, na metade do governo da ex-presidente Dilma Rousseff, que tomou posse em janeiro de 2011. Não é objeto desse trabalho, no entanto, pesquisar se houve uma ligação direta com algum programa educacional federal. Analisando especificamente os anos de 2016 para 2017, durante o governo do presidente Michel Temer, que assumiu em agosto de 2016, observa-se que, com exceção de “jornalismo exemplo”, os cinco demais temas tiveram uma diminuição da produção de um ano para o outro. “Jornalismo exemplo” passou de doze para treze publicações.

<sup>3</sup>Ibidem.

Tabela 3 – Análise por ano de publicação

ANO DE PUBLICAÇÃO	Jornalismo e educação	Jornalismo positivo	Jornalismo educativo	Jornalismo e intervenção social	Jornalismo exemplo	Jornalismo cidadão	TOTAL
2007	9	2	5	2	5	2	25
2008	13	4	9	3	10	7	46
2009	12	1	8	1	9	4	35
2010	14	4	6	4	11	4	43
2011	15	5	8	1	11	2	42
2012	10	3	4	2	14	3	36
2013	28	11	15	10	21	9	94
2014	21	<u>14</u>	14	<u>12</u>	<u>22</u>	<u>14</u>	97
2015	<u>34</u>	<u>14</u>	16	<u>12</u>	18	<u>14</u>	108
2016	31	12	<u>21</u>	<u>12</u>	12	13	101
2017	27	9	16	9	13	10	84
TOTAL	214	79	122	68	146	82	711

Fonte: elaborada pelos autores.

Com exceção do termo “jornalismo e educação”, que teve seu auge em número de produções em 2013, e de “jornalismo educativo”, que obteve seu auge em 2016, os quatro temas restantes alcançaram seu máximo produtivo no ano de 2014. Os termos “jornalismo positivo” e “jornalismo cidadão” mantiveram o mesmo número de publicações no ano seguinte (2015); “jornalismo e intervenção social”, nos

dois anos posteriores (2015 e 2016), e “jornalismo exemplo” teve seu auge, especificamente, em 2014.

#### ANÁLISE POR ESTADO E REGIÃO

Foi analisada a produção acadêmica referente a cada um dos estados da federação em cada uma das cinco regiões brasileiras, conforme a tabela 4.

Tabela 4 - Trabalhos acadêmicos BDTD de acordo com estado e região

REGIÃO	UF	INSTITUIÇÕES	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES POR ESTADO	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES POR REGIÃO
SUDESTE	RJ	IBICT PUC-RJ UERJ UFF UFRRJ	321	510
	SP	USP PUC-SP Unicamp Mackenzie Uninove Famerp Unesp UFSCAR Unifesp	164	
	MG	UFMG UFU	25	

continua

conclusão

REGIÃO	UF	INSTITUIÇÕES	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES POR ESTADO	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES POR REGIÃO
CENTRO-ESTE	DF	IBICT UNB FGV	315	317
	GO	PUC-GO UFG	2	
NORDESTE	BA	UFBA	21	108
	RN	UFRN	21	
	PB	UFPB UFJF	12	
	PE	UFPE	4	
	CE	UFC	46	
	SE	UFS	4	
SUL	RS	UFRGS PUC-RS Unisinos	52	68
	PR	UTP UTFPR Unioeste UEL	9	
	SC	UFSC	7	
NORTE	PA	UFPA	7	7

Fonte: elaborada pelos autores.

A região Sudeste é a que mais estudou os temas, com 510 teses, sobretudo no estado do Rio de Janeiro, que apresentou 321 trabalhos. No Centro-Oeste, a produção está centralizada praticamente no Distrito Federal, que produziu 215 dos 217 trabalhos. Apesar de, na região Sul, essa centralização ser menor, há também uma concentração no estado do Rio Grande do Sul, com 52 das 68 teses. Ao contrário, no Nordeste, a produção é distribuída em vários estados, tendo uma

prevalência maior no Ceará. Já a região Norte produziu apenas sete trabalhos, todos no estado do Pará.

### ANÁLISE POR INSTITUIÇÃO

Foi analisada a produção acadêmica referente a cada uma das instituições que aparecem na base, conforme a tabela 5.

Tabela 5 – Trabalhos acadêmicos BDTD de acordo com a instituição

Instituição	QUANTIDADE DE TRABALHOS ACADÊMICOS						Total
	Jornalismo e educação	Jornalismo positivo	Jornalismo educativo	Jornalismo e intervenção social	Jornalismo exemplo	Jornalismo cidadão	
IBICT	52	51	50	51	51	50	305
USP	24	5	9	1	13	5	57
UFC	21		16		9		46
PUC-SP	14	3	6	3	8	4	38
PUC-RS	7	4	2	3	7	3	26
Famerp	5	7	4	2	5	2	25
UFMG	8	1	4	2	7	1	23

continua

conclusão

Instituição	QUANTIDADE DE TRABALHOS ACADÊMICOS						Total
	Jornalismo e educação	Jornalismo positivo	Jornalismo educativo	Jornalismo e intervenção social	Jornalismo exemplo	Jornalismo cidadão	
UFRGS	7	1	4	1	7	3	23
UFBA	10	1	5		5		21
UFRN	8	2	9		2		21
Unesp	10		1	1	4	1	17
Unicamp	10	1			4	2	16
UERJ	6	1	1	1	1	1	11
UNB	3	1	1		1	3	9
UFJF	3				3	1	7
UFSC	3				3	1	7
UFPA	3		2		2		7
UFPB					5		5
PUC-RJ	1				2	1	4
UFPE	1				2	1	4
Mackenzie	3				1		4
UEL			1		2	1	4
UFS	3		1				4
UFSCAR	3		1				4
Unisinos	1			1		1	3
UFRRJ			2				2
Unifesp		1			1		2
UTP	1				1		2
UTFPR	1		1				2
UFU	1		1				2
Uninove	1						1
FGV	1						1
UFG	1						1
UFF	1						1
PUC-GO	1						1
Unioeste						1	1
							707

Fonte: elaborada pelos autores.

Na análise por instituição, 305 das 711 teses foram produzidas pelo Instituto Brasileiro em Informação de Ciência e Tecnologia (Ibict), unidade de pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, e não do Ministério da Educação. O resultado sugere que, talvez, muitas teses de diferentes instituições não estejam cadastradas. No entanto, não há elementos aqui suficientes para tal afirmação. Apesar de, na tabela 4, o Rio de Janeiro aparecer como o estado que mais produziu trabalhos, universidades de São Paulo, Ceará, Rio Grande do Sul, Minas Gerais,

Bahia e Rio Grande do Norte aparecem acima da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em número de produções.

#### ANÁLISE POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO PÚBLICA OU PRIVADA

Foi analisada a produção acadêmica referente às instituições de ensino superior públicas e privadas brasileiras, conforme o quadro 1.

Das instituições que produziram trabalhos, 27 (75%) são públicas e 9 (25%) privadas. Voltando à Tabela 5, nota-se que dos 707 trabalhos realizados: 625 (88,40%) foram em universidades públicas e 82 (11,59%) em instituições privadas. Assim, além do número de instituições públicas ser maior, a quantidade de teses produzidas também é proporcionalmente maior.

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos BDTD de acordo com instituições públicas e privadas

IES PÚBLICAS	IES PRIVADAS
IBICT	PUC-SP
USP	PUC-RS
UFC	PUC-RJ
Famerp	Mackenzie
UFMG	Unisinos
UFRGS	UTP
UFBA	Uninove
UFRN	FGV
Unesp	PUC-GO
Unicamp	
UERJ	
UNB	
UFJF	
UFSC	
UFPA	
UFPB	
UFPE	
UEL	
UFS	
UFSCAR	
UFRRJ	
Unifesp	
UFU	
UFG	
UFF	
Unioeste	
UTFPR	
<b>27</b>	<b>09</b>

Fonte: elaborado pelos autores.

### REVISÃO DE LITERATURA: OS PERFIS DE PESQUISA DE 13 TESES EM JORNALISMO E EDUCAÇÃO

Para uma análise mais aprofundada dos temas que aparecem inicialmente na base, foram selecionadas inicialmente as 214 teses que contemplam os

termos “jornalismo e educação”, que apresentaram um número maior de trabalhos entre os termos pesquisados no levantamento bibliográfico.

Apesar de o tema “jornalismo e educação” ainda ser extenso e abranger uma grande faceta de análises que podem estar contidas nele, apenas treze teses das 214 encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, neste período de dez anos, se debruçaram sobre a análise objeto deste trabalho, ou seja, esses que se dedicaram a estudar o papel educativo da imprensa, se a imprensa cumpre ou não um papel educativo, de que forma acontece ou não o processo de construção de valores humanos ou de significados, os fatores que dificultam essa construção, a criação de significados a partir do discurso jornalístico ou o levantamento de alicerces para a construção dessa relação da imprensa com a formação da sociedade.

As demais teses analisaram várias outras questões. Muitas se dedicaram ao processo educacional, mas sem fazer uma ponte com o jornalismo, com trabalhos sobre a educação pública brasileira, cursos superiores de Telecomunicações, políticas de educação infantil, escolarização de crianças negras, políticas afirmativas no ensino superior, a mulher professora, a formação docente, o currículo de Educação Física, a relação do currículo dos professores com a educação escolar, o uso de textos jornalísticos em sala de aula para a aprendizagem da escrita, a alimentação adequada na escola ou cursos de formação de comunicadores. Outros analisam a imprensa, mas não do ponto de vista do discurso social, como, por exemplo, a migração da versão impressa de revistas para os sites. Há também teses de análises de obras literárias, por exemplo, de Eça de Queiros ou Machado de Assis.

Foram encontradas teses que focam como o processo educacional é retratado na mídia, mas sem abranger a função da mídia enquanto educadora, em que o foco são matérias sobre educação encontradas nos jornais e noticiários. Um dos temas encontrados, nesse sentido, foi como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) aparece na mídia.

As teses de doutoramento demonstram a penetração de um assunto no nível de formação e de capacitação mais alto da ciência. Neste sentido, abaixo, trazemos 13 teses no intuito de ilustrar a produção recente em doutorado. É possível perceber que os temas de imprensa e de mídia na área de Educação tendem a vir combinados com estudos de gênero e de História da Educação.

Quadro 2 – Teses sobre o papel educativo da imprensa

Ano	TÍTULO	IES	Área	Proposta
2008	Jornal das Moças: leitura, civilidade e educação femininas (1932-1945)	UFC	Educação	Pesquisa com olhar da História da Leitura, 1914-1965, no Rio de Janeiro, sobre a influência da imprensa na propagação de normas sociais que pouco a pouco vão sendo assimiladas pela mulher, na perspectiva da História da Educação, da Sociologia de base histórica, da Linguística e da Análise do Discurso. Classifica a prescrição de condutas tidas como adequadas a mulher das décadas de 1930 e 1940 (mãe, dona-de-casa, esposa e educadora). São base da análise documental: o conto, anúncio publicitário, conselho e artigo de opinião.
2008	A missão desalfabetizadora do jornal Gazeta do Norte, em Montes Claros (1918-1938)	UFMG	Educação	Investiga práticas culturais produzidas em Montes Claros (MG) e representações do jornal Gazeta do Norte (1918-1938), visando civilizar, educar e desalfabetizar a população. Baseado na perspectiva da História Cultural, postula que o jornal assume a desalfabetização com o sentido de missão, que objetiva não apenas alfabetizar, mas produzir o cidadão civilizado e moderno, por sua inserção no mundo da cultura escrita.
2008	Cultura impressa e educação da mulher: lições de política e moral no periódico mineiro o mentor das brasileiras (1829-1832)	UFMG	Educação	Investiga a produção, circulação e recepção do periódico O Mentor das Brasileiras, impresso em São João del-Rei MG (1829-1832), afirmava estar suprimindo a deficiente educação das senhoras brasileiras a partir do entendimento de que, como esposas e mães, as mulheres representavam a parte mais influente da sociedade. A pesquisa postula que o jornal estabelecia uma interessante interlocução com a educação escolar, instituição ainda incipiente no início do século XIX. É por meio dele que a temática da instrução pública e algumas atividades escolares ganhavam ampla circulação, o que auxiliava na legitimação da escola enquanto instância educativa e de O Mentor como promotor da educação feminina.
2011	Controle social e a narrativa moralizante do telejornalismo	UnB	Comunicação	Pauta-se na trilogia: objetividade, imparcialidade e neutralidade. Analisa uma perspectiva moralizante sob a ótica dos bons costumes, da boa conduta e do moralmente correto na mídia. Tem como objeto o Jornal Nacional. E conclui que a TV como agência de socialização não se contém, porém, à ficção. E que o telejornal, segundo amostra, quebrou clássicos paradigmas de objetividade para qualificação da notícia (a objetividade, a imparcialidade e a neutralidade).
2012	Educadores do rádio: concepção, realização e recepção de programas educacionais radiofônicos (1935-1950)	USP	Educação	Estuda a concepção, a realização e a recepção dos programas educacionais radiofônicos irradiados: Viagem através do Brasil, de autoria de Ariosto Espinheira e veiculado pela Rádio Jornal do Brasil, Tapete mágico da Tia Lúcia, elaborado por Ilka Labarthe, e Biblioteca do ar e Ouvindo e aprendendo, criados por Genolino Amado e irradiados, de início pela Rádio Mayrink Veiga e posteriormente pela Rádio Nacional, durante o período 1935-1950. Os conceitos de educação por meio do rádio, suas táticas para a conquista do espaço na grade de programação das emissoras comerciais e as diferentes formas de recepção de suas produções são o mote da investigação. Contribui com o arcabouço teórico de História da Educação por meio do rádio, assim como amplia a compreensão sobre o papel dos rádioeducadores na história do rádio brasileiro.

continua

continuação

2012	O Jornal das Senhoras, um projeto pedagógico: mulher, educação, maternidade e corpo - (Rio de Janeiro na segunda metade do Século XIX)	PUCSP	História	Pesquisa histórica sobre mulheres de elite e das relações de gênero na segunda metade do século XIX no Rio de Janeiro. Tem como fonte histórica O Jornal das Senhoras, primeiro periódico escrito por mulheres, direcionado ao público feminino. Tem como resultados o resgate discursivo sobre a importância da imprensa na difusão da moda, dos cuidados com o corpo e do embelezamento da mulher.
2012	A literatura infantil além do livro: as contribuições do jornal português O senhor e da revista brasileira O Tico-Tico	USP	Letras	Relações entre Literatura e Imprensa, livros e periódicos, suas confluências e divergências, seus produtores e seus leitores. Investiga a contribuição do jornal português O senhor doutor e da revista brasileira O Tico-Tico para a formação de leitores, assim como para a educação informal e a história da Literatura Infantil.
2013	A comunicação do MST: uma ação política contra-hegemônica	USP	Comunicação	A comunicação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como ação política na perspectiva da ação formativa contra-hegemônica. Utiliza entrevistas com líderes e militantes, para reforçar a análise dos jornais do MST feita sob os aspectos formal, estético, político e social. Os referenciais teóricos vão de Lenin, que discute o uso do jornal como organizador coletivo, a Gramsci, que defende a educação como forma de emancipação.
2013	Informação, poder e segurança pública: um estudo da UPP	UFRJ	Ciência da Informação	Supõe a informação do ponto de vista da cidadania representa a possibilidade de registrar e difundir outras formas de significação, fruto da perspectiva das comunidades. Tem como objeto de estudo as dinâmicas informacionais que têm lugar em UPPs, no Rio de Janeiro. A análise das produções informacionais sinaliza que tem ocorrido uma alteração no papel da informação nas políticas de segurança pública, ao longo dos tempos, que não é fruto de concessões do Estado, mas resultado das lutas dos cidadãos pela apropriação dos novos meios informacionais que, por sua vez, viabilizam inovações nas relações entre políticas públicas e sociedade.
2014	Memória de movimento negro: um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo	USP	Educação	Tese-testemunho, na qual um ativista de movimento social relata a longa experiência de construção de sua identidade política etnicorracial. Nesse caminho, além de defender o Movimento Negro, como parte essencial da cultura brasileira, as estratégias de sobrevivência e de resistência à opressão e ao racismo desenvolvidas pela população negra, ressalta o impulso igualitário das ações do Movimento Negro e sua contribuição para avanços do conjunto da sociedade e da consolidação do processo democrático.
2015	Educação e Mídia na Cultura Sul-Rio-Grandense : um estudo sobre a Feira do Livro de Porto Alegre	UFRGS	Educação	Examina na perspectiva de Estudos Culturais o evento cultural Feira do Livro de Porto Alegre/RS (1955-2015). O estudo focaliza estratégias discursivas e representações associadas à produção, gestão, invenção desse evento cultural veiculadas no encarte Caderno da Feira (suplemento que circula diariamente durante a realização da Feira no jornal gaúcho Zero Hora, o qual integra o conjunto de artefatos comunicacionais do Grupo RBS). O corpus é de 85 edições, entre 2005-2013. Foram também examinados exemplares do jornal Zero Hora das décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990 por conterem informações importantes sobre esse evento. O estudo aponta para a forma como, especialmente a partir da figura do patrono, são destacadas diferentes facetas da cultura sulrio-grandense.

continua

conclusão

2015	Relações de gênero na imprensa esportiva	UERJ	Educação Física	Tem como base os artigos “Os estudos de gênero e masculinidade e seus reflexos para a Educação Física” e “O olhar da imprensa sobre o vôlei feminino: quando a sombra se destaca” para analisar identidades e os desdobramentos das masculinidades para a área da Educação Física e esportes, além da inserção e permanência das mulheres no universo dos esportes. Conclui que a imprensa esportiva ainda carrega a imagem das mulheres atletas mantendo padrões ainda subordinados a uma hegemonia masculina.
2017	Civilização, modernidade e educação nas páginas do Jornal A Razão (1898-1923)	UFS	Educação	Estudo documental do jornal A Razão, com recorte temporal 1898-1923, que analisa estratégias da publicação no acúmulo de capital social e distinção.

Fonte: elaborado pelos autores.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das treze teses selecionadas, sete foram produzidas em cursos e departamentos de Educação e duas em cursos de Comunicação. As outras quatro foram realizadas nas áreas de História, Letras, Educação Física e Ciências da Informação. O panorama traz a baixa produção de análises de discurso do jornalismo nos cursos de Comunicação Social, que seria, em princípio, a área mais propícia a realização de pesquisas sobre a mídia jornalística.

Entre os treze trabalhos, quatro pesquisas analisam discursos atuais do século XXI. Uma tese estuda discursos do século XX ao XXI; cinco, do século XX; uma, que vai do século XIX ao XX; uma, do século XIX, e uma retorna aos jornais do século XXVIII.

Sobre os temas, quatro pesquisas analisam o discurso da imprensa em relação às questões de gênero; duas quanto à educação; uma, ao público infantil; uma, à cultura e literatura; uma a movimentos sociais; uma em relação à raça; uma, à segurança, e duas fazem uma análise mais geral e sociológica do discurso jornalístico.

Dos quatro trabalhos que tratam das ideias propagadas pela imprensa sobre questões de gênero, a tese “O Jornal das Senhoras, um projeto pedagógico: mulher, educação, maternidade e corpo - (Rio de Janeiro na segunda metade do Século XIX)” aborda a importância da imprensa na educação e emancipação da mulher no estado do Rio de Janeiro do século XIX. E concluiu que “a imprensa exerceu um papel de destaque na veiculação de ideias e na propagação do conhecimento”.

A tese “Jornal das Moças: leitura, civilidade e educação femininas (1932-1945)” também trata das questões de gênero por meio da “na propagação de normas sociais que pouco a pouco vão sendo assimiladas pela mulher” na primeira metade do século passado. Já a tese “Cultura impressa e educação da mulher: lições de política e moral no periódico mineiro O Mentor das Brasileiras (1829-1832)” analisa a imprensa como instrumento educativo com o objetivo de suprir “a deficiente educação das senhoras brasileiras” por meio da adaptação dos textos para esse público leitor e criação de um novo público. De acordo com a pesquisa, o jornal também estabelecia uma interlocução com a educação escolar, instrução pública e algumas atividades escolares ganhavam ampla circulação. A quarta tese, “Relações de gênero na imprensa esportiva”, reflete sobre as identidades e os desdobramentos das masculinidades para a área da Educação Física e esportes. De acordo com o trabalho, pelos artigos analisados, o esporte legitima e reproduz “uma ideologia hegemônica, sexista, patriarcal e machista”.

Entre os dois trabalhos que se debruçam sobre o papel educativo da imprensa, a tese “A missão desalfabetizadora do jornal Gazeta do Norte, em Montes Claros (1918-1938)” discute as práticas culturais do jornal Gazeta do Norte visando civilizar, educar e desalfabetizar a população.

Já a tese “Educadores do rádio: concepção, realização e recepção de programas educacionais radiofônicos (1935-1950)” estuda a concepção, realização e recepção de programas educacionais radiofônicos entre 1935 e 1950 com o objetivo de analisar os

conceitos de educação por meio do rádio, suas táticas para a conquista do espaço na grade de programação das emissoras comerciais e as diferentes formas de recepção de suas produções.

A pesquisa “A literatura infantil além do livro: as contribuições do jornal português O senhor e da revista brasileira O Tico-Tico” analisa a contribuição da imprensa e sua relação com a literatura infantil para a formação de leitores, assim como para a educação informal. A análise, no entanto, é feita a partir de um jornal português e não da mídia brasileira.

O trabalho “Educação e Mídia na Cultura Sul-Rio-Grandense : um estudo sobre a Feira do Livro de Porto Alegre” se debruça sobre a relação da Feira do Livro de Porto Alegre com a mídia que, além de divulgá-lo, reitera “seus compromissos com a cultura sul-rio-grandense” até a configuração de uma regionalidade mais ampliada.

Em “A comunicação do MST: uma ação política contra-hegemônica” é demonstrado como a prática jornalística contribuiu para a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e também entender a comunicação e educação como fatores que levam à consciência crítica dos seus militantes. A pesquisa não foca a grande imprensa, mas os jornais do MST, e discute o uso do jornal como organizador coletivo.

As questões de raça são analisadas em “Memória de movimento negro: um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo”, uma tese-testemunho, na qual um ativista de movimento social relata a experiência de construção de sua identidade política etnicorracial destacando o debate público sobre ações afirmativas, veiculado principalmente no jornal *Ìrohìn*, de que foi editor.

Já a tese “Informação, poder e segurança pública: um estudo da UPP” parte do suposto que a informação tem tido um papel relevante nas ações e políticas de segurança pública como elemento de poder e controle do Estado, mas também como fator de resistência e potência dos sujeitos. Analisa a informação do ponto de vista da cidadania como a possibilidade de registrar e difundir outras formas de significação na perspectiva das comunidades e as relações entre informação, poder e segurança pública a partir das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no Rio de Janeiro.

Dois trabalhos trazem uma visão mais geral do discurso da imprensa que não se reduz a um único tema. A tese “Civilização, modernidade e educação nas páginas do Jornal A Razão (1898-1923)”, apesar de trazer um recorte antigo (1898-1923), se propõe a analisar a estrutura editorial do jornal e seu papel na veiculação de ideias e na propagação do conhecimento. “Seus propósitos explícitos e, principalmente, as relações estabelecidas por e partir dele em variadas áreas tais como: filantropia, educação, artes, religião, política e comercial”. ABNT

Já a tese “Controle social e a narrativa moralizante do telejornalismo” analisa a objetividade, imparcialidade e neutralidade do discurso jornalístico do noticiário televisivo Jornal Nacional. De acordo com o trabalho, apresenta “fatos que enfocam uma perspectiva moralizante sob a ótica dos bons costumes, da boa conduta e do moralmente correto. E, com isso, embutem de forma indireta não apenas opinião, mas, sobretudo, uma mensagem que pode ser entendida como: ‘nós somos uma instância de controle social e temos o poder de normatizar acerca do bem e do mal e apontar quais são as melhores condutas em torno do bom, do belo, do justo e do bem”.

Conclui-se, neste levantamento, que um número pequeno de trabalhos, durante toda a última década, se propôs a estudar o papel da imprensa brasileira como educadora informal ou os valores humanos como prática educativa no jornalismo brasileiro. Apenas um trabalho se dedicou à análise do discurso da chamada grande imprensa por meio do jornal televisivo de maior audiência no país e também somente este mesmo trabalho discutiu o trabalho editorial jornalístico confrontando, por um lado, seu papel nato de instância de controle social, mas também de construtor de valores e significados.

Apesar de as pesquisas trazerem a análise de discurso sobre o papel de construção de valores humanos, não levantam os fatores que dificultam ou a proposição de alicerces para a criação de uma imprensa mais voltada à formação da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Nukácia Meyre Araújo . *Jornal das Moças: leitura, civilidade e educação femininas (1932-1945)*. 2008. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2008.

- BARBOSA, Alexandre. A comunicação do MST: uma ação política contra-hegemônica. **Tese** (Doutorado em Comunicação) - Universidade de São Paulo, 2013
- COSTA, Patrícia. Educadores do rádio: concepção, realização e recepção de programas educacionais radiofônicos (1935-1950). **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2012
- CARDOSO, Edson. Memória de movimento negro: um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2014
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.
- FRANCO, Carlos. **Jornalismo, agenda positiva**. In: Observatório da Imprensa. São Paulo, Edição 6551. Quarta-feira, 10 de Abril de 2019 - Ano 19. SSN 1519-7670. Acesso: 10/04/2019. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/imprensa-em-questao/jornalismo-agenda-positiva/>
- JINZEJI, Mônica. Cultura impressa e educação da mulher: lições de política e moral no periódico mineiro o mentor das brasileiras (1829-1832). **Tese** (Doutorado em Educação, conhecimento e inclusão social) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2008
- LIMA, Joelma. O Jornal das Senhoras, a pedagogical project: women, maternity, education and body (Rio de Janeiro, second half of the 19th Century). 2012. 191 f. **Tese** (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- MASSOLA, Gisele. Educação e Mídia na Cultura Sul-Rio-Grandense : um estudo sobre a Feira do Livro de Porto Alegre. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015
- MENNA, Lígia. A literatura infantil além do livro: as contribuições do jornal português O senhor e da revista brasileira O Tico-Tico. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2012
- OLIVEIRA, Marcia Martins de. Informação, poder e segurança pública: um estudo da UPP. 2013. 244 f. **Tese** (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro / Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2013.
- PEREIRA, Erik. Relações de gênero na imprensa esportiva. **Tese** (Doutorado em Ciências do Desporto e Educação física) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.
- ROSSY, Elizena. Controle social e a narrativa moralizante do telejornalismo. **Tese** (Doutorado em Comunicação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011
- SANTOS, Ana. Civilização, modernidade e educação nas páginas do Jornal A Razão (1898-1923). 2017. 175 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.
- VELOSO, Geisa. A missão desalfabetizadora do jornal Gazeta do Norte, em Montes Claros (1918-1938). **Tese** (Doutorado em Educação, conhecimento e inclusão social) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2008

## PERCEPÇÃO DOS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO EM EVENTO INSTITUCIONAL

## PERCEPCIÓN DE LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN EN EVENTO INSTITUCIONAL

## PERCEPTION COMMUNICATION PROCESSES IN INSTITUTIONAL EVENTS

**Marlene da Silva Bonfim\***

**Robson Borges Dias\*\***

**Victor Marcio Laus Reis Gomes\*\*\***

**Luiza Mônica de Assis Silva\*\*\*\***

### RESUMO

O objetivo deste estudo é verificar a percepção de servidores da comissão organizadora, sobre o processo de comunicação na operacionalização de um evento institucional. Para tanto, foi feita uma pesquisa de campo com a aplicação de questionário e uma pesquisa documental sobre o evento selecionado, o “Boas-vindas aos calouros”, realizado por uma instituição pública de ensino superior. Para suporte teórico na análise dos dados, fez-se uma pesquisa bibliográfica, envolvendo os elementos e os princípios de excelência na comunicação organizacional, a comunicação em equipe e a possibilidade de empecilhos ou ruídos, as características dos eventos e aspectos envolvidos na percepção. Os resultados mostraram que há falhas nos fluxos comunicacionais na operacionalização do evento, mas sem prejuízos em sua realização e objetivo principal.

**Palavras-chave:** Comunicação organizacional. Evento. Percepção na comunicação.

### RESUMEN

El objetivo de este estudio es verificar la percepción de funcionarios de la comisión organizadora, sobre el proceso de comunicación en la ejecución de un evento institucional. Para ello, se hizo una investigación de campo con la aplicación de encuestas y una investigación documental sobre el evento, “Bienvenidas a los novatos”, realizado por una institución pública de enseñanza superior. Para el apoyo teórico en el análisis de los datos se hizo una búsqueda bibliográfica, involucrando los elementos y los principios de excelencia en la comunicación organizativa, en equipo y la posibilidad de aparecer obstáculos o ruidos, las características de los eventos y aspectos implicados en la percepción. Los resultados mostraron fallos en los flujos comunicacionales en la ejecución del evento, pero sin perjuicios en su realización ni objetivo principal.

**Palabras clave:** Comunicación organizativa. Evento. Percepción en la comunicación.

\* Mestre em Comunicação na Universidade Católica de Brasília.

\*\* Doutor em Comunicação pela Universidade de Brasília.

\*\*\* Doutor em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

\*\*\*\* Doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília.

### ABSTRACT

The aim of this research is to verify the perception of the organizing committee's servers about the communication process on the implementation of an institutional event. Therefore, it was made a field research by an application of survey and a documental research about the selected event, the "Welcome to freshmen" held by a higher education public institution. To provide theoretical support on data analysis, it was made a bibliographic research, involving the elements and principles of excellency in organizational communication, the team communication and the possibility of setbacks or noises, the characteristics of events and the aspects involved in perception. The results showed flaws in communication flows in the event's operation, though without disadvantage neither in their achievement nor in their main objective.

**Keywords:** Organizational communication. Event. Perception on the communication.

### INTRODUÇÃO

A comunicação é um processo complexo por si só, por envolver características gerais e particulares: gerais, quando por usar aspectos comuns a todas as pessoas, como linguagem e mensagem; particulares, por envolver aspectos subjetivos, como a percepção das mensagens. Essa complexidade também está na comunicação organizacional, porque organizações são constituídas de pessoas, e os processos comunicacionais se dão em vários níveis e fluxos ao mesmo tempo.

Em eventos, a comunicação tem as mesmas bases da comunicação organizacional, pois as ações são operacionalizadas por processos comunicativos internos. Em eventos institucionais, a imagem da instituição é implícita e explicitamente trabalhada, refletindo-se naquilo que é apresentado e em como é demonstrado. Dessa forma, falhas na comunicação interna podem se refletir na comunicação maior, o próprio evento.

O objetivo deste estudo é verificar a percepção de membros da comissão organizadora sobre o processo de comunicação interna em um evento institucional.

Trata-se do evento "Boas-vindas aos calouros", realizado por uma instituição pública de ensino superior que atua em quatro *campi* da região Centro-Oeste. Ela oferece 109 cursos de graduação, 31 noturnos e 10 a distância, 147 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 22 especializações *lato sensu*. O corpo docente é constituído por 2.445 professores para atender 28.570 alunos regulares de graduação e 6.304 alunos

de pós-graduação. Essa instituição é integrada por 26 institutos e faculdades, 21 centros de pesquisa e conta com um quadro técnico administrativo formado por 2.630 servidores.

O evento "Boas-Vindas aos calouros" é o marco de chegada dos aprovados nas distintas seleções para graduação. Seu projeto foi criado em 2009, com o objetivo de "incentivar a construção de atitudes e relações mais acolhedoras dentro da instituição, integrando estudantes (calouros e veteranos), professores e servidores técnico-administrativos" e divulgar programas e serviços que representam oportunidades de formação do estudante. Ele é realizado semestralmente nos 4 *campi*, com registro do aluno recém-chegado à instituição e roteiro de ambientação e uma aula magna. O evento é realizado em duas semanas, não consecutivas, antes do início de cada semestre.

O projeto é planejado e realizado por uma comissão, composta de representantes de distintos setores, sob a coordenação da unidade responsável pelo ensino de graduação. São convidados setores administrativos e acadêmicos necessários à realização de um evento, como: informática, serviço de orientação, arte, comunicação, logística, cerimonial e outros. São chamados, também, estudantes de graduação para auxiliar a recepção aos calouros.

Tal como nas organizações, em um evento, a comunicação organizacional relaciona as estruturas e integra o planejamento às ações.

## COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL

Organizações são sistemas sociais, “constituídos por recursos materiais e imateriais e pessoas que se comunicam e se relacionam entre si, com os inúmeros públicos [...] em função de cumprir ideários comuns e formais” (NASSAR, 2009, p. 62). Para que a organização funcione, deve haver uma estrutura baseada em regras, objetivos, cargos e procedimentos (MORGAN, 2000), tudo permeado pela comunicação.

Marcondes Filho (2008, p. 9) define comunicação como “uma relação que se estabelece entre mim e você ou entre mim e uma coisa, e que depende mais da recepção do que da emissão [...]”. Ela viabiliza a construção da cultura e da identidade, arcanando um estilo e formas de projetar-se exteriormente (SCROFERNEKER, 2006).

Nas organizações, a comunicação engloba todas as formas e meios de sua integração com seu público (SCROFERNEKER, 2006), sendo sua identidade comunicada aos funcionários (CARISSIMI, 2001). Isso porque o propósito dos atos comunicativos deve estar em sintonia com os objetivos da organização e com seu público (KUNSCH, 2009).

A inter-relação entre os elementos da comunicação (emissor, receptor, código, canal, referente e mensagem), que são ligados entre si, e a simultaneidade dos vários fluxos tornam a comunicação organizacional mais complexa.

Nassar (2009) cita os fluxos descendente (do superior ao subordinado), ascendente (do subordinado ao superior), lateral (entre pessoas do mesmo nível hierárquico), transversal (em todas as direções sem limites hierárquicos) e circular (praticamente em todas as direções). Os fluxos ocorrem em redes de comunicação, formais (manifestações oficiais) e informais (manifestações livres dos trabalhadores), segundo Torquato (1986). Além disso, os fluxos se dão nos níveis intrapessoal, interpessoal, organizacional e tecnológico, referentes à relação entre emissor e os diversos receptores (KUNSCH, 2003).

A associação entre fluxos, redes e níveis, além dos elementos que não podem falhar, reflete a complexidade da comunicação organizacional, principalmente ao considerar que ela ocorre em ambientes internos próximos e sob pressão. Some-se a isso o volume de comunicação e as características pessoais do emissor e do receptor, quanto à forma de emitir e de receber

as mensagens. Nesse contexto, a eficiência do processo de comunicação pode estar na capacidade de transmitir mensagens apropriadas pelo receptor com um significado próximo ao objetivo do emissor. Para que a comunicação atenda os objetivos pretendidos, a organização deve buscar a excelência dos respectivos processos.

## EXCELÊNCIA NA COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL COM EQUIPES DE TRABALHO

A comunicação organizacional interna é responsável pela distribuição das informações necessárias ao “bom funcionamento das equipes de trabalho, motivação, envolvimento e mobilização” (SCHULLER, 2005, p. 19). Comportamentos uniformes, interdependência entre objetivos, aspectos comuns envolvidos, tudo é produzido pela comunicação entre os membros da equipe (BERLO, 2003). Por isso, há preocupação em se ampliar a consciência individual e a coletiva para uma atuação mais eficaz (SCHULER, 2005), pois a excelência na comunicação passa pelo afetivo e pela cognição dos envolvidos.

No cenário organizacional, os integrantes são organizados em equipes, cujo trabalho depende do esforço individual e do conjunto. A responsabilidade pelo resultado final é compartilhada em maior ou menor grau; ainda que cada membro tenha metas específicas, há um objetivo global compartilhado por todos. O importante são as relações interpessoais positivas e as habilidades individuais (DE ALBUQUERQUE; PALÁCIOS, 2004). Mas independente do modo de interação da equipe, deve-se “traduzir, registrar [...] dizer o que uns querem comunicar aos outros” na relação. No ato da fala, a comunicação não verbal soma-se à verbal. Aquela como um modo particular, complementar e simultâneo dessa, com movimentos corporais e elementos vocais (timbre e entonação). Esse conjunto e as características espaciais e temporais do local onde se dá a comunicação definem o contexto. Texto e contexto formam o enunciado da linguagem (CHANLAT, 2012, p. 37).

Só por meio da comunicação se pode distribuir as tarefas entre as equipes e fazer com que elas sejam realizadas corretamente e para o mesmo objetivo (ARANTES, 1998). Por isso, a comunicação no trabalho em equipe sofre efeitos da: percepção do

ambiente compartilhado, dificuldade de coordenar tarefas e de estabelecer redes de contato, baixo nível de confiança dos envolvidos e diferença cultural. Às vezes, a percepção é fonte de problemas na comunicação, pela dificuldade de se identificar quais integrantes da equipe têm conhecimento das etapas do projeto, pelo desconhecimento das outras atividades, porque as redes de contato são prejudicadas pela separação física e as diferenças culturais interferem na compreensão das condutas (TRINDADE et al., 2008).

Em síntese, quatro pontos sobre as melhores práticas de comunicação com equipes são citados: motivar os funcionários continuamente para alinhá-los à estratégia da instituição; gerenciar a comunicação para engajar líderes em seu papel; gerenciar a quantidade de informação; mensurar investimentos em comunicação (MARCHIORI, 2010). Principalmente na mensuração dos resultados da comunicação, devem ser avaliados fatores ou elementos que tenham representado empecilhos ou ruídos.

### **RUÍDOS E BARREIRAS NA COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL**

Em qualquer instituição, o relacionamento entre pessoas de diferentes sentimentos e expectativas pode causar desencontros, originando ruídos e barreiras à comunicação. Ruído é algo que perturba a comunicação, incluindo atitudes e emoções do receptor (DUBRIN, 2008). Pode ser: físico (interferência na transmissão da mensagem), psicológico (ideias preconcebidas) e semântico (significados mal compreendidos) (SANTAELLA, 2010). Já barreiras (de conhecimento, de dificuldades com a comunicação oral e escrita, de desconhecimento de termos técnicos) surgem porque há distintos atores com conhecimentos diferentes sobre uma mesma atribuição ou há disputa pela influência sobre a equipe (CHAVES et al., 2006). Ruídos e barreiras impedem ou dificultam a comunicação.

Dubrin (2008) cita sete barreiras à concretização da comunicação: semântica (significado diferente para as palavras), filtragem negativa (destacam-se uns aspectos), credibilidade do emissor (confiança na fonte), sinais misturados (mensagens diferentes sobre um só tópico), estruturas de referência (receptor com referências diferentes sobre algo), julgamento de valor (avalia-se a mensagem antes de se conhecê-la),

sobrecarga de comunicação (grandes volumes de informação repassados). Kunsch (2003) se refere a barreiras pessoais (pessoas facilitam ou dificultam a comunicação, conforme sua personalidade e o contexto) e administrativas (modo como as organizações processam as informações). Ruídos e barreiras podem interferir na percepção da mensagem pelo receptor.

### **PERCEPÇÃO DO RECEPTOR NA COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL**

Compreendem-se a ocorrência de barreiras comunicacionais quando se verifica que a comunicação tem raízes em campos diferentes, como a psicologia social e a sociologia, além das próprias teorias (KUNSCH, 2009). Por isso, na prática, o emissor deve se preocupar com o receptor; deve explicar o texto, pois esse pode não estar familiarizado com o assunto. No geral, deve haver esforços para “desocultizar” a área da recepção, para que o receptor apreenda o conteúdo dos discursos disseminados em sua direção. A recepção se constitui no interior do processo discursivo por meio de variadas operações articuladas pelos processos da linguagem (FAUSTO NETO, 1995).

No processo informativo, a comunicação se realiza se uma mensagem percorre uma linha reta do emissor ao receptor. Porém, esse deve conhecer os recortes do código para o circuito se cumprir, e a comunicação se dar pelas marcas comuns. Mas a linguagem também estabelece vínculos entre palavras e coisas, unindo enunciados a aspectos invisíveis (CAIAFA, 2004). Com isso, fatos são percebidos de forma diferente por cada pessoa.

Percepção significa “faculdade de apreender por meio dos sentidos ou da mente” (HOUAISS, 2016). Na comunicação, a percepção sintetiza três seleções: da informação, do ato de comunicar e no ato de entender, entrelaçadas de forma circular e incorporadas *à informação e ao ato de informar* (LUHMANN, 1995). A percepção é subjetiva, e como cada pessoa é única, “cada percepção é única e privada”. Única, porque não há duas pessoas com a mesma visão da mesma história. Privada, porque a linguagem não consegue representar todo o fenômeno total percebido. Diferenças na apreensão influenciam a percepção do que é observado (DREWS, 2011, p. 2).

A percepção da comunicação é fundamental na avaliação de processos em eventos, forma de comunicação por excelência.

## EVENTO ORGANIZACIONAL E COMUNICAÇÃO

Hamam (2011) caracteriza o evento como um acontecimento planejado que mobiliza equipes que buscam se integrar para alcance dos objetivos pretendidos. O evento “é um poderoso veículo por meio do qual as organizações podem chegar aos seus públicos de interesse e mostrar seus produtos e serviços, sem intermediários”. Evento institucional é “um componente do *mix* da comunicação que tem por objetivo minimizar esforços, fazendo uso da capacidade sinérgica da qual dispõe o poder expressivo no intuito de engajar pessoas numa ideia ou ação” (GIÁCOMO, 2007, p. 38, 40). O evento acontece de forma articulada a outras ferramentas visando atingir os objetivos de comunicação, como descrito a seguir.

## METODOLOGIA

A pesquisa é exploratória, porque há poucas informações sobre o assunto em foco. A abordagem é qualitativa, pois o objeto foi a percepção do processo de comunicação de um evento. É uma pesquisa de campo, pois a coleta de dados foi feita no local onde ocorre o evento, e pesquisa documental, porque foram consultados documentos sobre ele.

## SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos pesquisados foram servidores selecionados entre as 19 áreas parceiras que integram o programa desse evento. A amostra foi constituída de 12 servidores integrantes da equipe de operacionalização e dois coordenadores do evento.

## PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados em campo pela pesquisadora, com a aplicação de questionários aos sujeitos da pesquisa e consulta a documentos do evento “Boas-vindas”. O questionário foi composto de questões abertas e de uma escala de escores do tipo Likert.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 12 questionários distribuídos entre os membros da equipe, apenas nove retornaram. Os questionários dos dois coordenadores foram respondidos e são analisados em conjunto com os da equipe, porque foram as mesmas perguntas, respondidas por quem coordena. Os membros da equipe são identificados pela letra “R” (respondente), e os coordenadores, pela letra “C”. Na tabela 1, o perfil demográfico dos integrantes da equipe.

Tabela 1 - Perfil demográfico dos integrantes da equipe

DADOS		PERC.
Sexo	- Feminino	89%
	- Masculino	11%
Escolaridade	- Ensino Médio	11%
	- Graduado	37%
	- Pós-graduado (espec., mestres e doutores)	52%
Tempo de trabalho com eventos	- Menos de um ano	56%
	- 1 a 4 anos	33%
	- NR* <sup>1</sup>	11%
Trabalha no “Boas Vindas” (evento semestral)	- uma a duas edições	44,5%
	- três a quatro edições	44,5%
	- NR* <sup>2</sup>	11%

Fonte: os autores

\* = Não respondeu

Observação: em menos de um ano, uma pessoa pode ter participado de duas edições do “Boas-Vindas”.

<sup>2</sup> (IDEM)

Pelos dados dessa tabela, vê-se que a comissão organizadora do evento “Boas-Vindas” é constituída por uma equipe heterogênea em relação ao nível de escolaridade e ao tempo de trabalho em eventos em geral e no específico. Assim, como Trindade et al.(2008) explicam, a comunicação pode ser mais difícil, o nível de confiança entre todos pode ser mais variado e a percepção do processo por cada um pode ser bem distinta.

Na resposta à pergunta 1 - Como você considera o evento Boas-Vindas aos calouros da instituição?- 89% dos respondentes o consideram “muito importante” e 11%, importante. Nas justificativas dessas respostas, houve três categorias de qualificação desse evento:

a) Apresentação da instituição:

- “Permite aos calouros um encontro único com autoridades da Universidade “(R5);
- “Necessária apresentação da instituição para quem nela se ingressa” (R8).

b) Recepção e acolhida ao calouro:

- “É o primeiro contato do calouro com a Instituição, lugar em que ele passará no mínimo quatro anos” (R 4);
- “Momento de recepção e acolhimento de maneira coletiva, que os proporcionam segurança e pertencimento (R 9);

- “É o momento de acolhida inicial dos novos estudantes, quando temos a oportunidade de dizer que agora eles pertencem à Instituição” (C2).

c) Impressões de identificação:

- “São as primeiras impressões de identificação que os 4000 novos alunos começam a desenvolver com instituição” (R7);
- “É o momento das primeiras impressões que ele começa a desenvolver o senso de identificação com a instituição “(R2);
- “Trata-se de estimular o sentimento de pertencimento à Instituição [...]” (C1).

Conclui-se que há consciência da equipe sobre a importância do evento para a imagem da instituição, apesar de sua heterogeneidade. Isso significa que a intencionalidade da comunicação, durante a operacionalização do evento, não foi desassociada dos objetivos dele nem do público alvo e promoveu as significações necessárias (KUNSCH, 2009).

Nas questões, a análise, de modo geral, centrou-se mais em aspectos negativos ou não muito bons segundo a percepção dos servidores e dos coordenadores, por serem os que mais necessitam de ajustes no momento.

Os resultados das questões 2, 3 e 5 são apresentados em conjunto, porque ocorrem ao mesmo tempo e não há como separar conteúdo e canal da comunicação.

Quadro 2 - Fluxos e níveis de comunicação

PERGUNTA	RESPOSTAS					
	Ótima	Boa	Regular	Ruim	Péssima	NR*
<b>2) Qual sua percepção sobre os fluxos de comunicação abaixo?</b>						
a) Descendente (do superior para o subordinado)	11%	56%	33%	-	-	-
b) Ascendente (do subordinado para o superior)	22%	45%	33%	-	-	-
c) Laterais (entre membros do mesmo nível hierárquico)	11%	44,5%	44,5%	-	-	-
d) Transversal (em todas as direções)	11%	67%	11%	11%	-	-
e) Circular (informalmente, inclusive por meio digital)	11%	45%	22%	11%	-	11%
<b>3) Qual sua percepção sobre os níveis de comunicação (padrão, qualidade)</b>						
a) Interpessoal (entre 2 ou mais pessoas)	-	67%	22%	-	-	11%
b) Interunidades (entre unidades)	-	44%	56%	-	-	-
c) Ambiental (no ambiente do evento)	11%	67%	22%	-	-	-
<b>5) Que instrumentos de comunicação dão certo?</b>						
Orais e impressos	10%					
Orais e digitais	50%					
Impressos e digitais	20%					
Orais, impressos, audiovisuais e digitais	10%					
Outros (Redes Sociais)	10%					

Fonte: os autores

No fluxo descendente, a concentração na percepção “boa”, com pouco mais da metade da pontuação, demonstra que se a comunicação, por um lado, não compromete a operacionalização do evento, por outro, há muito o que melhorar, o que é confirmado pelos 33% que a indicam como regular. Como esse fluxo se refere à comunicação entre superior e subordinados, geralmente para instruções (NASSAR, 2009), fica claro que há falhas nesse sentido. Como a equipe é heterogênea, as falhas podem se referir às barreiras citadas por Dubrin (2008) (semântica e outros) ou por Kunsch (2003) (barreiras administrativas). Nas explicações das respostas, as categorias observadas foram:

a) Dificuldades semânticas:

- “Os superiores deveriam ser mais claros sobre o que esperam de cada unidade que participa do evento” (R4);
- “Muitas vezes as delegações de responsabilidade são insuficientes, confusas e dúbias (R7);
- “Por mais que se faça, há sempre algo que pode ficar sem ser bem compreendido” (C2).

b) Informações insuficientes:

- “Falta uma melhor comunicação (informação) nos campi” (R5);
- “Acho que faltaram e-mails com as atas das reuniões principalmente pra quem não pode ir a alguma reunião” (R3);
- “Ainda precisamos melhorar, pois algumas vezes, não ficam bem claros alguns papéis na equipe” (C2).

Na primeira categoria, as respostas demonstram falhas na transmissão de orientações por parte do emissor. Torquato (1986) e Kunsch (2003) afirmam que a eficiência no processo informacional depende da capacidade de transmitir mensagens adequadas ao receptor, de modo que ele as receba conforme a intenção do emissor. Na segunda categoria, as respostas indicam um sistema inadequado, pois a carência e o excesso de informação, constituem barreiras comunicacionais, conforme aqueles autores. Ambas as categorias contribuem negativamente para o trabalho da equipe, pois para De Albuquerque e Puentes-Palácios (2004), a responsabilidade pelo resultado final é compartilhada; sem isso, devido a falhas na comunicação, alguns membros da equipe podem ter sobrecarga de trabalho.

Essas falhas podem ser associadas ao canal, um dos elementos que pode ocasionar ruído. As respostas aos canais de comunicação indicaram uma concentração em orais e digitais (50%). Porém, como a comunicação oral também está presente nas alternativas “a”, “b” e “d”, significa que esse meio de comunicação é o mais eficaz. Chanlat (2012) explica que a comunicação oral é associada à comunicação não verbal, que envolve movimentos corporais, timbre de voz e elementos contextuais que podem reforçar as informações.

No fluxo ascendente, o percentual “ótimo”, somado ao indicativo “boa”, sugere que esse fluxo funciona melhor que o descendente, apesar de necessitar de melhorias tanto quanto esse. Como ele se refere à comunicação do subordinado para o superior, para informar sobre as ações dos integrantes (NASSAR, 2009), entende-se que a equipe, mesmo sendo heterogênea e independente dos resultados que transmite ao superior, tem um desempenho comunicacional bom, na média. Como se trata de um evento, esse fluxo pode ser um *feedback*, elemento essencial para que haja segurança de que a mensagem foi recebida e se conheça a reação do destinatário quanto ao que foi orientado (DUBRIN, 2008).

Esse resultado pode ser relacionado com o nível ambiental da comunicação que se destaca com o maior indicador “boa” e com o menor indicador de “regular”. Durante o evento, os elementos contextuais auxiliam o fluxo da comunicação ascendente, seja porque a responsabilidade pelas ações é compartilhada (DE ALBUQUERQUE; PALÁCIOS, 2004), seja porque, segundo Kunsch (2003), nesse fluxo, a participação é mais democrática, com os integrantes dando suas opiniões e influenciando nas decisões. No fluxo ascendente, só uma categoria foi observada nas respostas:

- Falhas (do receptor como emissor, no nível interunidades e no canal):

- “Se por alguma demanda interna, a unidade (receptor) não puder participar da reunião, os superiores ficam sem atualização das informações” (R4);
- “Ainda falta um melhor diálogo com os centros acadêmicos” (R5);
- “Falta proatividade [...] nos retornos das demandas aos solicitantes. Muitas vezes [...] o superior só é avisado que a demanda está concluída quando pergunta ou cobra a ação” (R7).

Essas falhas podem ser atribuídas à baixa frequência de comunicação e aos retornos esperados da equipe. Para Nassar (2009), por meio da comunicação interna, devem ser informadas e claramente aceitas as normas, procedimentos, direitos e deveres da equipe.

Quanto à percepção do fluxo lateral, a concentração nos indicativos “boa” e “regular” demonstra que as percepções se dividem quanto a esse fluxo e que ele necessita de mais melhorias que os anteriores (44,5% regular), talvez por haver mais interferências. Nesse fluxo, a comunicação é entre pessoas e departamentos do mesmo nível hierárquico (NASSAR, 2009), e como as redes formal e informal funcionam ao mesmo tempo, pode haver dificuldade. E como a rede informal representa formas de expressão livres (TORQUATO, 1986) dos servidores, cada um pode transmitir informações conforme seu entendimento. Como a equipe é heterogênea, o entendimento pode ser bem diversificado. Nas justificativas das respostas a esse fluxo, foi identificada uma categoria:

- Falhas na comunicação interpessoal e interunidades
  - “Falta [...] especificar as responsabilidades de cada membro da equipe e para sistematizar as demandas de trabalho. Um espera que o outro vai resolver a demanda e vice-versa. Assim, muitas vezes a equipe só descobre que a atividade não foi cumprida às vésperas do prazo para entrega dos resultados (R7);
  - “A comunicação só é boa entre algumas unidades [...] mas é horrível quando se trata de outras [...] (R4);
  - “Nota-se uma boa sinergia na equipe, mas sempre precisamos ‘provocar’ para que a comunicação flua bem entre os membros” (C2);
  - “Há pequenas falhas na integração da equipe” (C1).

Como se referem à comunicação organizacional interna, essas falhas dizem respeito à circulação de informações e do conhecimento entre os servidores sobre suas atribuições, funcionamento do trabalho e envolvimento (SCHULER, 2005, p. 19). A efetividade das ações depende de cooperação mútua entre os integrantes, quanto aos objetivos e aos aspectos do cumprimento das normas. As ações são produzidas pela comunicação entre os membros da equipe (BERLO, 2003).

Sobre a percepção do fluxo transversal, embora a maior concentração tenha sido no indicativo “boa”, esse fluxo recebeu a qualificação “ruim”, não referida em nenhum dos anteriores. Embora “regular” e o “ruim” possam indicar, quantitativamente (22%), que esse fluxo fluiu melhor, qualitativamente a percepção geral demonstra o contrário, já que “ruim” é o penúltimo escore negativo da escala de qualificação. Esses escores podem ter sido influenciados pelo fato de esse fluxo se caracterizar por ocorrer em todas as direções, independente dos níveis hierárquicos (NASSAR, 2009). Em um evento, com tempo e local restritos, a falta de limites hierárquicos pode confundir entendimentos e desempenhos. Além disso, a comunicação informal pode contribuir para a falta de clareza nas informações. Nas justificativas ao quesito, verificou-se uma categoria:

- Falhas na recepção (canal e indefinições)
  - “É ruim porque muitas pessoas que participam das reuniões ficam sem saber quem faz o quê” (R4);
  - “São tantas demandas e de tantas origens diferentes que, muitas vezes, equipe não sabe a quem se dirigir para solicitar ações ou dar retornos” (R7).

Essas respostas revelam falhas no processo de gerenciamento da comunicação e das tarefas dos integrantes. Muitas vezes, nas redes de contato, a frequência na comunicação e a dificuldade dependem de saber quem contatar sobre determinado assunto para se obter informações imediatas. Trindade et al. (2008) explicam que “as pessoas em ambientes distribuídos têm dificuldade de entrar em contato com outras situadas em locais diferentes do seu e menor probabilidade de receber ajuda de colegas de outros locais”. O canal pode falhar porque os envolvidos não sabem a quem enviar solicitações acerca das tarefas.

No fluxo circular, o percentual da opção “boa” indica que essa avaliação merece atenção, já que corresponde a menos da metade da pontuação máxima do quesito. Associado aos indicativos “regular” e “ruim”, ele pode demonstrar necessidade de um cuidado maior na transmissão de informações. Como nesse fluxo a comunicação circula livremente entre os servidores, em todas as direções, o resultado pode ser reflexo dos fluxos lateral e transversal. Para Kunsch (2003), um trabalho realizado sob demandas em várias direções

exige que a comunicação propicie a dinâmica e a efetividade necessárias à equipe. Como um evento é uma estratégia de comunicação (GIÁCOMO, 2007), a aproximação comunicativa entre os participantes é essencial.

As redes informais nesse fluxo, tal como no lateral, são instrumentos importantes para ampliar as informações de forma livre. Na prática de um evento, essa forma de comunicação rápida é necessária para a interação entre os envolvidos, pelo porte do evento, dimensão espacial entre equipes, tipos de público a atingir e periodicidade das mensagens. No fluxo circular, foram verificadas duas categorias:

a) Comunicação como atividade:

- “A circular funciona mais para elaboração do relatório final e informações gerais, como marcação dos próximos encontros” (R2);
- “Há complexidade dos assuntos envolvidos” (C1).

b) Confusão sobre os deveres:

- “Como na transversal, há confusão sobre os deveres de cada unidade” (R4);
- “Ainda falta informação nos eventos” (R5);
- “Conversas paralelas geram confusões e mal-estar. Declarações extraoficiais às vezes atrapalham andamento das produções e distribuição de responsabilidades” (R7);
- “Ainda há necessidade de uma boa coordenação [...], com um check list e inputs frequentes” (C2).

Em ambas as categorias, as falhas refletem falta de comunicação na distribuição das tarefas. Para Arantes (1998), é por meio da comunicação que as tarefas devem ser distribuídas, para serem realizadas com eficiência e direcionadas a um mesmo objetivo. Sobre os níveis de comunicação, na percepção dos servidores, a interpessoal e a ambiental apresentam uma maior concentração do indicativo “boa”, destacando-se a ambiental com um percentual de “ótima”. O maior indicativo de “regular” entre unidades pode ser explicado pela tendência de agrupamento de membros de um mesmo departamento, formando grupos dentro da equipe, levando a falhas do canal oral e outros. Nesse sentido, Hall (1994) afirma que os altos níveis de hierarquia não podem prever todas as contingências que surgem na comunicação, principalmente considerando que, conforme Kunsch (2003), a comunicação vai além das fronteiras dos fluxos (tráfego) da

comunicação, ou seja, abrange aspectos que podem contribuir para a intermediação de orientações, como a empatia. Isso explica a baixa percepção da qualidade da comunicação interunidades, possivelmente por menor afinidade de membros de um mesmo departamento com os membros de outros ou pela falta de comunicação oral referida anteriormente.

- “Houve alguns episódios conflituosos em virtude das expectativas sobre o papel de cada um, mas acredito que ao longo do processo essas indefinições foram sanadas e a comunicação passou a fluir melhor” (R9);
- “Há uma boa comunicação entre alguns setores, mas péssima com outras unidades” (R4);
- “Algumas unidades ainda não conseguem se fazer representadas em todas as reuniões, apesar dos comunicados reclamando a presença. (R2);
- “Os servidores com cargos afins, como os produtores culturais, conseguem trabalhar e se comunicar melhor do que com servidores burocráticos (R4);
- “As unidades ainda se comunicam com dificuldade” (R5);
- “É burocrática [...] ainda é um pouco lenta [...] o contato pessoal é o mais efetivo, pelo grau de afeto envolvido na comunicação” (C1).

Em resumo, Chanlat (2012) explica que há uma comunicação não verbal que deve ser associada à comunicação verbal e que representa uma forma particular de se comunicar. Nas relações de um grupo com outro, de universos distintos, relações informais de comunicação podem contribuir para uma melhor interação entre eles.

Tabela 3 - Percepção geral da comunicação

PERGUNTA	RESPOSTAS	
	Positiva	Negativa
4. Qual a sua percepção da comunicação entre a equipe (comissão organizadora) na operacionalização do evento?	100%	-

Fonte: os autores

A unanimidade quanto à percepção positiva da comunicação na operacionalização do evento “Boas Vindas” indica que: 1) de maneira geral, as falhas que ocorrem não prejudicam o evento em si; 2) mesmo não prejudicando sua ocorrência, o reflexo delas pode aparecer durante o evento; 3) diante dos aspectos

apontados nos fluxos, nos níveis e nos canais, a percepção positiva final pode significar que as falhas de uns foram supridas por outros, com mais esforço para uns que para outros, devido à comunicação inadequada.

Sobre a primeira indicação, segundo Giácomo (2007) e Matias (2013), um evento institucional é um “mix” de comunicação; vários tipos de comunicação ocorrem simultânea e sucessivamente. Dessa forma, falhas ocorridas em sua operacionalização podem prejudicar parcialmente esse “mix”, mas não impedir a ocorrência do evento.

- “A circulação dos coordenadores do evento por todos os locais em que o mesmo estava sendo realizado garantiu uma fluidez na comunicação, essencial para dar soluções aos problemas que surgiram com presteza. Percebo também que deu segurança aos participantes, por perceberem que tinham a quem recorrer em caso de necessidade” (R9);
- “No final, parece que tudo dá certo, independentemente do que se faça [...] No dia do evento, há uma sinergia e tudo parece seguir conforme planejado” (C2).

Porém, mesmo o evento acontecendo, não impede que falhas em algum tipo de comunicação desse “mix” tenham sido percebidas pelo público-alvo, o que pode contribuir negativamente para a imagem institucional (segundo entendimento). O público-alvo é o receptor da comunicação do evento, e Fausto Neto (1995) afirma que todo o esforço é para fazer com que o receptor participe das exposições e dos discursos. A recepção é constituída dentro do próprio processo, por meio da articulação de operações e processos da linguagem.

Por fim, terceiro entendimento, o esforço maior de uns do que de outros pode não se tornar perceptível no resultado final porque, conforme De Albuquerque e Puente Palácios (2004), no trabalho em equipe, a responsabilidade pelo resultado final é compartilhada, independente do estabelecido para cada integrante.

- “As dificuldades momentâneas e não previstas são resolvidas com tranquilidade num esforço comum” (R2);
- “Mesmo com os percalços e os ruídos, há um núcleo central totalmente comprometido com o sucesso do evento e as pessoas desse núcleo comunicam bem entre si” (R4).

Esses resultados foram suficientes para se obter uma conclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de verificar a percepção dos servidores da instituição sobre os processos de comunicação na operacionalização de um evento trouxe reflexões e embasamento teórico quanto à comunicação como elemento de organização das atividades a serem desenvolvidas pela equipe.

Pela percepção dos integrantes e de coordenadores do “Boas-vindas”, o respectivo processo de comunicação apresenta falhas em todos os fluxos e em seus níveis, as quais não impediram sua realização, que ocorre como programado, mas demonstram a necessidade de melhorar o referido processo. Essas falhas confirmam que a comunicação é complexa e que, no caso dos eventos, dela depende a operacionalização que leva à concretização do que foi planejado.

Este trabalho representa uma abordagem inicial de pesquisa na área do “Boas-vindas” e, pelos resultados, recomenda-se que outras pesquisas sejam realizadas, visando detectar aspectos mais específicos, como em que fase da operacionalização dos eventos ocorrem mais falhas ou que aspectos dos discursos dos emissores podem contribuir mais para a ocorrência de falhas na recepção.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, Nélío. **Sistemas de gestão empresarial: conceitos permanentes na administração de empresas válidas**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- BARBOSA, Ricardo Rodrigues. Gestão da informação e do conhecimento: origens, polêmicas e perspectivas. **Informação & Informação**, v. 13, n. 1 esp., 2008, p. 1-25
- BERLO, D. **O processo de comunicação: introdução à teoria e à prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CAIAFA, Janice. Comunicação da diferença. **Fronteiras-estudos midiáticos**, v. 6, n. 2, 2004, p. 47-56.
- CARISSIMI, João. Reflexões sobre os processos organizacionais utilizados pelo Relações Públicas na construção da imagem organizacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO, 14., 2001, Campo Grande /MS. **Anais...** Campo Grande: Intercom, 2001.

- CHANLAT, J.F. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- CHAVES, Lúcio Edi; NETO, F.H.S.; PECH, G; CARNEIRO, M.F. S. **Gerenciamento da Comunicação em Projetos**. Rio de Janeiro: FGV, 2007. (Série Gerenciamento de Projetos).
- DE ALBUQUERQUE, Francisco J.B.; PUENTE-PALACIOS, K. E. **Grupos e equipes de trabalho nas organizações**. 2004. Disponível em: <<http://tupi.fisica.ufmg.br>>. Acesso em: abr de 2016.
- DREWS, Cláudio. **Subjetividade da percepção**. 2011. Disponível em: <<http://psicologiarg.blogspot.com.br/2011/04/percepcao-e-subjetiva.html>> Acesso em: jun 2016.
- DUBRIN, Andrew J. **Fundamentos do comportamento organizacional**. Trad. James S. Cook e Martha M. Leal. São Paulo: Cengage/Learning, 2008.
- FAUSTO NETO, Antônio. A deflagração do sentido. Estratégias de produção e de captura da recepção. In: SOUSA, Mauro W. (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: USP, 1995.
- GIÁCOMO, Cristina. **Tudo acaba em festa: evento, líder de opinião, motivação e público**. São Paulo: Summus, 2007.
- HALL, Richard H. **Organizações: estrutura e processos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall, 1984.
- HAMAM, Roosevelt. O evento integrando o mix da comunicação. In: KUNSCH, Margarida. **Obtendo resultados com relações públicas**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011. p. 129.
- HOUAISS. **Dicionário Eletrônico Houaiss**. Disponível em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-e-o-significado-da-palavra-percepcao/23689>> Acesso em: jun de 2016.
- KUNSCH, Margarida M. Krohling. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. São Paulo: Summus, 2003.
- KUNSCH, Margarida M. Krohling (Org.). **Comunicação organizacional: histórico, fundamentos e processos**. São Paulo: Saraiva 2009. (v. 1).
- LUHMANN, Niklas. **Introdução à teoria dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MARCHIORI, Marlene. Os desafios da comunicação interna nas organizações. **Conexão-Comunicação e Cultura USC**, v. 9, n. 17, p. 145-59, 2010.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **Para entender a comunicação: contatos antecipados com a nova teoria**. São Paulo: Paulus, 2008.
- MATIAS, Marlene. **Organização de eventos: procedimentos e técnicas**. 6 ed. Barueri: Manole, 2013.
- MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 2000.
- NASSAR, Paulo. Conceitos e processos de comunicação organizacional. In: KUNSCH, Margarida M. K. (Org.). **Gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas**. São Caetano do Sul: Difusão, 2008.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. 2. ed. São José do Rio Preto, SP: Bluecom, 2010.
- SCHULER, Maria. Excelência humana nas comunicações organizacionais. **Estudos de Jornalismo e Relações Públicas**, n. 5, 2005, p. 17-30.
- SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade. Trajetórias teórico-conceituais da Comunicação Organizacional. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, v. 1, n. 31, 2007.
- TORQUATO, G. **Comunicação empresarial, comunicação institucional: conceitos, estratégias, sistemas, estrutura, planejamento e técnicas**. São Paulo: Summus, 1986.
- TRINDADE, C. C.; MORAES, A.K.O; MEIRA, S. R. L. Comunicação em equipes distribuídas de desenvolvimento de software: Revisão sistemática. In: Experimental Software Engineering Latin American Workshop EslaW'08, 5..Recife-PE. **Proceedings...** Recife: ESELAW, 2008.

## O LUGAR DA FALA NA JUSTIÇA RESTAURATIVA

### THE PLACE OF SPEECH ON RESTORATIVE JUSTICE

Lucas Monteiro Pellá\*

Angela Cristina da Silva\*\*

#### RESUMO

Trata-se de uma pesquisa sobre os efeitos da recente expansão da Justiça Restaurativa como alternativa ao modelo tradicional de justiça e na investigação relatada os pesquisadores propuseram-se a identificar e compreender qual o lugar que a fala ocupa nos círculos restaurativos. O caminho investigativo se deu através dos recursos teóricos da clínica psicanalítica freudiana e entrevistas realizadas com 7 participantes de 3 círculos restaurativos dos anos de 2015 e 2016. Como resultados emergiram os aspectos que permeiam o ato de falar e as relações que se estabelecem entre os participantes no círculo, seus aspectos inconscientes e a forma que se dá a escuta como elementos fundantes para compreender o lugar da fala nos círculos restaurativos. Ainda, revelou como resultado barreiras presentes na escuta que interferem na fala como as expectativas imaginárias sobre o outro, o ideal de bem e a questionável voluntariedade em participar do encontro restaurativo.

**Palavras-chave:** Psicanálise. Direito. Justiça Restaurativa. Fala. Círculos Restaurativos.

#### ABSTRACT

It is a research on the effects of the recent expansion of Restorative Justice as an alternative to the traditional model of justice and in the reported investigation the researchers proposed to identify and understand what place speech occupies in restorative circles. The investigative path took place through the theoretical resources of the Freudian psychoanalytic clinic and interviews with 7 participants from 3 restorative circles from 2015 and 2016. As results emerged the aspects that permeate the act of speaking and the relationships established between the participants. in the circle, its unconscious aspects and the form given to listening as foundational elements for understanding the place of speech in restorative circles. Also, revealed as a result barriers present in listening that interfere with speech as the imaginary expectations about the other, the ideal of good and the questionable willingness to participate in the restorative meeting.

**Keywords:** Psychoanalysis. Law. Restorative Justice. Speech. Restoratives circles.

#### INTRODUÇÃO

A questão de como os seres humanos lidam com conflitos é de interesse da sociedade, das instituições que a regulam e da produção científica. Em relação às situações conflituosas que envolvem indivíduos,

grupos ou estabelecimentos, a instituição jurídica tem assumido um lugar cada vez mais presente nas relações humanas à medida que intervém, media, soluciona e visa encerrar conflitos. Fazendo parte da composição moderna da sociedade, a justiça também é entendida como constituinte das subjetividades, uma

\* Psicólogo graduado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR).

\*\* Psicanalista e professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

vez que os sujeitos se constroem interligados ao meio cultural em que estão inseridos.

No que tange à construção da subjetividade, a ciência psicológica se ocupa de estudos e de produção de conhecimento científico para entender e levantar hipóteses sobre o comportamento humano em sociedade. Uma característica do modo atual de resolução de conflitos que tem chamado atenção das publicações recentes é o fenômeno da judicialização da vida, quando se passa a legislar sobre os aspectos do viver e leis e processos passam a regular danos, afetos, interferências, humilhações (OLIVEIRA; BRITO, 2013, p. 85). Muitas vezes, esse modo configura uma representação da justiça enquanto uma força repressiva, punitiva, e autoritária, descentrando do seio das relações sociais e da autonomia das pessoas o espaço de pensarem e responderem aos conflitos. É no caminho destas discussões que se questiona a efetividade de conflitos resolvidos pela via judicial do Direito clássico, quando o Estado assume a responsabilidade do conflito e há um distanciamento da resolução e da vida dos sujeitos.

Ribeiro (2013) fala sobre um caminho inverso – a desjudicialização. Diante da insuficiência do Estado no mundo contemporâneo em responder às diversas situações que lhe são demandadas, o paradigma desjudicializante aparece através de outras práticas e alternativas em que não há a imposição de uma solução última ao conflito e as pessoas envolvidas podem tentar alcançar um plano de acordo para resolver a situação conflituosa. Uma prática alternativa ao modelo tradicional que tem ganhado espaço nos últimos anos é a Justiça Restaurativa, sendo este um modelo que preza pelo diálogo, responsabilização e reparação dos danos causados entre as pessoas. Para Alison Morris (2002, p. 598 apud ACHUTTI, 2013, p. 158), “a justiça restaurativa devolve as decisões sobre a melhor maneira de lidar com a ofensa aos mais afetados – vítimas, ofensores e suas ‘comunidades de cuidado’ – e dá prioridade aos seus interesses. Assim, o estado não possui mais o monopólio sobre a tomada de decisão; os produtores das decisões são as próprias partes”.

Nesse modelo, não há uma figura de saber externo para dizer o que é certo, o que é errado, o que está na lei, o que é verdade ou o que deve ser feito para compensar o dano. Conforme Marshall (1996), justiça restaurativa é “um processo pelo qual as partes envolvidas em uma específica ofensa

resolvem, coletivamente, como lidar com as consequências da ofensa e as suas implicações para o futuro” (MARSHALL, 1996 apud ACHUTTI, 2013, p. 158). Porém, essa definição de Marshall para os processos restaurativos pode parecer incompleta se pensarmos que colocar as pessoas em círculo para deliberarem sobre algo ou alguém é insuficiente, já que esse grupo pode tomar decisões em prol da punição e da retribuição da violência infligida sem necessariamente visar uma restauração. Nesse sentido, se os processos restaurativos devolvem às pessoas a capacidade de lidar com os conflitos, podemos nos perguntar: as pessoas e a sociedade estão preparadas para isso?

As práticas restaurativas proporcionam àqueles que foram prejudicados por um incidente a oportunidade de reunião para expressar seus sentimentos, descrever como foram afetados e desenvolver um plano para reparar os danos ou evitar que estes tornem a acontecer. Esta reunião, em geral, acontece pelos chamados *círculos restaurativos*, nos quais o ofendido, o ofensor, as pessoas afetadas e a comunidade de apoio (pessoas de referência) dos envolvidos se encontram para conversar sobre a situação para expressar sua posição em relação ao fato diante das pessoas e, se assim desejarem, elaborar propostas de reparação ao dano. Ocorre um processo longo e trabalhoso em que podem ser identificados aqueles que estiveram em uma situação de confronto e também os processos constitutivos e inconscientes que fazem perdurar a dicotomia entre vítimas e agressores, dando início a um processo que possibilita superar e ultrapassar essa dicotomia (ENDO, 2008, p. 33).

É importante ressaltar que a Justiça Restaurativa é um paradigma recente e que tem ganhado destaque tanto nos espaços comunitários ou jurídicos de resolução de conflito quanto no âmbito acadêmico. Ao pesquisar nas bases de dados científicos ou ambientes de busca do Scielo e do Google Acadêmico, os últimos dez anos apontam um número crescente de pesquisas na área que indicam também uma grande margem de questões a serem investigadas e abordadas em estudos futuros.

Nesta pesquisa, trazemos como problemática a questão sobre o lugar que a fala ocupa neste paradigma de justiça, em especial nos círculos restaurativos. Sócrates (2005) menciona que quando envolvidas em um processo judicial, as pessoas têm algo a dizer sobre o fato no qual foram envolvidas e muitas vezes não

têm a oportunidade de falar na justiça tradicional. Em contraste, a justiça restaurativa possibilita este espaço para a fala, expressão de sentimentos e emoções vivenciados que são utilizados na construção de um acordo restaurativo feito pelas pessoas envolvidas.

Sendo esta uma forma alternativa de resolver conflitos e se fazer justiça, surge a interrogação: *qual o papel da fala na justiça restaurativa?* Foi a partir desta interrogação que se delineou o objetivo desta pesquisa e o caminho investigativo se procedeu através de entrevistas realizadas com pessoas que participaram de círculos restaurativos e da base metodológica e teórica da clínica psicanalítica de Freud.

Portanto, desejamos com esta pesquisa investigar o que acontece quando alguém fala sobre o sofrimento gerado por um conflito. As entrevistas que realizamos para compreender a problemática pretendiam dar voz e lugar aos sujeitos e, com isso, correlacionar a proposta da justiça restaurativa às perspectivas da clínica psicanalítica. Em suma, a metodologia desta pesquisa reúne a articulação entre ciência, psicanálise e justiça.

### **METODOLOGIA: A PESQUISA EM PSICANÁLISE**

Sustentar uma pesquisa em psicanálise é um misto de criação inconsciente e retorno ao velho saber postulado por Freud. É quando a pesquisa encontra a psicanálise e a psicanálise atravessa a pesquisa que se observa a produção de um conhecimento marcado pelas vias do inconsciente, dialogando singularmente com os conceitos da clínica psicanalítica. Podemos, então, vislumbrar que “psicanalisar – e produzir conhecimento neste campo – está condicionado ao singular de cada um que, a partir da psicanálise, desprende-se de um saber conclusivo” (DARRIBA; SILVA, 2012, p. 873).

Desde que a psicanálise foi desenvolvida por Freud ela tinha como pressuposto além da técnica de tratamento, um meio de investigação, ou seja, um meio de pesquisar e validar seus conceitos a partir da experiência clínica através da escuta. Como no *setting* freudiano, esta pesquisa foi traçada a partir de um conceito da clínica psicanalítica – a fala – que emerge e interroga uma ação no mundo, propondo um exercício em que os pressupostos teóricos da própria clínica – teoria e prática – podem ser postos à prova

(FIGUEIREDO; NOBRE; VIEIRA, 2001, p. 12) e gerar uma descoberta, um saber, um aprendizado que colocou-nos enquanto pesquisadores psicanalíticos em um ato de revelação ou mesmo de renovação de seu campo (IRIBARRY, 2003, p. 123).

Sendo o objetivo desta investigação entender os efeitos da fala no ato do círculo restaurativo, a metodologia apresenta uma fundamentação e coerência interna compatíveis com o objeto de pesquisa e os recursos teóricos desenvolvidos por Freud na história da clínica psicanalítica. Elaboramos essa pesquisa escutando os sujeitos da experiência, retornando à literatura freudiana, colocando em análise e deslocando sentidos. Pois, como observar os efeitos da fala senão permitindo falar? Certamente, conceder um espaço de expressão aos sujeitos de pesquisa, suas histórias e seus desdobramentos inconscientes foi uma forma de atualizar a psicanálise enquanto conduta e procedimento investigativo.

Realizamos entrevistas semiestruturadas que nos permitiram escutar a experiência de pessoas que participaram de círculos restaurativos nos últimos dois anos e poderiam relatar como foi falar sobre seu conflito no encontro. Entramos em contato com os participantes da pesquisa através das instituições responsáveis pela mediação/facilitação dos conflitos via práticas restaurativas para agendar as entrevistas e com o consentimento livre e esclarecido dos entrevistados versando sobre questões éticas da pesquisa referentes à voluntariedade, confidencialidade e liberdade de desistência para os entrevistados, foi autorizada a gravação e a presente discussão analítica dos relatos vivenciados. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Março de 2017.

No total, realizamos 4 entrevistas com 7 participantes de 3 círculos restaurativos diferentes. Das 4 entrevistas, 3 foram realizadas com uma dupla de participantes. Dos 3 círculos restaurativos que esta pesquisa se debruçou, 2 eram círculos restaurativos envolvendo conflitos escolares com a reunião de professores, equipe pedagógica, alunos e familiares e 1 círculo restaurativo era referente a um conflito familiar, envolvendo pais e filhos. O grupo de participante era misto entre homens, mulheres e faixas etárias diferentes entre adolescentes e adultos.

Desta forma, o que foi dito sobre os círculos restaurativos pelos entrevistados desdobrou-se numa análise sobre o lugar que a fala ocupa na justiça

restaurativa, caracterizando não uma posição fixa estabelecida, mas uma multiplicidade de configurações e atravessamentos que o ato de falar em um círculo restaurativo pode ocupar. A análise dos conteúdos reunidos nas entrevistas ocorreu pelo processo denominado por Iribarry (2003) de “leitura dirigida pela escuta” que, semelhante à escuta clínica, ultrapassa o ato sensorial de ouvir (e ler) e se engaja em alcançar o não dito, o suspenso, o que não se revela imediatamente em uma enunciação.

Uma leitura dirigida pela escuta é o dispositivo com o qual o pesquisador identifica no contato com os dados linguísticos no texto transcrito das entrevistas contribuições singulares e diferenciadas daquelas que a literatura fornece, procurando identificar significantes cujo sentido assumem o caráter de uma contribuição para o problema de pesquisa norteador da investigação (IRIBARRY, 2003, p. 129). Por este meio, na análise das entrevistas realizadas buscamos identificar os significantes postos pelos participantes da pesquisa a partir de suas próprias experiências em círculos restaurativos e, em um processo, estes elementos que significam desdobram uma reflexão, um pensamento, um saber novo que em nosso lugar de pesquisadores transformamos em algo próximo de um ensaio metapsicológico. Este ensaio permite comunicar cientificamente e partilhar linguisticamente nossa experiência de descoberta com teoria, rigor e sistematização dos significantes. Sobre isto, Iribarry diz:

São os significantes introduzidos pela experiência do pesquisador com o texto que irão oferecer novas significações, novos sentidos para o dado coletado e transformado em texto. A responsabilidade é inteiramente do pesquisador psicanalítico e cada termo novo acrescentado ao texto e divulgado pelo ensaio metapsicológico alarga o horizonte de compreensão e explicação da temática investigada (IRIBARRY, 2003, p. 128).

Similarmente ao trabalho em análise, como aponta Iribarry (2003), a pesquisa psicanalítica segue um movimento e marca singular daquele que se coloca a pesquisar para o outro. Traçamos uma apropriação do método freudiano para descobrir um método nosso, embasado nessa vertente e singularizado através de nosso inconsciente na realização dessa pesquisa. Em todo esse trajeto, seu início meio e fim, relatamos a importância que possuiu a transferência para este processo de pesquisa desde o momento da formulação

da pergunta até a apresentação das considerações a um outro-público. Foi principalmente através do processo transferencial que se demarcou a singularidade dos pesquisadores em suas inclinações pessoais, seus desejos, fantasias e resistências para com os entrevistados, em suas representações da teoria e em todas as considerações sobre os objetos que os cercam.

O inconsciente que é registrado nesta pesquisa pela transferência e desejos dos pesquisadores tem suas manifestações observadas também na vida cotidiana pelos sonhos, chistes, atos falhos e emergência dos sintomas. Além destes, o sujeito inconsciente pode encontrar uma outra maneira de se expressar através da linguagem e da simbolização na palavra, evidenciando a fala como uma possibilidade de estudo, expressão e tratamento dos sujeitos. Recordemos agora a teoria psicanalítica para articular e entender o papel da fala nesta pesquisa.

### A QUESTÃO DA FALA PARA A PSICANÁLISE

A fala fez-se presente de forma marcante antes mesmo da publicação sistematizada da teoria psicanalítica. É possível observar já nas experiências de Freud com Breuer, antes mesmo da publicação de *Estudos sobre a histeria*, o deslocamento de um tratamento centrado na hipnose e na eliminação dos sintomas para o chamado método catártico prezando pela fala.

O caso de Anna O. é memorável para pensar a importância da fala na clínica psicanalítica. Ao relatá-lo em *Estudos sobre a Histeria* (1895/1996), Freud descreve que, através deste novo método psicoterápico, os afetos estrangulados nos sintomas poderiam encontrar uma saída através da fala e da associação livre (FREUD, 1895/1996, p. 52). A exemplo do acompanhamento prestado à Anna O. em Viena durante os dois anos de sua doença, Freud conta que a paciente tinha alucinações e seu estado de humor piorava muito, exceto quando pedia para que ela narrasse suas fantasias através da hipnose. Assim, investigando os eventos psíquicos e as lembranças traumáticas, a paciente verbalizava até esgotar os conteúdos ligados à histeria e, à medida que eram verbalizados, os sintomas desapareciam e a moça encontrava-se com a mente calma, clara e alegre.

Ainda sobre o caso de Anna O., Freud relata em *Cinco Lições de Psicanálise* (1909/1996) que, quando

em tratamento com hipnose, era comum incitá-la com palavras associadas a algumas de suas fantasias e ela passava a reproduzir suas criações psíquicas em histórias, que logo depois do relato ocasionariam em certo alívio na retomada de sua vida normal. Neste sentido, Anna foi a primeira a descrever o alívio que o tratamento pela fala poderia proporcionar-lhe, chamando-o de *talking cure*:

Esse bem-estar durava muitas horas e desaparecia no dia seguinte para dar lugar a nova *absence* [alteração de personalidade acompanhada de confusão], que cessava do mesmo modo pela revelação das fantasias novamente formadas. (...) A própria paciente, que nesse período da moléstia só falava e entendia inglês, deu a esse novo gênero de tratamento o nome de *talking cure* (cura de conversação) qualificando-o também, por gracejo, de *chimneysweeping* (limpeza da chaminé) (FREUD, 1909/1996, p. 30).

Nessa época, Freud descobrira que a origem dos sintomas estaria ligada a resquícios de experiências emocionais que permaneciam na estrutura psíquica do sujeito, mesmo que aparentemente esquecidas ou dificilmente acessadas via consciência normal de vigília. Estas reminiscências mantinham o psiquismo conectado à cena traumática que o causara e frequentemente não seriam originárias de apenas um acontecimento, mas um conglomerado de repetições de numerosas situações. Os sintomas observados na experiência cotidiana de Breuer e Freud indicavam também uma ligação causal com emoções subjogadas, às quais não fora permitido a devida expressão e descarga por meio de sinais de emoção, palavra ou ação.

Freud continuou aplicando a hipnose e, através do método catártico, percebia que quando seus pacientes falavam sobre lembranças traumáticas em estado hipnótico e o afeto carregado nessas memórias patológicas era decomposto e esgotado, seus sintomas desapareciam ou deslocavam-se para outra parte de sua vida. Isto ocorre especialmente no caso de Emmy Von N. relatado em *Estudos sobre Histeria* (1895/1996), em que Freud repensa sua prática terapêutica e a alocação da fala no tratamento ao mencionar o abandono de sua conduta diretiva no tratamento com sua paciente para privilegiar uma fala a partir daquilo que sua consultada queira relatar livremente. No acompanhamento clínico desta paciente, Freud colocava-a em hipnose e tecia uma série de perguntas para investigar as raízes disso e daquilo, acreditando

assim aliviar os sintomas da histeria. Ocorreu, porém, que um dia ela reagiu a essa conduta: “disse-me então, num claro tom de queixa, que eu não devia continuar a perguntar de onde vinha isso ou aquilo, mas que a deixasse contar-me o que tinha a dizer.” (p. 97)

Emmy Von N. lhe pediu, certa vez, que não a tocasse, não a olhasse e nada falasse; queria apenas ser escutada. A palavra se impõe, apontando uma mudança no caminho de Freud: a cura viria por ela, mas não mais a palavra de um sujeito ausente (...) Agora, é por meio das narrativas ativas de um sujeito *acordado*, de seu discurso cheio de lacunas, da presença e ausência da palavra que o paciente passa a ser escutado. (...) Freud entrega a palavra ao próprio paciente para que ele fale sobre si mesmo. Surge então a psicanálise, marcada pelo convite a que o analisando, em uma posição ativa diante de seu processo de cura, comunique-se e associe livremente. (MACEDO e FALCÃO; 2005, p. 67)

É necessário demarcar que, apesar de tecerem uma série de concordâncias quanto à etiologia dos sintomas histéricos, Freud e Breuer divergiram em relação ao método de tratamento proposto. Enquanto Breuer utilizava o procedimento catártico exigindo uma hipnose profunda do doente, Freud desconsiderava a necessidade de alteração do estado de consciência do paciente pelo método hipnótico, arriscando que era possível despertar lembranças carregadas de emoções traumáticas mesmo em estado normal: “dessa maneira pude, prescindindo do hipnotismo, conseguir que os doentes revelassem tudo quanto fosse preciso para estabelecer os liames existentes entre as cenas patogênicas olvidadas e os seus resíduos - os sintomas” (FREUD, 1909/1996, p. 15).

Freud encontrou uma forma de tratar o sofrimento psíquico sem a sujeição à hipnose através da fala, possibilitando um espaço de escuta para as emoções, pensamentos e experiências vividas que não tiveram um lugar reconhecido no mundo. O procedimento nomeado por Anna O. de *talking cure* passava a formar um método terapêutico baseado na conversação como forma reconhecer e exteriorizar as emoções desenvolvidas nas situações patogênicas (FREUD, 1909/1996, p.13) e, para descobrir tais elementos reprimidos, Freud dizia: “Mandamos o doente dizer o que quiser, cômicos de que nada lhe ocorrerá à mente senão aquilo que indiretamente dependa do complexo procurado”. (FREUD, 1909/1996, p. 20)

Ainda, na publicação de *Recordar, Repetir e Elaborar* (1914/2010), Freud discorre sobre a técnica, ressaltando a regra fundamental da psicanálise – a associação livre – um meio pelo qual a fala, em processo de análise, pode permitir a recordação tanto de lembranças aparentemente apagadas, quanto de memórias lembráveis porém dissociadas de seus significados na consciência do analisante. Tal qual esses conteúdos mnêmicos, o passado da pessoa pode encontrar uma forma peculiar de ser lembrado através da atuação presente nas repetições, o que Freud chamou de “*acting-out*”.

“O recordar será substituído pelo atuar (repetir)” (FREUD, 1914/2010, p. 201) e, dessa forma, o mesmo passado que não é reproduzido por lembranças torna-se presente nos atos que o sujeito repete de forma inconsciente em todas as suas atividades e relacionamentos que estabelece em sua vida. Essa condição é alterada se, no processo de análise e na relação transferencial, for permitido que o passado repetido possa encontrar o caminho da *elaboração* pelo qual as resistências criadas pelo paciente para não recordar e recalcar suas memórias são pontuadas, conhecidas e superadas. Em virtude da elaboração, abre-se caminho para que as lembranças recalçadas possam surgir e encontrar novas dimensões e posições na cadeia significativa do sujeito, à medida que são trabalhadas, reinterpretadas e ressignificadas.

Um dos elementos que permitem a elaboração é a fala. Pois, à medida que a pessoa fala sobre o passado antes esquecido ou reprimido, passa a dar um lugar novo às situações de sua vida e à sua própria posição enquanto sujeito. Visto que, ao narrar, a pessoa retoma e remonta os elementos dissociados do enredo de sua história de vida e pode encontrar uma nova forma de responder e se relacionar com os objetos no mundo ao seu redor e de se posicionar diante da vida, não mais sendo assujeitado e compelido a repetir seu passado, mas tornar-se sujeito responsável por sua história.

Embora a experiência psicanalítica seja um importante marco teórico e clínico do lugar da fala para o tratamento, o ato de verbalizar no encontro com um outro é considerado como central em outros lugares e contextos. Tomemos agora como objeto de nossa atenção os círculos restaurativos como um destes exemplos onde a fala é um dos alicerces centrais para a resolução de conflitos.

## PARA A PALAVRA CIRCULAR: OS CÍRCULOS RESTAURATIVOS E OS FENÔMENOS GRUPAIS

Para que a palavra tenha seu efeito, é preciso que ela circule. Presa em si, não há voz que fale ao outro o que ocorreu, o que ocorre e o que ocorrerá. Nas práticas de justiça restaurativa, uma forma de movimentar o discurso acontece pelos chamados círculos restaurativos onde os envolvidos e afetados pelo conflito são convidados a se reunir para falar sobre a ocasião problemática.

Marshall, Boyack e Bowen (2005) explicam os valores fundantes e princípios norteadores do processo e dos círculos restaurativos. Diferentes de uma conversa cotidiana, os círculos são fundados em valores de participação, respeito, honestidade, humildade, interconexão, responsabilidade, verdade, empoderamento e esperança e, durante o círculo, é crucial que as práticas adotadas num encontro restaurativo exibam respeito por todos os envolvidos e propiciem amplas oportunidades para todos os presentes falarem suas verdades livremente.

O processo restaurativo com seus valores começa ainda antes do círculo restaurativo, quando são propostos encontros preparatórios em separado com as pessoas para escutá-las, entender suas posições e possibilitar um primeiro contato com a filosofia e o processo restaurativo. Os chamados pré-círculos, como mostra Sócrates (2005), visam também o encontro restaurativo conjunto em que se pretende construir um comum acordo restaurativo capaz de suprir as necessidades da vítima e restaurar os danos causados. Poderão ser realizados quantos encontros preparatórios forem necessários, ao se perceber a necessidade de maior espaço para escuta e propagação de angústias, medos, sentimentos de culpa inerentes à história pessoal das pessoas e insegurança (SÓCRATES, 2005, p. 13).

A proposta de abordar conflitos coletivamente em círculos é uma prática que remonta às sociedades comunais e tribos nativas (JACCOUD, 2005, p.163) e, ao resgatar um senso de coletividade, pertencimento e coesão de grupo, gera também uma visão mais ampla da totalidade causada pelo dano. De alguma forma, parece que antes de elegermos reis, juizes ou senhores para decidir as vidas em sociedade era comum (e legítimo) sentar em círculo para abordar as questões que afetavam a comunidade.

Comunidade, coletividade e conexão são palavras que parecem mais remeter a um período primordial da humanidade do que ao sujeito contemporâneo atual. São, contudo, estas palavras que buscam descrever as relações e o diálogo que se procedem em um círculo restaurativo. Conforme Pranis (2010, apud HELENO; MENEZIS, 2014, p. 45), o encontro circular pode ser realizado por alguns elementos estruturais:

- *Cerimônia de abertura e de fechamento*: marcam o tempo e o espaço do círculo como um lugar à parte.
- *Orientações*: pactuações e compromissos que os participantes fazem uns aos outros quanto ao modo como vão se comportar no círculo.
- *Objeto da fala*: um objeto que passa de pessoa para pessoa em ordem sequencial. Aquele que detém o objeto pode falar enquanto os outros participantes têm a oportunidade de escutar respeitosamente.
- *Processo decisório consensual*: as decisões são tomadas em consenso.
- *Facilitador ou guardião*: é aquele que supervisiona a qualidade do espaço coletivo e estimula as reflexões do grupo por meio de perguntas ou pautas.

É principalmente a partir destes elementos que se dará corpo e consistência a uma atitude geral da interação, enfim, ao campo grupal que ali se forma. Através destes aspectos, os círculos restaurativos podem possibilitar efeitos comuns enquanto dinâmicas grupais, como a possibilidade de “*insights*” e elaborações que frequentemente são relatadas por seus participantes (HELENO; MENEZIS, 2014, p. 47). Relatam, muitas vezes, ter uma visão de processos internos e emoções de si e do outro que influenciaram no conflito e, com esta compreensão, podem então elaborá-lo.

A literatura é clara sobre a dinâmica grupal dos círculos restaurativos e sua metodologia singular. No entanto, cada círculo restaurativo é composto por pessoas. Com essa premissa, fez-se necessário recorrer aos sujeitos participantes das reuniões circulares para ouvi-los e, com isso, refletir, discutir e compreender como a fala se dá na metodologia restaurativa.

## RELATO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### A FALA NOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS: UMA RELAÇÃO ATRAVESSADA

Os círculos restaurativos constituem um processo, longo e trabalhoso, no qual podem ser identificados aqueles que, em outro momento, estiveram em situação de confronto mas também onde podem ser identificados os processos constitutivos e inconscientes que fazem perdurar a dicotomia entre vítimas e agressores (ENDO, 2008, p. 33). Quando nos deparamos com a experiência das pessoas que participaram de círculos restaurativos constatamos que a fala naquele contexto pode adquirir várias funções e gerar diferentes efeitos conforme as relações postas se encontram ou se desencontram. Isso significou que o gesto discursivo nem sempre será curativo ou responsabilizante e dependerá da singularidade que demarca a experiência própria daqueles sujeitos em interação. Nossa percepção evoca a questão de que o ato de falar adquire uma função ou outra a partir da possibilidade que o outro ao qual a fala é enunciada tem de reconhecê-la, validá-la, escutá-la ou ainda degradar, rejeitar e ignorar o que se tem a dizer. Expliquemos:

A primeira impressão que nos conduziu à pesquisa correspondia à fala ocupar um lugar de cura, de catarse e elaboração durante os círculos restaurativos como foi abordado no tópico anterior. Constatamos essa característica em nosso trajeto de pesquisa quando uma participante entrevistada relatou sua participação no círculo restaurativo como interessante em virtude de possibilitar-lhe um espaço de conversa em que era possível dar lugar aos sentimentos e externalizá-los naquele encontro. A participante relatou o alívio ao falar no círculo e dizia: “parece que tirou um peso, sabe?”<sup>1</sup>

Reconhecemos que o evento conflituoso vivenciado pela pessoa deixou marcas em sua vida, em suas relações e em seu psiquismo e, então, a retomada e a expressão de sentimentos privados pela pessoa podem ser a forma de dar visibilidade a essas marcas subjetivas. Através da lembrança, do choro ou da fala, as emoções e sentimentos vão adquirindo um novo lugar no mundo e na identidade daquele sujeito. Esse aspecto concerne à clínica freudiana e às descobertas sobre

<sup>1</sup> Entrevista concedida ao Pesquisador no ano de 2017 em Ponta Grossa-PR.

o uso do método catártico na terapêutica psicanalítica, como explicam Paim e Ibertis:

Essa lembrança, ligada a um acontecimento que gerara uma intensa produção de afeto, torna-se inconsciente e, enquanto não for trazida à consciência, continua produzindo sintomas. Freud denominou os resquícios que a produção do sintoma apresenta em ligação com a lembrança patogênica de reminiscências. (PAIM, IBERTIS, 2006, p. 144)

Contudo, a possibilidade dessas marcas geradas pelo conflito ganharem um lugar dependerão do reconhecimento do outro: o outro sujeito envolvido no conflito – seja ele o autor da ofensa, um familiar ou um amigo. Quando alguém relata sobre a dor instaurada após a ocasião problemática, esse alguém espera que o ouvinte de seu relato reconheça sua dor e possa ainda reconhecer seu papel causador naquela experiência no caso da ofensa provocada. Pois o sujeito que sofreu a ofensa foi, em algum momento, visto como objeto, e essa marca grita para ser reconhecida por aquele que o objetificou – o ofensor. Esse aspecto fica claro no relato abaixo:

Ali continuou aquela ofensa. Então você é a vítima, aí você chega lá, tem que reviver toda aquela situação, e você continua sendo ofendida. Então você fica muito mais abalada ainda. [...] Você tá falando, e o olhar dela, a expressão corporal dela era de que eu estava me fazendo de vítima, como se eu estivesse me vitimizando no momento, querendo reverter a situação. Na verdade eu me senti dessa forma. E eu acho que isso foi o sofrido, como que eu estava fazendo algo errado. Como se a vítima fosse... o problema da situação, sabe. Eu acho que poderia ser legal se o ofensor abrisse o coração e entendesse, olhasse, nos teus olhos e reconhecesse que ele também errou.<sup>2</sup>

Há uma dimensão da dor provocada por outrem que exige, espera e aguarda a responsabilização desse que a cometeu (ENDO, 2008, p. 35) e, em contramão a essa espera, reviver a posição de objeto no discurso de alguém evidencia que a fala em um círculo restaurativo pode adquirir uma conotação revitimizadora e violenta. Nesse caso, as lembranças, sentimentos e emoções não encontram um lugar subjetivo através daquele encontro, pelo contrário: evidenciam a dor de ser objeto de alguém que viola seu lugar de sujeito.

Nesse contexto, a comunicação no círculo restaurativo passa a gerar um mal-estar na pessoa que sofre a revitimização, como destaca uma das entrevistadas:

Porque você lembra coisas que não são agradáveis, né. Então acho que pra vítima não é legal. Não foi legal. Não. Porque, assim, ah elas perguntam ah o que aconteceu? Conta? Então você já viveu todo aquele tempo tentando superar, aí você chega lá fica falando, a pessoa que não tá nem aí. Pra mim, eu acho que não foi legal.<sup>3</sup>

Quando a participante relata “*você chega lá, fica falando, a pessoa que não tá nem aí*” percebemos que a fala e seu efeito em um círculo restaurativo está intrinsecamente ligada à intersubjetividade que se estabelece na dinâmica daquele encontro e naquelas relações. Não caberia simplesmente o ato de falar por falar, um relato fechado em si ou uma fala vazia de significado para um efeito restaurativo, mas sim a posição que é dada ao falante enquanto sujeito (ou objeto) na narrativa do outro e na narrativa daquele encontro grupal. Essa constatação foi essencial na análise investigativa quando, ao entrevistar os participantes, eles relatavam como se sentiam escutados ou desvalorizados quando participaram do círculo restaurativo.

Deparamo-nos então com a o aspecto da escuta, fator tão relevante quando se fala diante de um grupo. Quem fala não fala sozinho ou isolado, relata para alguém e dialoga com o outro (ou vários outros) e demanda uma resposta, um reconhecimento, uma escuta. Assim, a maneira como cada pessoa em seu momento de fala foi escutada e considerada mostrou-se um aspecto essencial à dinâmica da experiência propiciada pelos círculos restaurativos e em seus participantes. Mas, de qual escuta estamos falando?

Nos círculos restaurativos, a fala e a escuta são permeadas através da regra básica do “objeto da fala” que estabelece a quem o segura o poder de dizer o que quiser e aos outros participantes o dever de ouvir a pessoa que está com o objeto em seu momento de expressar-se. Esse “pacto” pela fala e pela escuta é interessante, visto que ele demarca uma relação de diálogo diferente do cotidiano e concede um lugar de direito à fala e à escuta comum a todos, fato que uma das pessoas entrevistadas apontou: “*Uma coisa muito positiva da Justiça Restaurativa é assim: estava eu e a*

<sup>2</sup>Entrevista concedida ao Pesquisador no ano de 2017 em Cascavel-PR.

<sup>3</sup>Entrevista concedida ao Pesquisador no ano de 2017 em Cascavel-PR.

..., a gente estava em 5-7 pessoas. As pessoas só ficam ouvindo, então cada um tem a sua vez. Então se eu estou falando é a minha vez de falar.” (Entrevista 2, Cascavel-PR, 2017. Entrevista concedida à pesquisa).

Em muitos círculos restaurativos, essa regra prévia é suficiente para estabelecer uma relação de diálogo, troca e escuta entre os participantes. Contudo, percebemos que em determinadas ocasiões a “vez” de falar e a “vez” de ouvir não é suficiente para criar um ambiente de escuta entre os participantes:

Cada um tinha seu momento de falar e cada um precisava respeitar o momento do outro de falar. E escutar. Sem interromper. E nós observamos... escutamos cada um falar... mas quando nós falávamos, ela retrucava. Ela não... ela tinha uma dificuldade muito grande em ouvir. 4

Podemos notar que a escuta relatada em um círculo restaurativo pode ser comumente confundida como equivalente ao ato sensorial de ouvir e ocasionar uma problemática na dinâmica circular. Percebemos que o entendimento da escuta circunda sobre a ideia de que basta deixar que o outro fale em seu momento e não interrompê-lo é suficiente, como exposto no trecho “*escutar. Sem interromper. E nós observamos... escutamos cada um falar*” Podemos nos perguntar: isto é suficiente para que uma escuta se estabeleça? Pois, o gesto de permitir o outro falar sem interrupções e receber tal conteúdo sonoro pode ser identificado como o ato de ouvir e ainda assim não garante que haja escuta, especialmente quando ouve-se de maneira desinteressada, negligente, impositiva ou interpretativa.

Se cada um tem a vez de falar e de ouvir, a regra estabelecida pode tornar a escuta redutível a um procedimento e pairar na superficialidade aparente de uma relação. Além disso, a diferença entre ouvir e escutar consiste no reconhecimento do outro enquanto sujeito singular e no grau de importância e interesse que tem sua palavra para aquele encontro. Mas o que é a escuta? Entendemos que apenas possibilitar o momento de alguém dizer o que pensa é insuficiente para que a escuta ocorra em uma relação. Para além disso, necessitamos entender como se dá a presença (ou ausência) da escuta em um círculo restaurativo e recorreremos à psicanálise em razão de o psicanalista tomar a escuta como fundamento norteador de sua técnica terapêutica.

Quando o psicanalista recomenda ao paciente que comunique tudo que lhe vier à mente sem crítica ou seleção, ele fornece ao analisante um lugar de sujeito que pode associar e expressar-se livremente sem repreensões ou aconselhamento por parte daquele que o escuta. Como aponta Françoise Dolto (1980), quando se fala da escuta do psicanalista o que faz sua especificidade é a sua receptividade que permite à pessoa falar como falaria com qualquer indivíduo e, no entanto, a única forma de escutar do psicanalista – uma escuta plena do termo – faz com que seu discurso se modifique, adquira um sentido novo aos seus próprios ouvidos. O psicanalista não dá razão nem a retira, sem emitir juízo, escuta (DOLTO, 1980, p. 11).

Nessa relação, a escuta do analista é pautada pelo inconsciente através da atenção flutuante que não direciona nem seleciona um conteúdo ou outro, mas, ao abrir mão de suas inclinações e expectativas, pode então permitir uma produção livre no curso do dizer – o discurso. O analista, conforme as recomendações freudianas (FREUD, 1912/1996), coloca de lado seus sentimentos e até mesmo a solidariedade para concentrar-se na escuta do analisante. Suspendendo seus sentimentos, ele retira também qualquer ideal, imagem ou interpretação pré-estabelecida sobre a pessoa que analisa e sustenta seu lugar de não-saber que desconhece o outro e não lhe impõe qualquer mudança ou tentativa de educá-lo. Freud comenta que “o sentimento mais perigoso para um psicanalista é a ambição terapêutica de alcançar algo que produza efeito convincente sobre outras pessoas” (1912/1996, p.128) pois tal feito colocaria a outra pessoa num estado de espírito desfavorável para o trabalho e tornaria sua relação impotente frente às resistências do paciente.

Consideramos então que, conforme a psicanálise nos mostra, a escuta pode emergir quando se suspendem as motivações, inclinações e formações ideais conscientes por parte do escutante. Pois, quando se ausentam as interpretações mentais é aberto o espaço para que o sujeito inconsciente encontre em análise uma forma de ser escutado. Sobre isso, entendemos que aquele que se coloca a falar em análise e também em um círculo restaurativo demanda ser escutado e compreendido:

Um chega com palavras que demandam um desejo de ser compreendido em sua dor, o outro escuta as palavras por ver nestas as vias de acesso ao desconhecido que habita o paciente. A situação analítica é,

<sup>4</sup>Entrevista concedida ao Pesquisador no ano de 2017 em Cascavel-PR.

por excelência, uma *situação de comunicação*: nela circulam demandas nem sempre lógicas ou de fácil deciframento, mas as quais, em seu cerne, comunicam o desejo e a necessidade de serem escutadas. (MACEDO; FALCÃO, 2005, p. 65)

Assim, conforme esse desejo de ser compreendido e tal demanda por ser escutado é reconhecida e recebida, de tal maneira será significada também a fala e o discurso, seja no *setting* terapêutico ou no círculo restaurativo. No que tange à psicanálise, é antecipado ao analista sobre suas intenções de curar, educar, ajudar ou repreender o analisando como parte de sua contra-transferência e esta tornar-se uma das principais barreiras para a escuta analítica. O que poderíamos dizer, então, sobre essas intenções e sentimentos em um círculo restaurativo e quais seriam seus efeitos na escuta e sobre quem se almeja “ajudar?”. Tais expectativas prévias em relação ao outro podem mostrar-se como entraves em uma escuta efetiva em um contexto restaurativo, como mostra uma participante:

Eu me diria frustrada em relação às várias tentativas de fazer com que ela refletisse, ouvisse, e ninguém estava lá para julgá-la, mas para ajudar, mas para nós olharmos um para o outro, conversarmos e refletirmos diante de tudo, dos conflitos, do que tinha acontecido né. E aí, com tantas tentativas, você observar que em um momento algum ela olhou para ela mesma, tentou entender o que estava acontecendo, em momento algum ela se colocou no lugar da pessoa que ela estava ofendendo... isso me causou uma frustração sim. [...] Então até onde ela vai com essa resistência a olhar para ela... a refletir, a entender, a compreender o outro...<sup>5</sup>

Há de se perceber uma grande diferença entre a escuta delineada pela psicanálise e a escuta que demanda ao outro, como no relato acima, nos seguintes trechos: “*que ela refletisse, ouvisse*” “*para nós olharmos um para o outro, conversarmos e refletirmos*”. Quando há uma espera que o outro sujeito aja de tal forma a escuta é deslocada de lugar pela ideia do outro em uma expectativa imaginária, ou seja, como o outro deveria ser e portar-se. Há aqui um empecilho para a escuta visto que o outro não é apenas um sujeito, mas alguém que é objeto de expectativas narcísicas que o colocam sob representações imaginárias e que, dado o grande investimento libidinal, há pouca margem de

um vínculo que apreenda o sujeito real ao invés do sujeito-objeto imaginário.

Logo, percebemos que a intenção prévia de ajudar o outro foi recorrente e marcante na concepção de que a justiça restaurativa viria a serviço do bem do outro, como uma chance ou oportunidade de mudança para a outra pessoa tornar-se alguém melhor do que é, como estivesse sendo prestado um favor a ela. Observamos esse aspecto no trecho de uma das entrevistas: “É uma chance pra ele (o agressor) cair em si, saber que ele pode ter essa chance de reconciliamento, diante de pessoas adultas ali que estão com o objetivo que ele repense suas atitudes” (Entrevista 1, Cascavel-PR, 2017. Entrevista concedida à pesquisa).

Observamos que o ideal de fazer o bem tem sido produzido no discurso atual da justiça restaurativa como uma oportunidade para seus participantes se beneficiarem do processo. Porém, há de se perguntar de qual “bem” se fala e para quem se refere tal ideia de beneficência. Lembremos de Lacan (1960/2008), no Seminário 7, ao abordar *A função do bem*, quando discorre sobre a oferta do bem e a posição do desejo mostrando que toda espécie de bens poderiam ser ofertados ao sujeito e ainda assim teríamos que nos deparar com sua vinculação com sua interdição e seu desejo (LACAN, 1960/2008, p. 262). Se o outro está vinculado com sua posição de gozo, não há dificuldade de reconhecer que qualquer tentativa de fazer o bem que intencione tirá-lo de seu lugar de sujeito será em vão e não passará de um ideal.

A força das ideias sobre as relações humanas já era abordada por Freud em *O mal-estar na civilização* (1930/1996). O autor pontua neste texto o quanto nossas relações são pautadas no ideal de uma almejada perfeição dos povos e das pessoas e também sobre como tais criações são exigidas e desejadas pela sua utilidade e obtenção de prazer. No entanto, o ideal de sujeito partilhado na civilização tende a corresponder a um distanciamento da natureza humana especialmente nos aspectos difíceis de serem reconhecidos por ela: a tendência à agressividade, a autodefesa e o egoísmo. É como se uma parte do mundo (e do outro) fosse aceita e incorporada e a outra que não lhe agrada fosse recalcada, de forma que “para o ego do prazer, o mundo externo está dividido numa parte que lhe é agradável, que ele incorporou a si mesmo e num remanescente que lhe é estranho. Isolou uma parte do

<sup>5</sup>Entrevista concedida ao Pesquisador no ano de 2017 em Cascavel-PR.

seu próprio eu que projeta no mundo externo e sente como hostil.” (FREUD, 1915/1996, p. 141)

Nos círculos restaurativos, observamos que a negação do sujeito que habita o outro acontece quando se delinea a expectativa pelo ideal, impedindo a escuta e afetando a forma como a fala é reconhecida, causando ao invés de um espaço de abertura para a linguagem, um espaço de recalque da raiva do outro, de sua dor:

Ela falava e ela tinha atitudes agressivas lá dentro. Em um dos momentos que me marcou muito a família dela chorou muito também, num dos momentos ela quase agrediu a mãe dela lá, mesmo. Então o pessoal da JR veio, pediu, calma, entreviu, sabe, pra ela ficar com calma, que ninguém estava lá para julgar. Que o objetivo desse círculo não é julgar o outro. É promover um entendimento ao olhar, para cada um olhar para dentro de si, de que forma que pode ajudar, que pode entender e refletir sobre a tua ação também, e a partir de então, caminhar um entendimento maior, uma segurança maior. Então não houve, daí o pessoal entreviu, porque ela estava a ponto de... bem alterada, a ponto de agredir a mãe dela.<sup>6</sup>

A negação desses aspectos no outro pela via do recalque revelam a resistência inconsciente em dar conta da agressividade alheia e compreendê-la enquanto uma linguagem de defesa da participante diante da situação em que ela encontrava e sentia-se ofendida e desprotegida. Contudo, à medida que sua agressividade estava a ponto de se tornar uma ação violenta, a intervenção no círculo restaurativo mostrou não só a retenção da possível violência, mas evidenciou também que a raiva e a agressividade das relações não tinham um lugar ali, tampouco deveriam ser expressas. O que deveria acontecer era “*um entendimento, olhar dentro de si, refletir sobre sua ação...*” (trecho da entrevista 2)

Por que essa parte do outro não tinha um lugar ali? Porque a raiva alheia é sentida como hostil, desagradável e não deve ser aceita nas relações – pois é perigosa e não é “coisa humana”, conforme podem pensar. No entanto, se entendemos a repressão pulsional como o ato de afastar determinada força do consciente e mantê-la à distância (FREUD, 1915/1996), notamos que por mais que impeça o ato violento em si, a força instintual da agressividade permanecerá

atuando no referido psiquismo e em suas relações, deslocando-se para outras esferas da vida do sujeito. Para tanto, se a justiça restaurativa propõe-se a pensar as relações de forma ampliada, é justo que se questione de que forma a raiva, a dor e a agressividade são entendidas e que caminho lhes é dado em um círculo restaurativo para além da via do recalque.

Notamos que o conceito imaginário da outra pessoa permeia a escuta no encontro circular à medida que todo conteúdo falado por aquela não é reconhecido ou aceito integralmente, mas traduzido, interpretado, validado e julgado conforme a perspectiva do escutante e seus próprios ideais. Vimos então que alguém pode narrar seus sentimentos e seu lugar em uma história com dor e sofrimento e ainda assim ter sua lógica narrativa incompreendida e desvalorizada pelo outro, a exemplo do seguinte trecho: “*Então lá na fala dela ela deixou bem claro como ela está se sentindo com a condição dela. Mas uma coisa não tinha a ver com a outra. [...] Ela justifica que os problemas que ela tem são por conta disso. Na fala dela ela meio que se vitimiza por conta disso.*”<sup>7</sup>

A escuta que pode ou não dar lugar a uma fala em determinado contexto é também sublinhada por um inconsciente que, para além da intenção consciente de ouvir alguém, busca preservar-se e ter seus desejos satisfeitos. Nossos relatos em análise mostram que quando as pessoas se encontram em um círculo restaurativo para falar sobre seu conflito alguns fenômenos apontam para o “desconhecido” que habita o sujeito, aquilo que escapa de sua consciência e desvelou-se em sentimentos de raiva, impotência e frustração durante as entrevistas. A ideia de que esse sujeito inconsciente perpassa as relações e busca conservar sua imagem e satisfazer seus desejos esteve nos relatos mostrando que as relações em um círculo restaurativo através da fala e da escuta são recheadas de embates, julgamentos de valor e expressões de poder. Ainda, esses aspectos inconscientes recalçados (a raiva, o ódio, a diminuição do outro) podem atuar de forma ambivalente através de um ideal de solidariedade, ajuda e empatia – os valores reforçados pela justiça restaurativa:

Eu achei ela uma coitada. (Risos) Verdade. Uma coitada. Com tantas oportunidades, nós estamos aqui de coração aberto para ouvi-la, para tentar ajudar, para juntos, tentar buscar um entendimento e ela não quer

<sup>6</sup>Entrevista concedida ao Pesquisador no ano de 2017 em Cascavel-PR.

<sup>7</sup>Entrevista concedida ao Pesquisador no ano de 2017 em Cascavel-PR.

nada com nada. Essa aluna vai sofrer muito como pessoa, não como aluna, mas como ser humano. Ela está sofrendo. É como se ela estivesse gritando por socorro, mas ela não aceita, não tá aceitando. Sabe quando está se afogando e levanta a mão pro outro puxar pra fora? Do poço, sei lá? Mas ela não quer segurar a mão? Mais ou menos assim. Ela não quer se ajudar. Não quer ser ajudada. E eu achei ela uma coitada.<sup>8</sup>

Nossa análise conduz ao fato de que a fala e sua função deve ser pensada conforme o lugar que é dado aos sujeitos que se encontram em um círculo restaurativo e como esse encontro se forma. Há, de fato, lugar reconhecido para alguém como sujeito e ser tratado como tal em um círculo restaurativo? Há lugar para sentimentos do sujeito como a raiva e a dor serem expressos e reconhecidos? Que lugar é dado ao outro quando ele se põe a discursar? Ainda, como podemos pensar esses lugares e as relações sujeito/objeto considerando a marca inconsciente atuando nas relações?

Temos de abordar também que essa intersubjetividade presente na relação fala-escuta expressa as intenções que movem cada sujeito em participar, falar e escutar em um círculo restaurativo. Então nos perguntamos: é do interesse daquelas pessoas estarem participando daquele círculo restaurativo, falando e escutando sobre o conflito que estiveram envolvidas? E ainda, *qual* seria seu interesse em participar de tal reunião?

Mencionamos anteriormente sobre a “vontade de ajudar”, evidente em uma das entrevistadas, e podemos pensar também sobre algo que a institucionalização da justiça restaurativa tem trazido à experiência dos círculos. Nos relatos, foi abordada a impressão de que as pessoas que cometeram a ofensa não pareciam dispostas a participar ativamente interagindo, falando e escutando no encontro circular:

E lá eu percebi que ela simplesmente queria que eu tirasse lá do boletim de ocorrência. O objetivo dela era só isso. Retirar a denúncia. Ela foi lá só achando que eu ia falar não, ó, eu tiro a denúncia e tá tudo certo. E não é assim.<sup>9</sup>

Não pelo objetivo do círculo. Se tivesse interesse em realmente, por parte dela, em realmente discutir,

analisar, não haveria com certeza esse sofrimento lá no grupo.<sup>10</sup>

Assim, quando aconteceu o fato ela não deu nem bola. E era pra ter sido feito ano passado esse círculo restaurativo. E ela tava nem aí. E agora esse ano a Justiça localizou ela no trabalho, porque o caso ia pro juiz. Daí foi onde ela é tomou iniciativa de ir atrás, pelas consequências. [...] É interesse dela agora que esse fato fosse encerrado para que o Ministério Público pudesse então arquivar o caso e dar baixa no processo [...] Tem interesse dela em arquivar o processo.<sup>11</sup>

Quando a justiça restaurativa tornou-se institucionalizada no meio jurídico, a resolução por meio de um acordo consensual e coletivo no final do encontro circular passou a ser uma opção para o arquivamento do processo e, com ele, suas consequências penais. No entanto, isso impacta diretamente na experiência relacional dos participantes das práticas restaurativas que se frustram ao perceber que os interesses do outro participante não referiam a um diálogo aberto sobre o conflito ou sua responsabilização (como dizem os valores restaurativos), mas buscavam um meio de adquirir um benefício legal como arquivamento e retirada da queixa prestada na ocorrência.

Mesmo que a proposta da justiça restaurativa admita apenas participação voluntária e recuse qualquer coação, é necessário ainda questionar a “voluntariedade” em um contexto judicial configurado por punições e a possibilidade na isenção da penalidade legal via um acordo restaurativo. Isso nos mostra que, ainda que a metodologia restaurativa busque trazer à tona as necessidades individuais e tenha valores e objetivos comuns de diálogo, responsabilidade, respeito e reparação do dano, há a possibilidade da participação de alguém ser movida por demandas particulares que podem não coincidir com os valores restaurativos.

## CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora observamos que a justiça restaurativa tem avançado para além das fronteiras do paradigma tradicional de resolução de conflitos ao proporcionar um lugar de fala para os envolvidos se expressarem, notamos também a necessidade de refletir e analisar sobre a forma como está ocorrendo esse espaço de

<sup>8</sup> Entrevista concedida ao Pesquisador no ano de 2017 em Cascavel-PR.

<sup>9</sup> Entrevista concedida ao Pesquisador no ano de 2017 em Cascavel-PR.

<sup>10</sup> Entrevista concedida ao Pesquisador no ano de 2017 em Cascavel-PR.

<sup>11</sup> Entrevista concedida ao Pesquisador no ano de 2017 em Cascavel-PR.

fala, escuta e voz e quais os efeitos ele tem produzido nos sujeitos que participam dos encontros circulares.

Nossa pesquisa, pautada pela psicanálise, objetivava compreender o lugar que a fala encontra na justiça restaurativa e sua realização permitiu adentrar a complexidade das relações e das pessoas que estiveram participando de círculos restaurativos, constatando uma fala que circula dentre uma multiplicidade de elementos que permeiam o ato de falar em um círculo restaurativo. Foi através de tal trajetória investigativa que colocamos em cheque nossa visão de que a fala sempre viria a serviço de “um bem” para as pessoas, visão esta que deriva parte do imaginário referente à justiça restaurativa e parte à noção terapêutico-curativa que a fala adquire no setting psicanalítico.

Verificamos, então, que para além das pretensões anteriores à fala em um círculo restaurativo, o lugar e função que esta adquirirá são atravessados por processos inconscientes presentes nas relações entre as pessoas que se colocam a falar e a escutar, proporcionando ou não um reconhecimento de si e do outro enquanto sujeitos que se encontram para retomar um eixo de vida atravessado por um conflito.

Também, embora exista no âmbito restaurativo a materialização de um objeto específico para instaurar o poder de fala aos sujeitos, fizeram-se evidentes as barreiras para a fala e escuta nas relações postas nos círculos restaurativos: as pretensões e idealizações sobre o ofensor, ofendido e sobre o círculo restaurativo, a história prévia de relação entre os sujeitos que falam e se escutam, a questionável voluntariedade no ato de falar e escutar e o recalque de aspectos inconscientes tangentes ao conflito como a raiva, a dor do eu e a dor do outro. Podemos concluir que mesmo em meio às práticas restaurativas pode existir disputa de poder entre as relações e a reprodução de intenções punitivas e retributivas que permeiam o discurso jurídico tradicional.

Retomamos a nossa metodologia de pesquisa em que, ao realizar entrevistas com participantes dos círculos restaurativos, pretendíamos constituir uma análise investigativa sobre a temática da justiça restaurativa a partir da experiência concreta vivida pela experiência das pessoas. Se essas experiências nos mostraram casos em que a justiça restaurativa nem sempre se mostrou efetivamente “restaurativa”, que isso nos sirva para pensá-la e exercitá-la também enquanto uma perspectiva em constante construção

e não paralisar diante de uma descrença de que tal proposta não funciona ou não pode servir a ninguém.

Como forma de realizar esse exercício de análise que propõe e coloca as práticas restaurativas em movimento e ressignificação, após a realização das entrevistas entramos em contato com as facilitadoras e responsáveis das instituições que organizaram os círculos restaurativos a fim de produzir uma análise sobre o que o conteúdo desta pesquisa poderia contribuir com a prática de tais facilitadoras. Destas conversas e de nossas considerações finais, geramos algumas propostas:

Ressaltar a importância dos pré-círculos não só como um momento preparatório, mas para a realização de uma escuta apurada e uma leitura das relações que permita constatar se há ou não a possibilidade de um círculo restaurativo e se esta é a melhor opção para aquelas pessoas e aquele conflito. Com isto, se faz necessário também entender as limitações da justiça restaurativa e desaconselhar a realização dos encontros circulares quando esta for a alternativa mais restaurativa a se fazer. Os encontros prévios com as pessoas envolvidas auxiliam nessa percepção e ainda é possível que na realização destes surjam outras propostas e alternativas das próprias pessoas mesmo que não haja a realização dos círculos;

Constituir espaços de supervisão e discussão dos casos e círculos restaurativos entre os facilitadores para produzir momentos de pensar e analisar as práticas restaurativas observando evitar que a prática se reduza à condição tradicional ou comum de se lidar com os conflitos. Tais espaços são fundamentais para que as práticas restaurativas não se tornem superficiais através de aconselhamento embasado no senso comum e continuem em permanente análise e formação através das experiências de seus operadores. Ainda, que estes espaços possam servir também para um espaço de escuta aos facilitadores enquanto sujeitos fundamentais na realização dos círculos e acompanhamento das pessoas que participam das práticas restaurativas.

Ainda tomando nota de considerações que acreditamos relevantes aos próximos passos da implementação da justiça restaurativa e suas práticas em nossa sociedade, ressaltamos a importância da palavra, da fala e da escuta não se reduzirem à superficialidade de um procedimento, uma tarefa a ser cumprida ou uma técnica a ser ensinada/aprendida pedagogicamente

esquecendo a noção de sujeito que se guarda no seio dos princípios ético-técnicos tanto da justiça restaurativa quanto da psicanálise. Pois, tratando-se de uma prática que recentemente tem se institucionalizado para responder conflitos nos equipamentos jurídicos, sociais, escolares e comunitários é necessária atenção ao perigo de banalizar a escuta e perder sua afinação com o princípio da alteridade de vista.

Como visto a partir da psicanálise, tratamos de uma escuta de uma pessoa a quem é permitido falar e expressar livremente e ser reconhecido como o sujeito que é - sujeito de uma história, com afetos e pulsões em um jogo de forças inconscientes e com sua forma singular de se expressar e desejar. Sujeito que impacta e faz rever a todo momento aquilo que se espera dele e quem ele é, evidenciando e rompendo todos os ideais que objetivam distanciá-lo de seu lugar de sujeito – sejam estes ideais dos outros participantes, dos facilitadores ou da própria justiça restaurativa.

É sobre a posição desse sujeito que se trata a radicalidade da escuta: o protagonismo da palavra e qualquer possibilidade de agir diante dessa conversa estão nas pessoas que fazem parte do encontro e não em um ideal de bem, de reflexão, empatia, altruísmo, ajuda, perdão ou até mesmo em um objetivo final de restauração. Todos estes aspectos podem ocorrer ao longo do processo, contudo é preciso notar se vamos dar-lhes mais valor do que às próprias pessoas em seu lugar de fala/escuta.

Nesse sentido, apostamos, sim, na palavra, na linguagem, na escuta e no reconhecimento da experiência subjetiva de alguém enquanto possibilidades de lidar com os conflitos e, no entanto, ainda assim não possuímos garantia que nos proteja da nossa fragilidade em determinar, resolver, explicar e controlar tais procedimentos, principalmente quando se referem às pessoas e às relações humanas. Tratando deste campo complexo, reiteramos que se há qualquer margem de possibilidade de mudança quanto aos conflitos ela reside com as próprias pessoas envolvidas e são apenas elas que podem dizer se isso é possível ou não. Para tanto, ainda temos muito a realizar para, de fato, escutá-las.

## REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Daniel. Justiça Restaurativa no Brasil: possibilidades a partir da experiência belga. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, jan.-abr. 2013, p. 154-181. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/issue/view/623> Acesso em 15 jul. 2017.
- DARRIBA, Vinicius Anciães; SILVA, Angela Cristina da. A questão do fundamento em Freud: elementos para uma Psicanálise aplicada. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, v. 15, n. 4, dez. 2012. p. 868-880 Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-47142012000400009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142012000400009) Acesso em 15 jul. 2017.
- DOLTO, Françoise. Prefácio. In: MANNONI, Maud. *A primeira entrevista em psicanálise*. Rio de Janeiro: Campo, 1980.
- ENDO, Paulo. Psicanálise, Direito e Justiça restaurativa. *Polemica - Revista Eletrônica do Laboratório de Estudos Contemporâneos da UERJ*, v. 7, n. 1, jan.-mar. 2008. p. 31-39 Disponível em [http://justica21.web1119.kingghost.net/arquivos/bib\\_308.pdf](http://justica21.web1119.kingghost.net/arquivos/bib_308.pdf) Acesso em 10 dez. 2016.
- FIGUEIREDO, Ana Cristina; NOBRE, L. & Vieira, Marcus André. Pesquisa clínica em psicanálise: a elaboração de um método. In: FIGUEIREDO, Ana Cristina (org.) *Psicanálise: Pesquisa e Clínica*. Rio de Janeiro: Ed. IPUB/CUCA, 2001. p. 11-23.
- FREUD, Sigmund; BREUER, Josef. [1893-1895] *Estudos Sobre a Histeria*: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. II, 1996.
- \_\_\_\_\_, Sigmund. [1909-1910] *Cinco Lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos*: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XI, 1996.
- \_\_\_\_\_, Sigmund. [1914] Repetir, recordar e elaborar. In: *Artigos sobre a técnica e outros textos* (1911-1913). Tradução e notas Paulo César de Souza – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- \_\_\_\_\_, Sigmund. [1930] O mal-estar na civilização. In: *O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos*: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XXI, 1996.
- \_\_\_\_\_, Sigmund. [1915] Repressão. In: *A história do Movimento Psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos*: Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XIV, 1996.
- \_\_\_\_\_, Sigmund. [1915] Os instintos e suas vicissitudes. In: *A história do Movimento Psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos*: Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XIV, 1996.

- \_\_\_\_\_, Sigmund. [1912] Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise In: **O caso Schreber, Artigos sobre Técnica e outros trabalhos**: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XII. 1996.
- HELENO, Maria Geralda Viana; MENEZES, Rafael Erik de. Descrição e análise dos elementos estruturais dos círculos restaurativos e dos fenômenos do campo grupal em processos envolvendo a justiça restaurativa no ambiente escolar. **Mudanças – Psicologia da Saúde**. v.22, n. 2, jul-dez. 2014.
- IRIBARRY, Isac Nikos. O que é pesquisa psicanalítica? **Agora**, v.6, n.1. jan/jun 2003, p-115-138.
- JACCOUD, Myléne. Princípios, Tendências e Procedimentos que cercam a Justiça Restaurativa. In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; GOMES PINTO, Renato Sócrates. (Org.) **Justiça Restaurativa**. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. 2005. p. 163-188.
- LACAN, Jacques [1959-1960]. **Livro 7: a ética da psicanálise**. Texto estabelecido por Jaques-Alain Miller; versão brasileira por Antonio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- MACEDO, Mônica Medeiros Kother; FALCAO, Carolina Neumann de Barros. A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta. **Psychê**, São Paulo, v. 9, n. 15, jun. 2005. p. 65-76. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-11382005000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382005000100006&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em 05 out. 2017.
- MARSHALL, Chris; BOYACK, Jim; BOWEN, HELEN. Como a Justiça Restaurativa assegura a boa prática: uma abordagem baseada em valores. In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; GOMES PINTO, Renato Sócrates. (Org.) **Justiça Restaurativa**. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. 2005. p. 267-278.
- OLIVEIRA, Camilla Felix Barbosa de; BRITO, Leila Maria Torraca de. Judicialização da vida na contemporaneidade. **Psicol. cienc. prof.** Brasília, v. 33, 2013. p. 78-89. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932013000500009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000500009&lng=en&nrm=iso). Acesso em 05 Out. 2017.
- PAIM, Fernando Free; IBERTIS, Carlota Maria. A hipnose e o método catártico como primeiros caminhos à descoberta da associação livre. **Disc. Scientia**. Série: Ciências da Saúde, Santa Maria, v. 7, n. 1, 2006, p. 139-152.
- RIBEIRO, Diógenes V. Hassan. Judicialização e Desjudicialização: entre a deficiência do legislativo e a insuficiência do judiciário. **Revista de informação legislativa**. Ano 50, n. 199, jul-set, 2013.
- SÓCRATES, Adriana Barbosa. **Contribuições da Psicanálise a um novo modelo de justiça: Justiça Restaurativa**. Monografia apresentada ao Centro Universitário de Brasília – UNICEUB/ICPD/CESAPE. Brasília, 2005.

## DIREITO A CONVIVÊNCIA FAMILIAR DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: UMA ANÁLISE PRÁTICA NO MUNICÍPIO DE TRAMANDAÍ/RS

### THE RIGHT TO FAMILY COEXISTENCE OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN INSTITUTIONAL CARE: A PRACTICAL ANALYSIS IN THE MUNICIPALITY OF TRAMANDAÍ/RS

Andrei Ferreira Fredes\*

Daniella Luana de Brito Caran\*\*

#### RESUMO

O presente artigo objetivou discorrer sobre o direito constitucional a convivência familiar das crianças e dos adolescentes quando em situação de acolhimento institucional, com análise prática da situação das crianças e dos adolescentes acolhidos no município de Tramandaí/RS. A pesquisa utilizou metodologia dedutiva e qualitativa, através de pesquisa documental, doutrinária e análise legislativa sobre o tema em voga, com aplicação de questionário semiestruturado e coleta de dados estatísticos sobre os acolhidos. O trabalho buscou conceituar e definir a importância do direito fundamental a convivência familiar para as crianças e adolescentes, verificando como ele vinha sendo garantido a estes indivíduos quando sob a égide do acolhimento institucional. Para melhor ilustração do tema foi apresentado os resultados da pesquisa de campo realizada no Município de Tramandaí/RS, concluindo por fim sobre os mecanismos que perpetuam a violação do referido direito.

**Palavras-chaves:** Direito fundamental a convivência familiar. Acolhimento institucional. Crianças e adolescentes.

#### ABSTRACT

The present article aims to discuss about the constitutional right to family living of children and adolescents when under institutional care, with practical analysis of the children and adolescents' situation under institutional care in Tramandaí/RS. Deductive and qualitative methodology will be used, through documentary research, doctrinal and legislative analysis on the current issue, with application of semi-structured questionnaire and collect of statistical data about the children taken. It is primarily searched to conceptualize and define the importance of the fundamental right to family living for children and adolescents, for then verify how it has been guaranteed to these individuals when under the aegis of institutional care. Moreover, for a better illustration of the theme, it is searched to present the outcomes of the field research carried out in Tramandaí/RS, to finally conclude about the mechanisms that perpetuate the infringement of that right.

**Keywords:** Fundamental right to family interaction. Institutional sheltering. Children and adolescents.

\*Doutorando e Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

\*\*Graduada em Direito pelo Centro Universitário Cenecista de Osório (CNEC-RS)

## INTRODUÇÃO

O presente artigo abordará o tema do direito fundamental a convivência familiar sob a ótica do acolhimento institucional, com análise prática da situação das crianças e adolescentes acolhidas no município de Tramandaí/RS, no abrigo Casa da Criança. A temática proposta mostra-se relevante em face do dever solidário emanado da norma constitucional, entre o Estado, a família e a sociedade, em resguardar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, todos os direitos e garantias a eles inerentes, colocando-os a salvo de toda e qualquer negligência, de forma a garantir o seu desenvolvimento sadio.

A preocupação com a infância e com a adolescência consubstanciada pela doutrina da proteção integral, fundamenta-se no reconhecimento da condição especial de pessoas em desenvolvimento das quais são detentores os indivíduos neste período da vida. Encontra respaldo legal no ordenamento jurídico brasileiro, através das garantias asseguradas pela Constituição Federal (CF/1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), os quais resguardam às crianças e aos adolescentes, todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana e ainda outros necessários ao seu pleno desenvolvimento. Dentre estes destaca-se o direito a convivência familiar, em razão da relevância da família, como primeiro agente socializador do ser humano, através do qual o indivíduo logra concretizar uma existência digna.

A inquietude que a presente temática provoca entre os operadores do direito decorre do fato de que quando do acolhimento, a criança ou o adolescente se encontra em situação de extrema vulnerabilidade social, sendo, portanto, fundamental que o Estado haja de forma diligente na prestação da tutela protetiva, afim de não incidir na vitimização do menor.

Pelas razões acima expostas, busca-se apresentar respostas para os seguintes questionamentos: como se dá a efetivação do direito fundamental a convivência familiar da criança e do adolescente em situação de acolhimento institucional e como este direito vem sendo garantido às crianças acolhidas no município de Tramandaí/RS

Desta forma, intenta-se verificar a atuação do Estado como garantidor dos direitos fundamentais e constitucionais das crianças e adolescentes quando

colocadas sob acolhimento, em especial ao direito a convivência familiar, analisando assim os mecanismos utilizados para garantir a tutela, bem como sua eficácia no plano fático em concretizar a proteção integral a eles destinada, através da análise prática no município de Tramandaí/RS.

Objetivando-se alcançar o resultado pretendido, bem como estabelecer melhor compreensão da matéria proposta, o presente artigo divide-se em dois momentos. Inicialmente, pretende-se realizar estudo documental, por meio de análise da legislação vigente, da doutrina e de artigos científicos sobre o tema em voga, com caráter descritivo e exploratório. Em seguida, realizar-se-á, na forma qualitativa uma pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionário semiestruturado aos responsáveis pelo local, realizando um levantamento de dados estatísticos acerca do trabalho realizado pela casa de acolhimento.

Para tanto estrutura-se o trabalho em cinco títulos. Inicialmente busca-se apresentar breve abordagem sobre o histórico evolutivo da tutela de proteção ao menor, perpassando desde o período em que eram vistos apenas como objetos de direito até o seu reconhecimento enquanto sujeitos de direito, destinatários de integral proteção. Superada a contextualização histórica do tema, pretende-se apresentar a temática da proteção constitucional da criança e do adolescente, para depois adentrar no título sobre a dignidade humana e discorrer sobre o direito fundamental a convivência familiar, sua fundamentação e correlação com a dignidade humana das crianças e dos adolescentes. Em seguida busca-se analisar o acolhimento institucional e as possibilidades de garantia e de efetivação do direito a convivência familiar para a criança ou adolescente institucionalizada, com destaque especial para a situação de acolhimento institucional no Município de Tramandaí/RS. A fim de verificar a prestação da tutela protetiva para com as crianças e adolescentes acolhidas, em especial quanto a garantia do direito a convivência familiar, verificando a existência de entraves para a sua efetivação, de forma a compreender quais mecanismos corroboram para a morosidade do processo. Por derradeiro, apresentar-se-á as considerações finais sobre o trabalho realizado, discutindo-se de maneira conclusiva sobre os pontos trabalhados, reafirmando-se nesta ocasião, sua relevância social e jurídica.

## HISTÓRICO DA PROTEÇÃO A CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

Para melhor compreensão do tema proposto faz-se necessário delinear, ainda que de forma incipiente, a evolução legislativa da proteção à criança e ao adolescente no Brasil e no mundo, desde a época em que não tinham direitos resguardados, até o seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos, detentores de especial proteção.

Por um longo período da história os direitos das crianças e dos adolescentes foram quase inexistentes no plano jurídico. Com o decorrer dos tempos a sociedade passou a atentar aos índices alarmantes de mortalidade, de violência, de abandono e de exploração de menores, ganhando esta preocupação espaço crescente em escala mundial. (OLIVEIRA, 2013). Iniciando assim, durante o século XIX, o processo de reconhecimento da criança como sujeito de direito com necessidades de afeto e de educação. (OLIVEIRA, 2013)

No século XX surgem em nível mundial, diversos movimentos em prol do reconhecimento dos direitos infanto-adolescentes, com a criação de relevantes dispositivos deles afirmativos, dentre eles: a Declaração de Genebra de 1924; a criação, em 1946, do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); a Declaração Universal dos Direitos da Criança criada em 1959; e, a Convenção dos Direitos da Criança, criada em 1989, representando um marco histórico para os direitos infanto-juvenis, por ser o primeiro documento a orientar no sentido de uma proteção integral. Além destes, outros dispositivos internacionais influenciaram na causa, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, criada em 1960 em San José de Costa Rica, ambos abrangendo direta ou indiretamente a proteção aos direitos das crianças. (ANDRADE, 2010)

Nota-se a esta altura, o advento de uma forte corrente humanística no âmbito do direito internacional, deflagrada após as atrocidades cometidas durante a II Guerra Mundial, o que levou a comunidade internacional a se preocupar com a efetividade da proteção aos direitos humanos, bem como do reconhecimento dos direitos da infância e da adolescência, em razão de sua fragilidade e hipossuficiência. (ANDRADE,

2010) Tais movimentos pressionaram os Estados a adotarem uma postura de proteção e responsabilização em prol das crianças e dos adolescentes, tendo reflexos positivos também no ordenamento jurídico brasileiro, que passou a reconhecer formalmente a condição especial de pessoas em desenvolvimento da qual são detentores, razão pela qual posteriormente o ordenamento jurídico nacional abarcou a doutrina da proteção integral. (ANDRADE, 2010)

## A PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO BRASIL

Historicamente a família pertenceu ao domínio privado, isto é, ao modelo patriarcal, cabendo ao pai decidir acerca de seu futuro, não podendo o Estado interferir neste domínio, razão pela qual o reconhecimento da criança como sujeito de direitos é algo recente (LOBO, 2010).

No Brasil, a evolução da tutela do melhor interesse da criança e do adolescente pode ser dividida em duas etapas, passando pela época da doutrina da situação irregular até o reconhecimento dos direitos fundamentais com a doutrina da proteção integral, que entrou no ordenamento do país com a CF/88. Silva esclarece acerca da primeira doutrina vigente:

‘Situação irregular’, para a doutrina anterior e prevista no antigo Código de Menores (Lei 6.697/1.979), significava que o ‘menor’ somente teria visibilidade para o Estado quando estivesse em situação irregular, sendo que, nesse caso, o Estado agiria no sentido de retirá-lo do convívio social e colocá-lo em instituições despreparadas para atendimento à pessoa, intituladas FEBEM, contrariando, hoje, o princípio da dignidade humana. Logo, o aparato legal existente não tinha como objetivo a proteção do ‘menor’, mas sim a proteção da sociedade contra ‘menores em situação irregular’ (2016, p. 157).

Datam do Brasil Colônia as primeiras medidas assistenciais de proteção às crianças, como a implementação no ano de 1726 da chamada Roda dos Expostos, ou Roda dos Enjeitados, como também era conhecida. (FREITAS, 2001). Regulamentada em lei, a Roda dos Expostos configurou a principal forma de assistência infantil durante os séculos XVIII e XIX. (FREITAS, 2001). Tratava-se de um cilindro instalado na parede de uma casa, que girava de fora para dentro, onde a criança era depositada para ser

abrigada, protegendo a identidade de quem a abandonava. (FREITAS, 2001)

No ano de 1830 tem-se no Brasil o advento do Código Penal do Império, abordando a questão da infância sob a ótica da imputabilidade penal. Instituiu a maioridade penal a partir dos sete anos de idade, assegurando aos menores de dezesseis anos a inaplicabilidade da pena de morte. (SARAIVA, 2013)

Com a proclamação da República, surge em 1890 o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, no qual responsabilizavam-se penalmente crianças de nove a quatorze anos, aplicando o critério da teoria do discernimento. (SARAIVA, 2013). Tal teoria consistia em submeter o menor infrator a uma avaliação psicológica, penalizando-o de acordo com o seu discernimento sobre o crime cometido, podendo receber pena de adulto ou ser declarado inimputável. (SARAIVA, 2013). A partir dos quatorze anos de idade o indivíduo já era considerado imputável penalmente. (SARAIVA, 2013)

Em 1927 tem-se o advento do primeiro Código de Menores, também conhecido como Código Mello Mattos, em referência ao nome do primeiro juiz de menores do Brasil e da América Latina, pelo qual foi adotada a doutrina da situação irregular. (VERONESE, 1997). Representando considerável avanço no assistencialismo infantil, instituiu-se o que hoje é chamado de medidas socioeducativas, com a institucionalização do menor em casas destinadas a esse fim. (VERONESE, 1997). Veronese aduz, em relação aos avanços trazidos pelo Código de Menores de 1927:

[...] conseguiu corporificar leis e decretos que, desde 1902, propunham-se a aprovar um mecanismo legal que desse especial relevo à questão do menor de idade. Alterou e substituiu concepções obsoletas como as de discernimento, culpabilidade, responsabilidade, disciplinando, ainda, que a assistência à infância deveria passar da esfera punitiva para a educacional (1997, p. 10).

Outro ponto que merece destaque é o emprego do termo “menor”. Historicamente foi empregado com conotação negativa, definindo as crianças a margem da sociedade – por motivo de carência ou por infringir as leis –, como em situação irregular, passíveis da tutela corretiva estatal (OLIVEIRA, 2010).

Treze anos após a instituição do Código de Menores, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, um novo Código Penal é projetado, declarando

a inimputabilidade penal dos menores de dezoito anos de idade, sujeitos a medidas corretivas por lei especial (SARAIVA, 2013). Em 1941 é criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM)<sup>1</sup>, com sistema de internato para atender essa parcela da população (SARAIVA, 2013). Foi posteriormente extinto após o golpe militar de 1964, momento em que surge no país a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), para regular todas as ações na área da infância e juventude, dando origem como sucessora do SAM à Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs)<sup>2</sup> (SARAIVA, 2013).

O ano de 1988 foi significativo para os direitos das crianças e dos adolescentes, com a promulgação da Constituição Federal (SARAIVA, 2013). Diante do reconhecimento estatal de que a infância e a adolescência são períodos especiais do desenvolvimento humano, o legislador constituinte incluiu no texto da carta magna os fundamentos básicos da proteção integral. Foi compilado através do artigo 227<sup>3</sup>, os direitos fundamentais inerentes as crianças e aos adolescentes, além de reservar a Família, através do artigo 226, especial proteção, em razão de sua imensurável relevância social.

Posteriormente, sua estrutura foi complementada por lei infraconstitucional, qual seja, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado no Brasil em 13 de julho de 1990. O ECA fundamentou-se na Declaração Universal dos Direitos da Criança e na Convenção Internacional sobre os direitos das crianças, abarcando a doutrina da proteção integral. Adotou o conceito de infância por critério de idade, considerando para efeitos legais, criança os indivíduos de zero a doze anos incompletos, e adolescentes de doze a dezoito anos de idade, e reconhecendo-os como pessoas em desenvolvimento (ECA, 1990).

A Constituição Federal, com a posterior promulgação do ECA, representou um divisor de águas para o direito infanto-adolescente no Brasil. Após o

<sup>1</sup> O SAM/1941 foi o primeiro órgão federal de controle da assistência a crianças, atendendo os menores abandonados e os “menores delinquentes”.

<sup>2</sup> FUNABEM e FEBEM. Tais instituições foram duramente criticadas, acusadas de violência interna e ineficazes na ressocialização.

<sup>3</sup> CF. Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

seu advento, ocorreram diversas atualizações relevantes da norma legal vigente, de forma a acompanhar o desenvolvimento da sociedade. A exemplo destaca-se a Nova Lei de Adoção nº 12.010 de 2009, que instituiu relevantes mudanças ao ECA, e o advento da Lei nº 13.010 de 2014, conhecida como Lei do Menino Bernardo, a qual proíbe expressamente castigos físicos, tratamentos cruéis ou degradantes na educação das crianças e dos adolescentes<sup>4</sup>. Há que se falar ainda nas atualizações legislativas mais recentes, quais sejam as Leis 13.257 de 2016, denominada como Marco Legal da Primeira Infância e a Lei 13.509 de 2017. Esta última visa dar celeridade aos processos de adoção, bem como melhor tutelar o direito a convivência familiar. Reduziu o prazo máximo permitido para o acolhimento institucional, de dois anos para dezoito meses, e o tempo máximo estipulado para reavaliação de caso pela autoridade judiciária competente, de seis meses para três meses, de forma a melhor se adaptar ao caráter transitório da medida protetiva.<sup>5</sup>

### PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a necessidade de se destinar a infância e a juventude, especial proteção, elevando as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos. Foi incorporado no bojo de seu texto a doutrina da proteção integral, já reconhecida em âmbito internacional, como dever de tutela solidário por parte do Estado, da sociedade e da família. Acerca do conceito de proteção integral, Garrido de Paula (2002, p.25) exemplifica que: “Proteção no sentido de resguardo as condições para a felicidade atual e futura. Integral porquanto devida à totalidade do ser humano, nos seus mais variados aspectos, notadamente físico, mental, moral, espiritual e social”.

<sup>4</sup> Altera a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (ECA), para estabelecer o direito das crianças e dos adolescentes de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante.

<sup>5</sup> A Lei nº 13.509/2017 teve partes de seu texto vetadas, a exemplo da alteração proposta ao §1º do artigo 19 do ECA, que reduzia o prazo máximo para reavaliação da situação da criança ou do adolescente acolhido de 06 (seis) meses para 03 (três) meses. Em que pese o artigo 66 § 1º da Constituição Federal conferir ao Presidente da República legitimidade para vetar, total ou parcialmente, projeto de lei inconstitucional ou contrário ao interesse público, tal hipótese não se verificou no caso concreto, tendo em vista que as razões do veto se limitaram evitar a sobrecarga do trabalho das equipes interprofissionais dos serviços de acolhimento do SUAS em detrimento do melhor interesse das crianças e adolescentes.

Como se verifica, a doutrina da proteção integral inserida no ordenamento jurídico brasileiro veio para resguardar a infância e a adolescência em todos aspectos de desenvolvimento psicossocial dos indivíduos.

O artigo 227 da CF/1988 trouxe uma série de direitos a serem garantidos de forma prioritária, relevantes não só pelo cunho protetivo, como também pela titularidade ao qual se destinam. Foi positivado pela norma o direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, a profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária, perfazendo esse conjunto de direitos fatores intrínsecos a efetivação da dignidade da criança e do adolescente. Bem como, mecanismos de garantia para que estes possam se desenvolver de maneira sadia. Importante salientar que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos específicos aqui explicitados, sem prejuízo aos demais direitos e garantias fundamentais inerentes a pessoa humana.

No que tange o art. 227 da Constituição Federal, Emerique (2008, p. 112) afirma que: “O citado dispositivo menciona um conjunto de direitos fundamentais, civis e sociais que, sob a orientação da indivisibilidade e da interdependência, assegurarão a dignidade das crianças e dos adolescentes”.

As mudanças advindas com a Constituição Federal de 1988 significaram consistente alteração de paradigma no modo como os interesses infanto-adolescentes eram tutelados até então, tendo a nova normativa força coercitiva especialmente em face do Estado e da Família, frente ao dever/obrigação de proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes. Destarte, na medida em que se tem constitucionalmente consolidados os direitos e garantias a eles inerentes, cabe ao Estado atuar de forma assertiva e contínua na tutela de seu melhor interesse, por intermédio de políticas públicas adequadas e eficientes, visando efetuar a promoção e defesa de seus direitos, tanto de forma preventiva como interventiva.

Dentre os direitos e as garantias acima referidos, destaca-se o direito a convivência familiar, objeto central dessa pesquisa, como premissa para a concretização dos demais direitos infanto-adolescentes.

## DIGNIDADE HUMANA E O DIREITO A CONVIVÊNCIA FAMILIAR

Acerca da dignidade humana, Rawls afirma que “cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada na justiça que nem o bem-estar de toda a sociedade pode desconsiderar” (2016, p. 4). Em outras palavras pode-se dizer que o princípio da dignidade humana é um direito inalienável, indisponível e inviolável, que garante a todos os seres humanos as condições mínimas para uma vida saudável, justa e feliz, livre de qualquer ato de cunho degradante, desumano ou cruel.

Como visto, o ideal de dignidade humana influenciou diversas constituições, de diversos países, inclusive a CF/1988. A Constituição Federal de 1988 em seu título I estabelece a composição do Estado Democrático de Direito, seus fundamentos, objetivos e princípios gerais. Da leitura do título I destaca-se a inserção, pelo legislador constituinte, do princípio da dignidade humana no rol de fundamentos do Estado Democrático de Direito (CF/1988, art. 1º, III).

A partir do título II, o texto constitucional determina os direitos e garantias fundamentais, os quais devem alcançar todas as pessoas de forma justa e igualitária, na medida em que se estruturam a partir das concepções de dignidade da pessoa humana. Corroborando a este entendimento Araújo e Nunes ensinam que “os direitos fundamentais podem ser conceituados como a categoria jurídica instituída com a finalidade de proteger a dignidade humana em todas as dimensões” (2005, p. 109-110).

No que se refere a extensão dos direitos fundamentais, cabe destacar o teor do art. 5º, §2º, da CF/1988, que determina que “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou tratados internacionais que a República Federativa do Brasil seja parte”. Em outras palavras, pode-se dizer que os direitos e garantias fundamentais não se esgotam nas disposições apresentadas pelo título II.

Assim, considerando que a dignidade da pessoa humana se constitui por uma diversidade axiológica, este princípio foi moldado conforme a evolução da sociedade, estendendo-se às crianças e aos adolescentes a partir do reconhecimento de que estes são sujeitos do direito e merecedores de tratamento especial, conforme se extrai do artigo 227 da Carta Magna, albergando seus direitos como fundamentais (SILVA, 2016).

Nesse contexto, o ideal de dignidade humana estende-se a garantia dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes. Destaca-se o direito a convivência familiar, como meio pelo qual a dignidade humana desses indivíduos se concretiza, figurando a família como primeiro agente socializador humano (LIBERATI, 2010). A família figura como instituição essencial para a realização da dignidade humana das crianças e dos adolescentes, pois é o meio pelo qual desenvolvem sua personalidade, individualidade, particularidades e logram concretizar seus direitos fundamentais. Por qual razão a supressão destas garantias configura ataque aos direitos humanos e desrespeito a sua dignidade (SILVA, 2016).

Por todo o exposto, pode-se inferir que o direito a convivência familiar das crianças e dos adolescentes se correlaciona intimamente com o princípio da dignidade humana, uma vez que é por meio da família que o indivíduo logrará alcançar os seus direitos fundamentais, representando ela o espaço de pertencimento e determinação social do indivíduo.

## A CONVIVÊNCIA FAMILIAR ENQUANTO DIREITO FUNDAMENTAL

Antes de iniciar a abordagem sobre a temática do direito fundamental a convivência familiar, a que se destacar o conceito de família, bem como acerca de sua relevância para a organização da sociedade. A família representa o espaço primário fundamental na formação dos seres humanos, como ambiente de humanização e socialização na qual o indivíduo é inserido ao nascer.

A inserção do instituto da família no texto constitucional (artigo 226) demonstra expressamente o interesse do legislador constituinte em elevar o referido instituto ao patamar de estrutura basilar da sociedade, merecedora, portanto, de especial proteção do Estado. No mesmo sentido, a doutrina moderna classifica a família como um conjunto de pessoas unidas por laços de sangue ou de afeto, e a considerada uma das células fundamentais da sociedade (BASTOS, 2001). Por sua vez, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 16, item 3, determina que: “a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado” (pg. 10)

Como visto, atualmente a família tem reconhecida na afetividade o seu ânimo primordial, abrangendo

não só os laços consanguíneos como também os afetivos, de forma que o direito a convivência familiar deve ser analisado sob esse prisma, atentando para a função da família, como grupo em comunhão de vida, unido por desejo e laços afetivos (LÔBO, 2010). É através da unidade familiar que se efetiva o desenvolvimento integral dos indivíduos, razão da importância em constar no ordenamento constitucional o direito da criança e do adolescente a convivência familiar, ou seja, a crescerem, serem educados e se desenvolverem no convívio de suas famílias. Corroborando a este entendimento, ao defender a importância do núcleo familiar para o desenvolvimento das crianças Oliveira destaca que:

A estrutura familiar, assim, traz em seu âmago não apenas a ideia de vínculos que unem as pessoas entre si, mas, sobretudo, a da existência de uma estruturação psíquica em que cada pessoa deve ter o seu lugar e exercer uma função – de filho, de pai, de mãe, etc. – além de, como unidade, ter a função de referenciar determinada pessoa na sociedade. A relevância familiar partiria da ideia acima exposta, em especial dos papéis desempenhados por cada integrante da família e da existência de afeto e respeito entre eles, importando-se destacar que eventuais privações nessas relações familiares repercutem no desenvolvimento emocional e psíquico e na formação ético moral dos seus integrantes – notadamente no desenvolvimento e na formação de crianças e adolescentes (2010, p. 396).

O ECA reafirma o rol de direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, dispondo em seu Capítulo III as garantias do direito a convivência familiar e comunitária. Resguardou o direito de toda a criança e adolescente ser criada e educada no seio de sua família de origem, prevendo excepcionalmente, a possibilidade em família substituta, de forma a garantir a convivência familiar. Quando o ordenamento pátrio declara o direito a convivência familiar, tem sob perspectiva um lar saudável. Todavia, quando este ambiente passa de local de proteção e zelo para sede de conflitos e abusos, o Estado deve intervir, momento em que serão aplicadas as medidas protetivas<sup>1</sup>, de forma a garantir os direitos das crianças e dos adolescentes.

Assim, embora o ECA estabeleça a manutenção prioritária da convivência da criança em sua família de

origem<sup>2</sup> a que se atentar para a viabilidade fática dessa manutenção, para que se reconheça quando de sua inaplicabilidade, garantindo à criança a possibilidade de ser aceita em um novo núcleo familiar, disposto a lhe propiciar afeto. Necessário se faz dar credibilidade ao poder da família substituta, como meio de se fazer garantir o direito primordial ora abordado, uma vez que a concepção atual de família é pautada no ânimo e no afeto. Lôbo esclarece a respeito da repersonalização atual da instituição familiar:

[...] vinculada por outros interesses de cunho pessoal ou humano, tipificados por um elemento aglutinador e nuclear distinto – a afetividade. Esse elemento nuclear define o suporte fático da família tutelada pela Constituição, conduzindo ao fenômeno que denominamos repersonalização (2010, pg. 28).

Não obstante o evidente reconhecimento da importância dos laços consanguíneos e parentais, necessário se mostra que a rede de proteção e os operadores do direito estejam atentos para a nova realidade das famílias, para o fim de alcançar de forma eficiente o melhor interesse das crianças e dos adolescentes. Bem como, os demais direitos fundamentais necessários à construção de sua identidade, em especial, o direito a convivência familiar, no seu sentido mais amplo e atual, qual seja, um lugar de afeto, respeito e pertencimento. Assim, quando a convivência com a família natural se torna inviável ou não aconselhável, em razão da impossibilidade do cumprimento dos preceitos constitucionais, da proteção integral e do melhor interesse do menor, cabe ao Estado o papel de salvaguardar, com absoluta prioridade, o bem-estar das crianças e dos adolescentes em situação de vulnerabilidade. Sendo este um dos principais fundamentos que legitima o Estado a aplicar a medida de acolhimento institucional.

## ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

O acolhimento institucional consiste em medida protetiva prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>3</sup>, onde encontra-se as diretrizes para sua aplicação e funcionamento. De natureza provisória e

<sup>1</sup> ECA, Art. 98 - As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados: I- por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II- por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III- em razão de sua conduta.

<sup>2</sup> ECA, Art. 19, §3º - A manutenção ou a reintegração de criança ou adolescente à sua família terá preferência em relação a qualquer outra providência [...]

<sup>3</sup> ECA, Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: [...]VII – acolhimento institucional; (...)

excepcional, visa tutelar os direitos e garantias inerentes as crianças e adolescentes quando em situação de risco social, decorrente de abandono familiar ou afastadas desse convívio quando a família age como violadora de seus direitos, seja por maus tratos, abusos ou negligência.

As casas de acolhimento, antigamente denominadas de abrigos, são instituições governamentais ou privadas (neste caso, normalmente ligadas a entidades religiosas), de aparência residencial comum. Nelas as crianças poderão ficar pelo período máximo de deztoito meses, com reavaliação trimestral de sua situação. Deverão receber atendimento individualizado e um plano individual de atendimento (PIA), desenvolvido por equipe técnica com a oitiva dos pais ou responsáveis e do acolhido, objetivando prioritariamente o retorno a família natural, em segundo plano a busca pela família extensa e em último caso, a destituição do poder familiar com a colocação em família substituta.

Tais procedimentos reclamam celeridade, a fim de minimizar os impactos psicológicos e emocionais decorrentes da situação do acolhimento bem como da supressão do direito fundamental a convivência familiar. Assim, as instituições devem trabalhar para que o período de acolhimento seja o mais breve possível, em que pese a demora efetiva, decorrente da burocracia procedimental.

O ECA estabelece os princípios norteadores a serem adotados pelas instituições no desenvolvimento de programas de acolhimento, consistindo estes em mecanismos de promoção ao direito a convivência familiar e comunitária, através da valorização dos vínculos familiares, privilegiando-se a reintegração das crianças e dos adolescentes a suas famílias de origem (natural ou extensa), bem como a inserção em família substituta, quando da sua impossibilidade, com a devida preparação desde o início do acolhimento para a ocasião do desligamento. O ECA orienta ainda, acerca da manutenção dos grupos de irmãos, assim como da forma de atendimento aos acolhidos, para que seja realizada atividades em regime de coeducação, educação conjunta para pessoas de ambos os sexos, em grupos pequenos e de forma personalizada, atentando para as individualidades de cada um. Prevê ainda, como regra, a manutenção do acolhido em uma mesma instituição, evitando, sempre que possível, que sejam realizadas transferências.

A criança ou o adolescente será encaminhado ao acolhimento através da expedição da denominada Guia de Acolhimento<sup>4</sup>. Sendo que a sua inserção no acolhimento institucional assim como sua manutenção e posterior desligamento, somente poderá ser feito por via judicial. Em casos excepcionais e de urgência, o acolhimento poderá ocorrer por meio do conselho tutelar, comunicando-se o ocorrido a autoridade judiciária competente no prazo de vinte e quatro horas.

Dentre as medidas de proteção previstas no ECA, a do acolhimento institucional caracteriza-se por sua delicada execução, em razão da relevância do direito a Convivência Familiar para as crianças e adolescentes, devendo ser aplicada em última instância, priorizando-se as medidas mais brandas, que visem o fortalecimento das unidades familiares. As medidas protetivas podem ser aplicadas ainda de forma cumulativa, levando-se em conta na sua aplicação as necessidades pedagógicas, preferencialmente as que estimulem o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, sempre em prol da proteção integral e do melhor interesse da criança. Ocorre, que não é o que se observa no dia a dia das muitas casas de acolhimento espelhadas pelo país, sendo muito criticada a indiscriminada utilização da medida do acolhimento antes do exaurimento de outras mais amenas, conforme orienta o ECA.

Aplica-se a medida de acolhimento muitas vezes de maneira indevida, quando o mais adequado seria trabalhar com a família junto a Rede de Proteção, na busca do melhor resultado possível, qual seja, a reestruturação das unidades familiares. A esse respeito Veronese (2017), realiza uma crítica a tradição que se tem no país em utilizar a institucionalização de crianças e adolescentes como medida de proteção em resposta aos desvios decorrentes das condições socioeconômicas das famílias em situação de pobreza e exclusão social, como mecanismo de correção, quando a real necessidade seria de políticas públicas de fomento e promoção da família.

Acerca deste tópico, conclui-se que o rompimento dos vínculos familiares é extremamente gravoso para o menor e para sua família, cabendo ao Estado fomentar a manutenção das unidades familiares em detrimento a sua dissolução. Para tanto, a medida do

<sup>4</sup> Cartilha onde constará as informações relevantes para sua identificação, de seus pais ou responsáveis, família extensa ou terceiros interessados em sua guarda, seu endereço familiar e os motivos que provocaram seu acolhimento.

acolhimento deve ser empregada apenas em situações de maior gravidade – risco a integridade física e ou psicológica da criança ou do adolescente –, a fim de que não acabe banalizada, e, quando da sua real necessidade, que respeite o caráter provisório da medida, de forma a assegurar o direito a convivência familiar, seja em família natural, extensa ou substituta.

### FAMÍLIA NATURAL, EXTENSA E SUBSTITUTA

Após abordar o instituto do acolhimento institucional, há que se tratar acerca das medidas a serem adotadas tão logo a criança ou o adolescente adentre o sistema do acolhimento, de forma a garantir a sua devida finalidade, qual seja, uma medida protetiva excepcional e transitória. Dando-se preferência em uma escala valorativa, àquelas que visem a manutenção dos vínculos familiares e comunitários.

Dessa forma, as equipes das casas de acolhimento deverão realizar um trabalho inicial visando primordialmente o rápido retorno da criança/adolescente a família natural, com vista a manutenção dos vínculos familiares. Assim, tão logo verifique-se possível a reintegração do acolhido em sua família de origem, aciona-se a rede de proteção para que sejam inseridos em programas de apoio e promoção da família, atuando na recuperação do núcleo familiar. Acerca da importância da manutenção das famílias, Souza aduz:

Os sentidos de apego e pertencimento familiar devem ser prestigiados pelos órgãos públicos e privados da rede de proteção, posto que, o rompimento inadequado dos vínculos familiares e/ou parentais provoca sérias consequências psicológicas [...] (2014, p.176)

Quando da sua impossibilidade, busca-se a família extensa, também denominada de família ampliada, compreendida por parentes consanguíneos, ligados ao acolhido por vínculos de convivência e afeto, quais sejam, avós, tios, irmãos e etc., a fim de minimizar o abalo psicológico que o afastamento familiar possa vir a causar (FACHINETTO, 2009).

Em casos mais graves, onde a conduta dos genitores ou responsáveis torne inconcebível a manutenção do poder familiar, ou, quando frustrados todos os esforços no sentido da manutenção dos vínculos

familiares, inicia-se a preparação das crianças e adolescentes para o encaminhamento a família substituta, devendo ser realizado de modo breve, tão logo se verifique a impossibilidade de retorno a família natural ou extensa. Nas palavras de Fachinnetto:

Para o Estatuto da Criança e do Adolescente, criança e adolescente têm o direito de ser criados e educados pelos pais biológicos, sob pena de violação do direito a convivência familiar e, apenas quando esses violarem gravemente os deveres inerentes ao poder familiar é que se deve permitir sua retirada da família natural. (2009, p.69)

Quanto ao encaminhamento para família substituta, o ECA<sup>5</sup> define meios para que seja realizada sua preparação e posterior acompanhamento, atendendo sempre para os sentimentos do acolhido, que deverá ter sua opinião considerada, de acordo com o seu estágio de maturidade e nível de compreensão, reservando-se aos maiores de doze anos de idade a necessidade de consentimento para que o processo se realize. Prevê ainda o não desmembramento de grupos de irmãos, que devem ser encaminhados para a mesma família substituta, para o fim de garantir a manutenção dos vínculos familiares<sup>6</sup>.

Outro ponto que merece destaque é a previsão constante no ordenamento de colocação em família substituta estrangeira – por meio de adoção –, em casos de grande excepcionalidade, em razão do evidente impacto que tamanha mudança pode acarretar ao psicológico do indivíduo acolhido. Há que se falar ainda no acolhimento de crianças ou de adolescentes provenientes de comunidades indígenas ou quilombolas, aos quais o ECA destina procedimento especial, de forma a respeitar os seus costumes, crenças e tradições, buscando privilegiar sua própria comunidade ou etnia quando da necessidade de recolocação familiar.

No tocante as medidas existentes no sentido de promover o direito a convivência familiar e comunitária às crianças e adolescentes, destaca-se o programa Família Acolhedora, e o programa de apadrinhamento. A família Acolhedora funciona como medida alternativa a institucionalização, prevendo a possibilidade de acolhimento da criança ou do adolescente em unidades familiares estruturadas e aptas

<sup>5</sup> Encontra-se disposto no ECA a partir do artigo. 28, acerca da colocação de crianças e adolescentes em família substituta.

<sup>6</sup> A lei admite solução diversa em caráter excepcional.

a propiciar proteção, zelo e afeto, de forma transitória, até o seu possível retorno a família de origem ou colocação em família substituta. Já o programa de apadrinhamento consiste em propiciar a criança ou o adolescente institucionalizado convivência familiar e comunitária em família que o receba aos finais de semana, priorizando neste aspecto aos acolhidos com menor possibilidade de retorno a família ou adoção. Ambas as medidas visam a redução de danos, com a inserção do menor em ambiente familiar estruturado e apto a lhe receber, de forma a minimizar os traumas decorrentes do acolhimento, porém muitas comarcas ainda não fazem uso dessas alternativas, por falta de recursos para sua implementação.

Por todo o exposto, pode-se inferir que cabe aos agentes estatais a responsabilidade de salvaguardar a situação das crianças e dos adolescentes mantidos sob a égide do acolhimento institucional. Objetiva-se que essa situação cumpra seu caráter temporário, garantindo a convivência familiar seja no seio da família natural, extensa ou substituta, quando couber. Para tanto, o Estado deve investir todos os esforços necessários para que a medida do acolhimento não acabe por vitimar a criança ou o adolescente, sob pena de violação da primazia do princípio da proteção integral, sendo o aspecto temporal fator primordial neste caso.

### ACOLHIMENTO NO MUNICÍPIO DE TRAMANDAÍ/RS

Superada a análise teórica, busca-se enriquecer o trato da matéria com a apresentação dos resultados da pesquisa de campo realizada na casa de acolhimento do município de Tramandaí/RS. A fim de verificar no plano prático como ocorre a concretização dos ditames constitucionais em relação as crianças e aos adolescentes acolhidos, com enfoque especial nos procedimentos práticos utilizados para garantir o direito a convivência familiar. Busca-se analisar se os referidos procedimentos se mostram eficientes para assegurar o melhor interesse das crianças e dos adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Utilizar-se-á como instrumento de pesquisa a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, realizadas com a Coordenadora da casa e com a Assistente Social.

O acolhimento institucional no município de Tramandaí/RS funciona na chamada Casa da Criança<sup>7</sup>, uma residência ampla, sobrado, de aparência discreta, sem qualquer tipo de identificação, localizada em zona residencial do Centro da cidade.

Em que pese o caráter excepcional da medida de acolhimento, pode-se observar que na casa de acolhimento de Tramandaí, tem-se uma estrutura e funcionamento interno semelhante à de uma residência comum, respeitando-se regras de convivência interna, bem como horários de descanso, alimentação, escola e lazer, realizando todas as atividades de convivência comunitária de acordo com a faixa etária de cada um. A referida organização visa diminuir os impactos negativos intrínsecos à medida de acolhimento.

A reação das crianças e adolescentes ao serem acolhidos, como se pode supor, é de grande revolta. Inicialmente eles não aceitam estar ali, se recusam a comer ou a tomar banho, pois, por “pior” que a família seja, sempre querem permanecer com elas. Nas palavras da Assistente Social:

Quanto mais tempo acolhida a criança ou o adolescente, maior é o seu sofrimento físico, espiritual e mental e em todos os contextos, adoecem emocionalmente. No acolhimento tudo é coletivo, sendo difícil para a equipe trabalhar com os acolhidos a autonomia de sujeito. As crianças e os adolescentes não possuem quarto próprio, ou objetos pessoais, de forma que indivíduo tem prejudicado seu senso de pertencimento, já que não possuem nada seu (sic)

Quanto aos aspectos organizacionais, a Casa opera com equipe composta pela coordenadora do local, uma assistente social, doze monitoras, três cozinheiras, uma servente e uma lavadeira. E não possuem transporte ou motorista no local, para realizar as diligências necessárias.

Segundo o relato das entrevistadas, a infraestrutura da casa atende as crianças e os adolescentes em suas necessidades, pois tudo que é material eles têm ali. Logo que chegam ao acolhimento, são encaminhados para rede de saúde pública a fim de verificar a saúde pregressa (dentista, oftalmologista, neurologista, vacinas), recebem acompanhamento psicológico e psiquiátrico quando necessário.

<sup>7</sup> Casa de acolhimento localizada na Avenida Flores da Cunha, nº 1248, bairro Centro, no município de Tramandaí/RS, fundada no ano de 1990, a casa tem um plano de reordenamento desde 2010. Estavam em outra casa e mudaram em 2014 para comportar o reordenamento de fato.

Quanto as acomodações físicas, a estrutura conta com cinco quartos, seis banheiros, duas salas interativas, cozinha, lavanderia, garagem, uma sala da coordenação e outra da equipe técnica.

Segundo as informações prestadas pela Assistente Social, que trabalha no local a oito anos, a Casa possui capacidade para atender vinte pessoas e a quantidade de acolhidos é muito sazonal, tendo alcançado o número máximo de vinte e cinco acolhidos. Conforme se verifica na tabela abaixo, nos últimos 05 cinco anos, a casa atendeu a totalidade aproximada de cento e setenta e uma crianças e adolescentes acolhidas.

Tabela 1 - Crianças e adolescentes acolhidos nos últimos 05 (cinco) anos em Tramandaí/RS.

Ano	Quantidade
2017	37
2016	31
2015	38
2014	41
2013	24
Total	171

Fonte: dados coletados em pesquisa de campo.

No momento da entrevista, a casa contava com onze acolhidos entre crianças e adolescentes de quatro a dezessete anos de idade, dentre os quais dois eram portadores de necessidades especiais.

Dentre as principais razões dos acolhimentos atuais, ganha destaque os delitos de negligência, seguida por abandono, maus tratos, abuso sexual e violência física. Não raras as vezes, as causas do acolhimento são cumulativas, isto é, os pais submetem seus filhos menores a diversas situações de perigo, violência ou negligência de forma concomitante.

Segundo os relatos colhidos, as razões que ensejam o acolhimento também são sazonais. Antigamente observava-se demanda maior por espancamento e maus tratos. Hoje, o principal motivo é a negligência, o abandono e ainda, a falta de estrutura básica, como um banheiro.<sup>8</sup>

<sup>8</sup>Embora a lei preveja expressamente que a carência material não será causa para o acolhimento, em determinados casos as crianças e/ou adolescentes acabam sendo abrigados por negligência familiar decorrentes de problemas dessa ordem.

Tabela 2 - Crianças e adolescentes acolhidas atualmente em Tramandaí/RS e razões que ensejaram o acolhimento

Idade	Sexo	Razão do acolhimento
04 anos	Feminino	Negligência (especial)
08 anos	Feminino	Abuso sexual, abandono e negligência
08 anos	Masculino	Negligência
12 anos	Masculino	Abandono, negligência e violência física
12 anos	Feminino	Situação de rua / prostituição
13 anos	Masculino	Negligência e abandono
15 anos	Masculino	Maus tratos, abandono e negligência (especial)
16 anos	Masculino	Negligência e abandono
16 anos	Masculino	Suspeita de abuso sexual, negligência e abandono
16 anos	Feminino	Abuso sexual, maus tratos, abandono e negligência
17 anos	Masculino	Negligência/ pais envolvidos com tráfico de drogas

Fonte: dados coletados em pesquisa de campo

Os pais, muitas vezes, quando da aplicação da medida do acolhimento, chegam nervosos no local, clamando pelo retorno da guarda de seus filhos. Segundo experiência da equipe da casa, na maioria das vezes desconhecem a causa do acolhimento, isto é, não sabem identificar o que é uma negligência ou maus tratos, em razão do contexto de fragilidade econômica e social em que as famílias dos indivíduos atendidos pelo acolhimento encontram-se inseridas, levando a uma reprodução de paradigmas de violações aos direitos infanto-adolescentes.

### **MECANISMOS DE EFETIVAÇÃO E ENTRAVES ENCONTRADOS NA PROMOÇÃO DO DIREITO A CONVIVÊNCIA FAMILIAR NA CASA DA CRIANÇA, EM TRAMANDAÍ/RS**

Como visto, um dos principais obstáculos que a equipe do local apontou como motivo que mais impede o retorno dos acolhidos a família natural é a ausência de capacidade das famílias em se adaptarem

as mudanças necessárias para receber a criança ou o adolescente de volta.

A disfuncionalidade das famílias soma-se a prática frequentemente realizada pelo Conselho Tutelar<sup>9</sup>, em encaminhar as crianças e os adolescentes diretamente para o acolhimento institucional – quando o mais adequado seria a rede de proteção: CRAS, CRES, CAPS, o que tende a dificultar a situação das crianças e dos adolescentes e a diminuir a possibilidade efetiva de reconstrução do núcleo da família natural. Corroborando a este entendimento a Assistente Social do local asseverou que:

O acolhimento institucional pode traumatizar a criança ou o adolescente, ainda assim, na prática, as instituições competentes estão a optar pelo caminho mais fácil, esquivando-se do problema. A lei determina que o acolhimento institucional é a última instância, porém muitas vezes tem-se demonstrado como primeira (sic)

Outro entrave explicitado pela Assistente Social, para a efetivação do direito a convivência familiar, seria quanto ao não desmembramento de grupos de irmãos. Para ela, trata-se de um problema jurídico, uma vez que grupos de irmãos possuem o processo unificado, onde um trava o andamento do outro e que, na prática, verifica-se uma enorme inviabilidade para adoção em grupos, que costumam ocorrer no máximo em casos de dois irmãos. Além disso, aduz que muitas das vezes, tratando-se de grupo de irmãos, nem sempre se demonstra a existência de vínculos afetivos e que, ainda assim, os processos permanecem unificados, retardando os procedimentos para adoção.

A individualidade de atendimento se mostra muito importante, ficando claro que no atendimento das crianças e adolescentes encaminhadas ao local, cada caso é um caso diferente, devendo ser trabalhado dentro de suas especificidades. Assim, logo após a entrada do acolhido, realiza-se as entrevistas com os familiares e conselho tutelar, a fim de verificar a situação. Constatando não ser caso para acolhimento contata-se o judiciário de imediato para providenciar o retorno da criança ou do adolescente. Ademais, a família natural sempre terá prioridade, levando-se em conta no processo a razão do acolhimento e a entrevista realizada pela assistente social. É importante constatar se os pais ou responsáveis tem real interesse

em ficar com os menores, a fim de que não se invista esforços em famílias que não querem o indivíduo.

A assistente social entrevistada, que trabalha no local a muitos anos, disse nunca desistir de um acolhido e se mostrou bastante engajada na causa das crianças e adolescentes em situação de acolhimento. Segundo ela, a equipe do local realiza trabalho sensível no atendimento aos acolhidos, se empenhando ao máximo para a reintegração destes a família de origem, realizando até as diligências solicitadas junto as famílias para que possam recebê-los de volta.

Os atendidos são preparados para o desligamento desde o momento que entram no acolhimento. Na Casa da Criança, raras foram as ocasiões<sup>10</sup> em que uma criança ou adolescente acolhida tenha atingido o tempo máximo de permanência descrito pela lei. Segundo relato das entrevistadas, estima-se como tempo médio de acolhimento o período de seis meses.

Quanto aos adolescentes, trabalha-se a partir dos dezesseis anos de idade a preparação para o desligamento definitivo, por ocasião da maioridade civil. Assim, estes são encaminhados ao mercado de trabalho, como jovens aprendizes ou bolsista. As entrevistadas relataram ainda acerca da ansiedade sofrida pelos acolhidos ao se aproximar dos dezoito anos de idade, por não saberem o que esperar após o desacolhimento. Mas que normalmente se encaminham, encontram familiares, amigos ou até pessoas da igreja, aptas a lhes auxiliar. A instituição sempre disponibiliza após o desacolhimento uma sexta básica pelo período de seis meses, para lhes auxiliar nessa nova fase de suas vidas.

Quanto aos desfechos dos casos, analisados os últimos cinco anos, pode-se observar que na Casa da Criança em Tramandaí/RS, em 33,33% dos casos as crianças e/ou adolescentes são restituídas as suas famílias de origem, conforme preconiza a lei. Em 20,47% dos casos, alcançam a família extensa e em 22,22% dos casos, são recebidas em famílias substitutas através da adoção. Com uma minoria de desfechos menos satisfatórios, representados pelo total de 23,98% de casos de permanência, evasão ou alcance da maioridade. Conclui-se, assim, que no período analisado, 76,02% dos acolhidos tiveram como desfecho a garantia do direito a convivência familiar.

<sup>9</sup> Em Tramandaí/RS, tem-se como prática o Conselho Tutelar decidir acerca da aplicação da medida de acolhimento.

<sup>10</sup> A assistente Social relatou um caso deveras tocante, de um rapaz que se encontra acolhido a oito anos, prestes a completar maioridade civil. Trata-se do maior período de duração de um acolhimento no local, em um caso bastante complexo, onde todas as instituições responsáveis – Estado, família e sociedade – visivelmente falharam na proteção e garantia aos direitos desse indivíduo.

Tabela 3 – Desfechos de casos nos últimos cinco (05) anos.

Ano/total de acolhidos	Reintegração familiar	Família extensa	Família substituta	Permaneceram	Evadiram	Maioridade
2017 /37	11	07	10	02	03	04
2016 /31	06	10	07	05	03	-
2015 /38	06	09	10	07	06	-
2014 /41	22	05	07	04	03	-
2013 /24	12	04	04	04	-	-
Total: 171	57	35	38	22	15	04

Fonte: dados coletados em pesquisa de campo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito a convivência familiar das crianças e dos adolescentes em situação de acolhimento institucional mostra-se como temática fortemente relevante, em decorrência do dever solidário emanado da norma constitucional, entre Estado, família e sociedade em resguardar a estes indivíduos, detentores da condição especial de pessoas em desenvolvimento, todos os direitos e garantias a eles inerentes. Notadamente quanto a importância da família neste período da vida, amplamente reconhecida como base estrutural através da qual a criança e o adolescente logram se desenvolver de maneira saudável nos mais diversos aspectos, na construção de cidadãos que serão o futuro da sociedade.

Desta forma, se mostra necessário que a rede de proteção e os operadores do direito desenvolvam um olhar mais atento para as crianças e adolescentes institucionalizados, comumente invisíveis para a sociedade, afim de que não se sintam desamparados e esquecidos, principalmente em uma necessidade tão elementar como a de fazer parte de uma família, local em que se sintam incluídos, amparados e seguros.

O acolhimento institucional consiste em medida protetiva que paradoxalmente a sua finalidade de preservar os direitos da criança e o adolescente demonstra que está foi vítima de violação destes, o que culminou com a institucionalização. Invariavelmente, a criança e o adolescente que adentra o acolhimento, traz em sua bagagem uma história de vida de carência e violações aos mais diversos direitos, em decorrência das latentes desigualdades sociais e pobreza que assolam o país e levam muitas famílias a uma situação de exclusão social.

A partir da pesquisa realizada, foi possível concluir que as famílias atendidas pelo acolhimento

institucional são, em regra, famílias de baixa renda, em situação de extrema pobreza. A situação de vulnerabilidade social em que se encontram inseridas interferem no bom funcionamento das unidades familiares, na medida em que o desemprego, a falta de acesso à educação, cultura, saúde, moradia digna e etc., muitas vezes levam os pais ao abandono de seus filhos, por não vislumbrarem meios para o exercício da responsabilidade parental. Desta forma, cabe ao Estado e a toda sociedade o desafio de garantir a estes indivíduos rápido amparo, afim de que as crianças e os adolescentes não sejam violados em um direito tão relevante como o da convivência familiar.

O tempo é fator prejudicial para o indivíduo institucionalizado. Muitas vezes, devido à morosidade dos processos, a criança nem retorna para a família de origem, nem são colocadas em família substituta, e acabam se tornando inadotáveis<sup>11</sup>, em razão dos longos períodos acolhidas. Não se pode mensurar o sentimento que o acolhimento causa as pessoas a ele submetidas, a desesperança em crescer em uma casa a que não pertence, na angustiada espera, sem possuir nada que seja seu, principalmente o amor de uma família. Comumente perde-se a infância neste caminho, restando a criança violada no direito a convivência familiar – essencial para o seu desenvolvimento psicossocial sadio – bem como em outros diversos direitos fundamentais.

Entende-se que o acolhimento institucional sugere medida de proteção, aplicada quando a criança ou o adolescente encontra-se em situação de abandono ou vitimados em relevante direito. Desta forma, há que se atentar para a real possibilidade de reintegração

<sup>11</sup> A doutrina refere-se aos “inadotáveis” para designar as crianças e adolescentes fora do perfil comumente procurado para adoção, por fatores como idade, sexo, etnia ou em caso de portadores de necessidades especiais.

familiar, que deve consistir em um lar harmonioso e seguro, e não em sede de conflitos e origem de traumas. A pesquisa demonstrou que insistir em uma reintegração familiar, quando a família muitas vezes reincidente, não se compromete em realizar as mudanças necessárias para receber o menor, pode ser mais gravoso que a destituição do poder familiar. Nesse sentido, a pesquisa realizada em Tramandaí demonstrou eficiência e funcionalidade dos agentes que trabalham nesta causa, visando um procedimento célere, tanto no que tange ao retorno a família de origem ou extensa quanto o encaminhamento para a substituta. Ainda que seja importante pontuar a existência significativa de desfechos menos satisfatórios, representados, nesta pesquisa, pelo total de 23,98% de casos de permanência, evasão ou alcance da maioria.

Cumpra ainda destacar a grande falha sistêmica, referenciada pela doutrina e corroborada pela pesquisa de campo na Casa da Criança em Tramandaí/RS, que demonstra o emprego indiscriminado da medida do acolhimento institucional como meio de órgãos responsáveis se eximirem da responsabilidade, quando o adequado seria a aplicação de medidas protetivas menos gravosas, com o encaminhamento das famílias para a rede de proteção e programas de apoio e promoção familiar. O acolhimento traumatiza a criança e ao adolescente, sendo incabível a sua aplicação de forma errônea, principalmente em casos de vulnerabilidades decorrentes de carência material, já que a lei veta expressamente tal medida. Assim, conclui-se que as políticas públicas e o efetivo atendimento em rede são fundamentais para a redução dos altos índices de acolhimento.

Ademais, pode-se verificar através da pesquisa de campo, a realização de trabalho primoroso no município de Tramandaí/RS, visível no interesse demonstrado pelo bem-estar dos atendidos, bem como no referido engajamento que as responsáveis pelo local relataram, em ajudar as famílias a se adaptarem para receber de volta a criança ou o adolescente. Tal atitude veste-se de cunho muito positivo e relevante, posto que as crianças e os adolescentes acolhidos já se encontram extremamente fragilizados pela situação vivenciada, sendo imprescindível este cuidado no trato para com eles, de forma que se sintam apoiados e consigam construir com a equipe da casa uma relação de confiança e carinho.

Neste sentido, entende-se acerca da importância de as instituições de acolhimento contar com uma equipe preparada para lidar com a situação de vulnerabilidade pronta para atender os acolhidos da melhor forma possível, apoiando-os e propiciando um ambiente capaz de que enquanto acolhidos consigam lidar da melhor forma possível com as adversidades provenientes de sua situação.

Conclui-se que o trabalho realizado no município de Tramandaí demonstra eficiência em buscar para as crianças e adolescentes acolhidos o direito a convivência familiar, com uma média de tempo de acolhimento satisfatória, dentro da reserva do possível pelo caráter burocrático da medida e dificuldades sociais enfrentadas. Encontrando, porém, entraves sistêmicos, como as falhas na rede de proteção e dificuldades jurídicas para tutelar situações de fato, como na dificuldade relatada em realizar o desmembramento de grupos numerosos de irmãos, em detrimento ao melhor interesse destes. Nota-se ainda, a ausência no município de programas como Família Acolhedora e de apadrinhamento dos acolhidos, existentes para minimizar os danos psicológicos que esta situação atípica desenvolve nos indivíduos, e, ainda pouco implementado em muitas comarcas, o que garantiria ainda mais efetividade ao serviço, tendo em vista a possibilidade de oferecer medidas específicas capazes de alcançar àqueles jovens que poderiam evadir ou alcançar a maioria dentro da casa de acolhimento.

Por fim, entende-se que como sociedade, ainda estamos longe do ideal de proteção integral preconizados pela norma constitucional e infraconstitucional, sendo necessária a união entre família, sociedade em geral e o Estado, no ideal de concretizar tal proteção, entendendo que a criança e o adolescente de hoje, carregam consigo o futuro da sociedade, pois serão os futuros cidadãos geradores do amanhã.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucimary B. Pedrosa. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARAUJO, Luiz Alberto David; NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. **Curso de Direito Constitucional**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional**. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

**BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.**

Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/Constituição/Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/Constituição/Compilado.htm)>. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Código Penal do Império.** 1830. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l1612-1830.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1612-1830.htm)>. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Código Penal dos Estados Unidos do Brasil.** 1890. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm)>. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Código de Menores.** Decreto nº 17.943-A. 1927. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm)>. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Código de Menores.** Lei nº 6.697, 1979. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm)>. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069.** Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Adoção.** Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Brasília: DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20072010/2009/lei/112010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/lei/112010.htm)>. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Menino Bernardo.** Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Brasília: DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm)>. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Marco da Primeira Infância.** Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Brasília: DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm)>. Acesso em: 10 de junho de 2018.

**CIDH. Convenção Americana sobre Direitos Humanos.** 1969. Disponível em:

<[http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/c.Convencao\\_Americana.htm](http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/c.Convencao_Americana.htm)>. Acesso em: 01/11/2017

EMERIQUE, Liliam Balmant (Org.) **Direitos das minorias e grupos vulneráveis.** Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

FACHINETTO, Neidemar José. **O direito à convivência familiar e comunitária:** Contextualizado com as políticas públicas (in)existentes. Porto Alegre: Ed. Livraria do Advogado, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.) **História Social da Infância no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

HOUSSAIS, Antônio. **Dicionário Houssais da Língua Portuguesa:** elaborado no Instituto Antônio Houssais de

Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente.** 11. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

LÔBO, Paulo. **Direito Civil: Famílias.** 3. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

OLIVEIRA, Gabriela Brandt. O direito à convivência familiar de crianças e adolescentes acolhidos: o MCA como instrumento efetivo para implementação deste direito. In: **Censo da população infantojuvenil acolhida no Estado do Rio de Janeiro.** MPRJ. Ano 2010, Rio de Janeiro. p. 393 – 415.

OLIVEIRA, Thalissa Corrêa. Evolução histórica dos direitos da criança e do adolescente com ênfase no ordenamento jurídico brasileiro. In: **Revista da Faculdade de Direito de Valença.** Ano 2013, Juiz de Fora. p. 339 – 356.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 01/11/2017

PAULA, Paulo Afonso Garrido de. **Direito da Criança e do Adolescente e tutela jurisdicional diferenciada.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** Tradução: Juçara Simões. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em Conflito com a Lei:** da indiferença a proteção integral. 4. ed. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 2013.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988.** 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SILVA, José Carlos Alves. Direitos e garantias fundamentais da criança e do adolescente institucionalizado: relação de cooperação com a sociedade civil. In: **Revista o mal-estar no Direito: ROMED** [recurso eletrônico]. Volume 2, n. 2. Ano 2016. p. 145 – 169. Disponível em: <<http://qrevistaomalestarnodireito.com/volumei.html>>. Acesso em: 05 de agosto de 2017.

SOUZA, Jadir Cirqueira de. **A convivência familiar e comunitária e o acolhimento institucional.** São Paulo: Editora Pillares, 2014.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** 1989. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)>. Acesso em: 01/01/2017

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm)>. Acesso em: 01/11/2017

VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.) **Direito da Criança e do Adolescente:** novo curso – novos temas. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2017.

## A REPARAÇÃO DO DANO EM NÍVEL MORAL NA PRÁTICA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

### THE REPAIR OF MORAL DAMAGE IN DOMESTIC VIOLENCE PRACTICE

Sarah Francine Schreiner\*

Jorge Rafael Matos\*\*

Milena Santos Oliveira\*\*\*

Loacir Gschwendtner\*\*\*\*

#### RESUMO

A proteção da mulher vítima de violência doméstica, enquanto questão de gênero, deve ser enfrentada apropriadamente, porque respaldada pela estrutura constitucional. Assim, a inquietude deste trabalho envolve os fundamentos constitucionais que justificam a aplicação da reparação moral devida à mulher em situação de violência doméstica. Os objetivos da pesquisa envolvem destacar a questão do gênero como direito fundamental, especificamente a proteção da mulher vítima de violência doméstica; identificar, a partir do entendimento recente do STJ, a violência contra a mulher como prática danosa passível de reparação moral; e catalogar os direitos fundamentais que orientaram julgados do Supremo Tribunal de Justiça. Para tanto, foi utilizada pesquisa bibliográfica e jurisprudencial, especificamente acórdãos de dois recursos repetitivos do STJ de 2018. Como resultado, observou-se que a proteção da mulher vítima de violência doméstica ultrapassa a persecução penal e a reparação de danos está fundamentada em direitos fundamentais.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos, Direitos Fundamentais, Lei Maria da Penha, Indenização

#### ABSTRACT

The protection of women victims of domestic violence as a gender issue must be faced properly, once is corroborated by the Constitutional structure. Thus, the work concern involves the constitutional foundations that justify the application of moral repair to the situation of domestic violence. The objectives of the investigation involves to punctuate the issue of gender as a fundamental right, specific to the protection of domestic violent women; To identify from the latest decisions of STJ, violence against women as a harmful practice subject to moral reparation; and catalog the fundamental rights that substantiated the court decisions. To this end, it was used the bibliographic and jurisprudential research, consisting of two repetitive STJ appeals of 2018. As a conclusion it was possible to observe that the protection of women victim of domestic violence goes beyond the criminal persecution and that the moral repair is substantiated in fundamental rights.

**Key words:** Human Rights, Civil Rights, Maria da Penha Law, Compensation

\* Advogada, professora da Univille Campus São Bento do Sul – SC, mestranda em Direitos Humanos e Políticas Públicas – PUC-PR, participante do grupo de estudos do Núcleo de Estudos e Atividades em Direitos Humanos – NEADH da Univille-SBS. Brasil. E-mail: sarahfrancine@yahoo.com.br.

\*\* Advogado, professor da Univille Campus São Bento do Sul – SC, mestrando em Direito – UNIBRASIL. E-mail: jorgerafaelmatos@gmail.com.

\*\*\* Graduanda em Direito pela Univille Campus São Bento do Sul – SC, participante do grupo de estudos do Núcleo de Estudos e Atividades em Direitos Humanos NEADH da Univille-SBS. E-mail: milena\_santosoliveira@yahoo.com.

\*\*\*\* Mestre em Ciência Jurídica pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALi)

## INTRODUÇÃO

A realidade brasileira em relação à violência de gênero experimentada pela mulher, principalmente nas relações domésticas de convivência, demanda um cuidado especial do tema, de forma que a legislação tratou, desde a égide da *Lei Maria da Penha*, de capacitar os meios jurídicos uma forma de enfrentamento à questão.

O advento desta legislação não coibiu a prática da violência, contudo, proporcionou caminhos para a denúncia de sua ocorrência e verificação da dimensão das práticas comprometedoras da dignidade da mulher, proporcionando meios para sua proteção.

A Lei Maria da Penha reflete a preocupação legislativa no enfrentamento da violência contra a mulher em sua condição de gênero. Neste âmbito, pode-se destacar duas importantes inovações. Instituiu a impossibilidade de tratamento da lesão corporal leve praticada em âmbito doméstico como sendo de menor potencial ofensivo, bem como a qualificadora do feminicídio junto ao Código Penal.

Observa-se que a proteção legislativa para a igualdade de gênero se iniciou no âmbito penal. Contudo, ao longo deste trabalho, se analisa que a estrutura constitucional permite desenvolver outros mecanismos para a guarida dos direitos de vulneráveis.

A delimitação temática do estudo se desenvolve levando em conta os direitos humanos, num âmbito internacional e nacional, e a implementação destes direitos enquanto fundamentais, pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988<sup>1</sup>. Esta, além de determinar a igualdade entre as pessoas – de onde se extrai a justificativa para a especial proteção da mulher que sofre violência por conta de sua condição de gênero -, ressalva o direito à reparação do dano, ainda que exclusivamente moral.

Logo, a prática de violência gera dano na vítima. E, portanto, a existência deste dano demanda reparação. Isso porque a questão que leva ao enfrentamento da violência de gênero perpassa os conteúdos dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, sendo elevada a proteção da mulher a esta categoria, de forma que, da violência por ela sofrida, é possível a busca pela reparação do dano causado, este em nível moral.

Desta forma, a inquietude que impulsiona esta investigação apresenta-se pelo questionamento de quais

fundamentos constitucionais justificam a reparação moral pela violência sofrida pela mulher no âmbito doméstico, sendo observado como parâmetro de resposta o entendimento do Superior Tribunal de Justiça<sup>2</sup>.

Recentemente, o STJ, em razão da grande quantidade de recursos relacionados à possibilidade de aplicação de indenização ao dano sofrido pela mulher em nível moral, por conta da prática de violência empregada contra ela, dentro do processo penal que apura a conduta criminal do agressor, resolveu, a questão em dois recursos repetitivos de mesmo teor resolutivo, referentes ao ano de 2018 ('Recurso Especial n. 1.675.874 - MS (2017/0140304-3)' e 'Recurso Especial n. 1.643.051 - MS (2016/0325967-4)').

Estes recursos foram selecionados para fornecer os dados desta investigação, que segue o método da pesquisa bibliográfica e jurisprudencial, a partir de consulta de jurisprudência no site do STJ, usando para a busca as expressões “dano moral” e “violência contra a mulher”.

A fim de melhor delinear este estudo, vale registrar que os objetivos da investigação consideram destacar a natureza de direito fundamental que envolve a questão de gênero, especificamente a proteção da mulher vítima de violência doméstica, e identificar, a partir do entendimento recente do STJ, a violência contra a mulher como prática danosa passível de reparação moral, sem prejuízo de catalogar os direitos fundamentais que orientaram os acórdãos nos recursos repetitivos n. 2017/0140304-3 e n. 2016/0325967-4 do STJ.

## A IGUALDADE DE GÊNERO E A LEI MARIA DA PENHA COMO DIREITO FUNDAMENTAL

A história do Estado Democrático de Direito confunde-se com a história dos Direitos Humanos. Isto porque os Estados vêm incorporando às suas constituições direitos humanos internacionalmente reconhecidos, na forma de direitos fundamentais. Pretende-se assim, fornecer proteção mais eficaz a direitos básicos, bem como, fortalecer suas democracias.

Segundo Alexy (2003), os direitos fundamentais garantem que todas as pessoas possam exercer igualmente seus direitos, de forma a manter as condições do

<sup>1</sup> Será referenciada como CRFB/88.

<sup>2</sup> A partir de agora chamado de STJ.

processo democrático. Dessa forma, define-se direitos fundamentais como “posições jurídicas reconhecidas e protegidas na perspectiva do direito constitucional interno dos Estados” (SARLET, 2017, p. 321).

De acordo com Sarlet (2015, p. 75-76):

A fundamentalidade formal encontra-se ligada ao direito constitucional positivo (...). A fundamentalidade material, por sua vez, decorre da circunstância de serem os direitos fundamentais elemento constitutivo da Constituição material, contendo decisões fundamentais sobre a estrutura básica do Estado e da sociedade.

Nesse sentido, ao longo dos anos a igualdade de gênero com relação aos direitos das mulheres foi ganhando destaque como direito fundamental. “De acordo com a Declaração de Viena, a violência contra a mulher infringe os direitos humanos de metade da humanidade e se realiza geralmente na esfera privada, notadamente, a doméstica” (BARRETTO, 2010, p. 18).

Ainda no âmbito internacional, vários documentos abordam a necessidade de um tratamento mais igualitário entre homens e mulheres. É possível citar, nesse sentido, a *Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher* e a *Convenção de Belém do Pará*, ambas ratificadas pelo Estado Brasileiro, o qual se comprometeu a adotar medidas de proteção com relação à mulher e promover práticas de tolerância com relação à discriminação de gênero.

Ademais, é visível a natureza de direito fundamental que envolve a questão de gênero na CRFB/88. Logo em seu título II, intitulado “Direitos e Garantias Fundamentais”, o artigo 5º, *caput*, e inciso I, dispõem que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (...), e “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”.

Canotilho (2018), ao analisar o princípio da igualdade entre os gêneros, explica que a introdução desse dispositivo não é meramente uma igualdade legislativa, mas sim, impõe, constitucionalmente, ao Estado, a eliminação das desigualdades materiais e formais através da ação explícita do Estado. O tratamento igualitário previsto neste artigo 5º constitucional, pressupõe que o Estado “poderá e, em alguns contextos, até deverá realizar distinções, quando elas

forem necessárias à proteção do direito fundamental à igualdade material” (CANOTILHO, 2018, p. 226).

Importante destacar que a igualdade formal prevista na Constituição Federal não é suficiente para, na realidade, impedir as desigualdades entre homens e mulheres.

Quando se defende apenas a igualdade formal, acaba-se endossando a ideia de que todos são iguais perante a lei, havendo uma norma para regular todos da mesma maneira, e as desigualdades daí devem ser aceitas. Quem considera a igualdade formal como insuficiente e postula a igualdade material, entende que a lei deve conferir um tratamento diferenciado para quem está em alguma situação de desvantagem ou de vulnerabilidade (OUTEIRO *et al*, 2016, p. 63).

Dessa forma, o princípio da isonomia, ou igualdade material, deve orientar as legislações infraconstitucionais. “O raciocínio que orienta a compreensão do princípio da isonomia tem sentido objetivo: aquinohar igualmente os iguais e desigualmente as situações desiguais” (BULOS, 2002, p. 79).

Nesse sentido:

A Constituição Federal de 1988 adotou o princípio da igualdade de direitos, prevendo a igualdade de aptidão, uma igualdade de possibilidades virtuais, ou seja, todos os cidadãos têm direito de tratamento idêntico pela lei, em consonância com os critérios albergados pelo ordenamento jurídico. Dessa forma, o que se veda são as diferenciações arbitrárias, as discriminações absurdas, pois, o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se desiguam, é exigência tradicional do próprio conceito de Justiça, pois o que realmente protege são certas finalidades, somente se tendo por lesado o princípio constitucional quando o elemento discriminador não se encontra a serviço de uma finalidade acolhida pelo direito (MORAES, 2017, p. 48)

A realidade é que a mulher, durante muito tempo, foi tratada de forma secundária e até os dias atuais enfrenta desafios para alcançar as mesmas condições com relação aos homens. Mesmo com a equiparação entre o homem e a mulher proclamada de modo tão enfático pela Constituição, a ideologia patriarcal ainda existe. “Um país que auto se declara democrático, (...) não pode quedar-se alheio ao fenômeno da desigualdade histórica, social e jurídica de que foram alvo as mulheres” (BARRETO, 2010, p. 2).

Em atenção a essas diferenças, a CRFB/88 previu alguns dispositivos com o objetivo de promover a igualdade material das mulheres. A *Lei Maria da Penha* (11.340/06) encontra respaldo não apenas nesse direito de igualdade defendido na CRFB/88 em seu artigo 5º, inciso I, e também no artigo 226, parágrafo 8º, que dispõe: “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações”.

Acerca do artigo 226 da CRFB/88, disserta Barreto (2010, p. 8):

Esse artigo representou uma grande mudança na legislação brasileira no que diz respeito à violência doméstica, que pela primeira vez recebeu atenção e tutela constitucional, passando a ser de responsabilidade pública a criação de mecanismos para coibir e erradicar a violência doméstica no Brasil.

A lei 11.340/06 é o marco inicial para as estratégias políticas de enfrentamento e superação das desigualdades de gênero, por meio da materialização ou concretização desses direitos (BARRETO, 2010). Esta legislação, “ao promover o princípio da igualdade, desiguala para alcançar a igualdade material, ao reconhecer que há uma categoria de pessoas mais vulneráveis (...), que precisam de maior proteção pela sua hipossuficiência” (LADEIRA, et al, 2016, p. 4).

A violação contra os direitos das mulheres é uma violação aos direitos humanos, e a *Lei Maria da Penha*, portanto, implementa um direito fundamental por si só, uma vez que diminui a desigualdade entre homens e mulheres no âmbito doméstico, promovendo a igualdade também materialmente, e fortalecendo o direito fundamental de igualdade entre os gêneros.

### **A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER COMO ATO PASSÍVEL DE REPARAÇÃO CIVIL À LUZ DA JURISPRUDÊNCIA DO STJ**

Vigente no Brasil desde 2006, a *Lei Maria da Penha*, a qual cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, “foi fundamental para a inserção no sistema de Justiça Criminal, buscando coibir e punir os(as) responsáveis pela agressão, mas o fenômeno a ser combatido é a violência de gênero” (POUGY, 2010, p. 78).

Vale registrar que a violência doméstica apresenta peculiaridades, se referindo a:

[...] toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de um membro da família. Pode ser cometida dentro e fora de casa, por qualquer integrante da família que esteja em relação de poder com a pessoa agredida. Inclui também as pessoas que estão exercendo a função de pai ou mãe, mesmo sem laços de sangue. (DAY, 2003, p. 2)

Em relação à violência doméstica experimentada pela mulher, dentre as diversas formas existentes, destacam-se a violência física e psicológica, que se elevam à categoria de crime ao se conectar, por exemplo, aos tipos penais de lesão corporal (especificamente ao artigo 129, parágrafo 9º, do Código Penal), e aos tipos penais dos delitos contra a honra (calúnia, difamação e injúria, artigos 138 a 140 do Código Penal).

Porém, com toda esta proteção jurídica, a qual garante a proibição de práticas violentas nos mais distintos ambientes, sob a ameaça de penalidade de prisão, a violência contra as mulheres ainda é muito comum, em especial a violência doméstica. Sendo que “A violência contra a mulher foi reconhecida como um problema de saúde pública, na última década” (SCHRAIBER, 2007, p. 360).

No Brasil, mesmo havendo legislação específica acerca da proteção da mulher - valendo registrar também a implementação da qualificadora do feminicídio no delito de homicídio praticado contra a mulher pela condição de gênero ou nas relações domésticas de convivência -, apresentando cuidados notadamente no âmbito penal, os números de casos ainda são alarmantes e demonstram que ainda há muito a ser feito.

De acordo com dados do Atlas da Violência (2018), 4.645 mulheres foram assassinadas no país no ano de 2016, revelando uma taxa de 4,5 homicídios para cada cem mil brasileiras. Mais grave que esta taxa de homicídios esta a análise estatística da mesma pesquisa que dá conta que, em dez anos, observou-se um aumento de 6,4% nesta taxa de assassinatos.

Ainda, pesquisa realizada pelo Senado Federal, e divulgada em 2016, o número de atendimento de mulheres vítimas de violência aumentou significativamente de 2014 para 2015:

No que diz respeito aos relatos de violência registrados pelo Ligue 180, serviço oferecido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), de acordo com o Balanço 2015 – Ligue 1804, foram realizados 749.024 atendimentos em 2015, em comparação a 485.105 atendimentos realizados em 2014. Dentre os atendimentos realizados em 2015, cerca de 10% (76.651) se referiram a relatos de violência contra as mulheres. Destes relatos de violência, 50,16% corresponderam a violência física; 30,33%, a violência psicológica; 7,25%, a violência moral; 2,10%, a violência patrimonial; 4,54%, a violência sexual; 5,17%, a cárcere privado; e 0,46%, a tráfico de pessoas. (OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, 2016)

Ao mesmo tempo, o artigo 105 da CRFB/88 traz insculpido a competência do STJ para análise de Recurso Especial em que a decisão anteriormente proferida contraria lei federal ou dá interpretação divergente de outros tribunais de lei federal (art. 105, inc. III, alíneas ‘a’ e ‘c’ CRFB/88<sup>1</sup>). Assim, é que surge o papel desempenhado pelo STJ na pacificação da jurisprudência nacional no âmbito da aplicação das leis federais.

Para perquirir os objetivos deste estudo, considerou-se apenas os Recursos Repetitivos do ano de 2018, os quais continham as expressões “dano moral” e “violência contra a mulher”, de forma que far-se-á a análise dos Recursos ‘Recurso Especial n. 1.675.874 - MS (2017/0140304-3)’ e ‘Recurso Especial n. 1.643.051 - MS (2016/0325967-4)’.

Se extrai da leitura de ambos os acórdãos:

RECURSO ESPECIAL. RECURSO SUBMETIDO AO RITO DOS REPETITIVOS (ART. 1.036 DO CPC, C/C O ART. 256, I, DO RISTJ). VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER. DANOS MORAIS. INDENIZAÇÃO MÍNIMA. ART. 397, IV, DO CPP. PEDIDO NECESSÁRIO. PRODUÇÃO DE PROVA ESPECÍFICA DISPENSÁVEL. DANO IN RE IPSA. FIXAÇÃO CONSOANTE PRUDENTE ARBÍTRIO DO JUÍZO. RECURSO ESPECIAL

<sup>1</sup>Art. 105. Compete ao Superior Tribunal de Justiça:

(...)

III - julgar, em recurso especial, as causas decididas, em única ou última instância, pelos Tribunais Regionais Federais ou pelos tribunais dos Estados, do Distrito Federal e Territórios, quando a decisão recorrida:

a) contrariar tratado ou lei federal, ou negar-lhes vigência;

(...)

c) der a lei federal interpretação divergente da que lhe haja atribuído outro tribunal”.

PROVIDO. (REsp 1643051/MS, Rel. Ministro ROGERIO SCHIETTI CRUZ, TERCEIRA SEÇÃO, julgado em 28/02/2018, DJe 08/03/2018) e (REsp 1675874/MS, Rel. Ministro ROGERIO SCHIETTI CRUZ, TERCEIRA SEÇÃO, julgado em 28/02/2018, DJe 08/03/2018)

Observa-se que o STJ reconheceu nestes acórdãos que a violência doméstica gera um dano moral inerente à sua natureza, que ocorre no seio familiar e muitas vezes longe de testemunhas.

Como um dos alicerces para essa decisão foi elencado que é necessário ‘refutar com veemência’ a violência contra as mulheres e isso significa defender sua liberdade e criar mecanismos para o seu fortalecimento. Isso pode ser feito com a ampliação da proteção jurídica dispensada e otimizando-se instrumentos normativos que de alguma forma compensem ou atenuem os malefícios da violência sofrida pela condição feminina (STJ, RE 1. 643.051MS, p. 3).

Ainda na leitura da Corte Superior, entende-se que houve uma evolução legislativa no sentido de valorização e legitimação da vítima. Fonte dessa alteração deve-se em especial a *Lei Maria da Penha* que introduziu mecanismos de reforma em diversas leis, mas em especial no âmbito de proteção.

Nessa linha reconheceu-se que a condenação do agressor no pagamento de uma indenização monetária à vítima é manobra vigorosa de desestímulo, tanto para quem realizou o ato, bem como para os demais que ainda não vislumbram o grau de reprovabilidade da conduta.

Todavia, o ponto nevrálgico da decisão se re-clina quanto à concessão de uma indenização pelo sofrimento moral sem que haja, dentro do processo, uma aferição da extensão do dano. Isso significa dizer que não é mais ônus da vítima provar seu grau de sofrimento e humilhação experimentados por conta dos atos de outrem.

A humilhação, a dor moral, a mácula aos conceitos de dignidade, de valor perante a sociedade, são, de fato, de difícil ou impossível mensuração; todavia, decorrem, inequivocamente, da situação de quem é vítima de uma agressão, verbal, física ou psicológica, na condição de mulher. (STJ, RE 1. 643.051MS, p. 16)

E por isso, pela compreensão que a própria violência sofrida pela simples condição de sexo feminino gera abalo moral e psíquico é que deve ser implementada a indenização.

Insta frisar que a concessão de indenização moral decorrente de violência doméstica não mais precisa ser efetuada em processo autônomo. Para tanto inovou a *Lei Maria da Penha* ao dispor em seu artigo 1º que são estabelecidas medidas de assistência e proteção às mulheres vítimas de violência doméstica.

Nessa toada, no ano de 2008 houve alteração do Código de Processo Penal, o qual passou a contemplar:

Art. 387. O juiz, ao proferir sentença condenatória:  
[...]

IV - fixará valor mínimo para reparação dos danos causados pela infração, considerando os prejuízos sofridos pelo ofendido;

Ou seja, no mesmo processo de natureza criminal no qual o acusado sofre as penalidades criminais do seu ato, o juiz irá fixar o valor mínimo de reparação pelos danos causados.

E tal caminho vem sendo reiteradamente acolhido por esta Corte Superior, ao admitir, tanto a fixação de danos morais na sentença penal condenatória, como a dispensa da exigência de quantificação do montante pretendido por ocasião do pedido, até mesmo para se evitar o desvirtuamento da finalidade precípua da ação penal, que diz respeito a elucidação da infração penal propriamente dita. (STJ, RE 1. 643.051MS, p. 7)

Imperativo destacar que não há flexibilização ou diminuição nas garantias processuais conferidas constitucionalmente ao acusado, pois “O que se há de exigir como prova, mediante o respeito às regras do devido processo penal – notadamente as que derivam dos princípios do contraditório e da ampla defesa –, é a própria imputação criminosa” (STJ, RE 1. 643.051MS, p.17).

Então resta claro que é necessário conteúdo probatório mínimo para a condenação do agressor na esfera criminal, contudo o reconhecimento do cometimento de crime de violência contra a mulher, por si só, gera a indenização no espectro moral.

De outro tanto, ficou consignado que a concessão da indenização moral por juízo único, qual seja o próprio juízo criminal, necessita apenas de pedido vindo na denúncia efetuada pelo Ministério Público. Para tanto, havendo pedido expresso de fixação de indenização por dano moral, bem assim como incontroversa a prática de violência no âmbito doméstico e familiar é arbitrado valor a título de danos morais,

com fulcro no art. 387, inc. IV do Código de Processo Penal (STJ, RE 1. 643.051MS, p. 7).

Ainda no raciocínio desenvolvido a partir das alterações produzidas pela Lei Maria da Penha (Lei 11. 340/06) foi pacificado o entendimento de que não há necessidade do pedido inicial de condenação pelos danos morais sofridos pela vítima tenha uma expressão numérica, indicando assim o *quantum* a ser conferido a título de indenização.

Nesse ponto, entendo, pois, que o pedido expresso por parte do Ministério Público ou da ofendida, na exordial acusatória, é, de fato, suficiente, ainda que desprovido de indicação do seu quantum, de sorte a permitir ao juízo sentenciante fixar o valor mínimo a título de reparação pelos danos morais, sem prejuízo, evidentemente, de que a pessoa interessada promova, no juízo cível, pedido complementar, onde, então, será necessário produzir prova para a demonstração do valor dos danos sofridos. (STJ, RE 1. 643.051MS, p. 15)

Fica a cargo do juiz sentenciante fixar um valor considerado mínimo de indenização, de acordo com os elementos de prova indiretamente colhidos durante a instrução processual. Isso também significa dizer que não há óbice de persecução civil para reparação dos danos experimentados pela vítima, eis que a indenização em juízo único é ‘mínima’ e de caráter ‘moral’.

Então, pode ainda ser objeto de discussão no juízo civil a mensuração da lesão moral sofrida, vez que a indenização foi mínima. Da mesma forma pode ocorrer a análise quanto aos danos materiais, danos estéticos e até mesmo lucro cessantes que a prática criminosa possa ter gerado. O reconhecimento no âmbito criminal não impede qualquer destas análises pelo juízo competente.

Por fim, cabe destacar que ambos os recursos julgados pelo Superior Tribunal de Justiça deram ensejo ao nascimento do Tema 983 que fixou a seguinte tese:

Nos casos de violência contra a mulher praticados no âmbito doméstico e familiar, é possível a fixação de valor mínimo indenizatório a título de dano moral, desde que haja pedido expresso da acusação ou da parte ofendida, ainda que não especificada a quantia, e independentemente de instrução probatória.

Conforme a legislação processual vigente com base no artigo 1.036 do Código de Processo Civil, após a análise de um recurso repetitivo ao qual é

fixado o tema, todos os demais processos terão a mesma deliberação<sup>1</sup>.

### OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DESTACADOS PELA DECISÃO DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA

A partir da complexa decisão do STJ, a qual fixou a tese do tema 983 fica pacífica a garantia de indenização mínima à ofendida que é vítima de violência doméstica do âmbito familiar.

Porém, cabe destacar, que essa guinada jurisprudencial não nasce sem bases concretas no mundo do direito. Como bem esclarecido, a fixação do ponto se deu com base na evolução jurisprudencial, mas sobretudo no destaque legislativo que foi imprimido à questão.

A *Lei Maria da Penha* foi de relevância ímpar para a sociedade brasileira. Demonstrou-se que a violência de gênero não é tolerada pela sociedade, sendo que “esta lei veio para ficar e mudar a vida de muitas mulheres” (CALANZANS, 2011, p. 63).

Todavia este dispositivo legal não surgiu por ativismo parlamentar, mas por duas alterações ocorridas no Estado Brasileiro. Primeiro a CRFB/88 insculpiu direitos fundamentais que devem ser protegidos sob todo e qualquer aspecto. E também porque o Brasil foi condenado pela Corte Interamericana de Direitos a desenvolver legislação específica de proteção às mulheres.

Neste último ponto, tem-se que:

Que, com fundamento nos fatos não controvertidos e na análise acima exposta, a República Federativa do Brasil é responsável da violação dos direitos às garantias judiciais e à proteção judicial, assegurados pelos artigos 8 e 25 da Convenção Americana em concordância com a obrigação geral de respeitar e garantir os direitos, prevista no artigo 1 do referido instrumento pela dilação injustificada e tramitação negligente deste caso de violência doméstica no Brasil. (CIDH, Caso 12.051)

Ou seja, a Corte Interamericana destacou que o Estado Brasileiro foi o responsável por violações de direitos às garantias judiciais que, além de constarem no Pacto de San José da Costa Rica, também integram a Constituição Brasileira.

Desta feita, a implementação da *Lei Maria da Penha*, além de obrigação formal de condenação sofrida, também se revestiu de concretização da própria legislação interna. Essa análise pode ser feita a partir dos casos acima analisados oriundos do STJ e que destacam:

O Superior Tribunal de Justiça – sob a influência dos princípios da dignidade da pessoa humana (CF, art. 1º, III), da igualdade (CF, art. 5º, I) e da vedação a qualquer discriminação atentatória dos direitos e das liberdades fundamentais (CF, art. 5º, XLI), e em razão da determinação de que “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações” (art. 226, § 8º) (STJ, RE 1.675.874 - MS (2017/0140304-3), p. 1)

Então, como ponto final de discussão, analisar-se-á neste trabalho o papel dos direitos fundamentais listados pelo Superior Tribunal de Justiça e que deram suporte para a indenização à mulher vítima de violência doméstica.

Como já destacado na primeira parte do trabalho, a discussão da questão de violência de gênero é amparada pelos direitos fundamentais insculpidos na Constituição Federal, vinculados a um sistema internacional de direitos humanos.

Da leitura dos Recursos Repetitivos do STJ, observa-se que foram destacados os seguintes direitos fundamentais: dignidade da pessoa humana (CRFB/88, art. 1º, III), da igualdade (CRFB/88, art. 5º, I) e da vedação a qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais (CRFB/88, art. 5º, XLI), bem como o contido no art. 226, §8º da CRFB/88 sobre a assistência à família para coibir a violência no âmbito de suas relações.

Quanto à dignidade da pessoa humana observa-se que sua primeira aparição como norma positivada foi na Lei Fundamental da República Federativa da Alemanha (SILVA, 1998, p. 89). Porém, o conceito sobre esse princípio é deveras penoso de ser sintetizado. Pode-se observá-lo sobre o aspecto da *intangibilidade da vida humana* que remete ao respeito à integridade físico-psíquica, pela proibição à pena de morte e que, por ser direito fundamental, não comporta exceção. (AZEVEDO, 2001, p. 117-118). Ainda nesta esteira, vislumbra-se que a partir deste conceito surgem novos deveres:

Além do mais, não nos parece impertinente a ideia de que, na sua essência, todas as demandas na

<sup>1</sup>[http://www.stj.jus.br/sites/STJ/default/pt\\_BR/Processos/Repetitivos-e-IAC/Saiba-mais/Sobre-Recursos-Repetitivos](http://www.stj.jus.br/sites/STJ/default/pt_BR/Processos/Repetitivos-e-IAC/Saiba-mais/Sobre-Recursos-Repetitivos)

esfera dos direitos fundamentais gravitam, direta ou indiretamente, em torno dos tradicionais e perenes valores da vida, liberdade, igualdade e fraternidade (solidariedade), tendo, na sua base, o princípio maior da dignidade da pessoa. (SARLET, 2012, p. 35)

Ou seja, este direito fundamental deve ser exercitado e protegido sempre. Pelo Estado e por seus cidadãos, reconhecendo-se que esta obrigação não é única ou singular.

Todavia, cabe ressaltar que não são os ordenamentos jurídicos que concedem dignidade, mas apenas a reconhecem como elemento essencial da construção do universo jurídico (SARLET, 1998, p. 20). Tanto é que:

Embora haja uma preocupação significativa com os direitos fundamentais no Brasil e com a valorização da dignidade da pessoa humana, na medida em que estão tutelados e declarados no Texto Constitucional, infelizmente observa-se a violação contínua dos referidos direitos e o aviltamento da dignidade humana. (SIDNEY, 2006, p. 384)

Observa-se assim que a decisão proferida nos Recursos Repetitivos em análise, vão ao encontro do texto constitucional e da doutrina pátria no sentido de garantir proteção aos direitos fundamentais, e em especial, conferir efetividade de sua aplicação para os cidadãos brasileiros.

E tanto são necessárias decisões desse porte, no sentido de garantir a concretização destes direitos fundamentais, vez que:

A Carta de 1988 apregoa, a partir do seu “Preâmbulo” e com continuidade no exposto nos demais títulos e capítulos que a compõem, mensagens imperativas contendo propósitos de homenagem à instituição de um Estado democrático, com finalidade primordial voltada para a proteção dos direitos sociais e individuais, tendo como centro maior a valorização da liberdade, da segurança, do bem-estar, do desenvolvimento, da igualdade, da justiça, tudo endereçado a que seja alcançado um estágio representativo de absoluta eficácia e efetividade da dignidade humana. (AWAD, 2006, p. 117)

No tocante à igualdade pode-se observá-la sob dois aspectos: a igualdade jurídica (formal) ou a igualdade fática (material). Na primeira, o Estado se vê obrigado a simplesmente garantir que existam condições iguais para todos no plano normativo (o que vem esculpido no *caput* do art. 5º da CF). Contudo,

tem-se que as decisões sob análise visam garantir a igualdade fática, que permite um tratamento desigual ante uma condição fática desigual.

Ocorre que:

Se se estende o princípio da igualdade tanto à igualdade jurídica como à fática, então topa-se forçosamente com esse paradoxo da igualdade. O paradoxo da igualdade é uma colisão que se apresenta tanto mais intensamente quanto mais é realizado em Estado social. (ALEXY, 1999, p. 70)

Ora, a colisão de direitos fundamentais tem-se quando o exercício de determinado direito obstaculiza que outrem exerça um outro direito fundamental, sendo irrelevante a coincidência destes direitos (CLEVÊ; FREIRE, 2015, p. 31).

Nessa toada, percebe-se que as decisões analisadas debatem a ocorrência desse conflito. De um lado o direito ao acusado de ter ampla defesa e contraditório, e de outro, o direito da vítima de ter reconhecido que a violência doméstica lhe gera um dano moral.

Tanto é que ficou consignado que necessariamente deve existir requerimento na inicial acusatória por parte do Ministério Público ou então pela própria vítima, quanto à condenação em danos morais. Isso visa garantir o direito fundamental à igualdade, pois então o acusado terá também a oportunidade de se defender quanto a este pedido, seja trazendo elementos de não culpabilidade, seja carreando aos autos componentes de sua capacidade financeira.

Ocorre que da mesma forma, as decisões respeitam a igualdade fática da vítima ao, primeiramente reconhecê-la como ser hipossuficiente na relação, e depois ao determinar que a indenização fixada pelo juízo criminal seja considerada mínima.

A fixação de valor mínimo dá a possibilidade jurídica e prática de a própria ofendida ingressar no juízo cível competente a fim de cobrar a reparação tanto moral, como material e até mesmo estética, e ainda comprovar a extensão da lesão, levando elementos necessários para o juiz aquilatar em expressão monetária o ressarcimento devido, em complementação à indenização já fixada em âmbito penal.

Como terceiro direito fundamental elencado nos vereditos em análise encontra-se a vedação a qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais, sendo que sua utilização é de extrema importância para a concretização democrática e constitucional destes direitos.

Observa-se que a jurisprudência pátria utiliza regularmente este dispositivo constitucional para reforçar direitos de várias áreas, como trabalhista, civil e penal. Como exemplo, alguns julgamentos notáveis que inovaram a jurisprudência, e contudo, apenas cumpriram a Constituição: no julgamento do Recurso Extraordinário 966.177, do Rio Grande do Sul, se estabeleceu que há suspensão da prescrição dos crimes quando o processo é suspenso para análise da repercussão geral; no julgamento da Ação de Descumprimento de preceito Fundamental n. 186 do Distrito Federal, tentou-se a proibição na instituição das cotas raciais para ingresso na universidade.

De mesmo quilate foi a decisão que, como base neste preceito constitucional, os pares homossexuais possam adotar, eis que:

[...] não se pode negar o caráter de entidade familiar às células familiares formadas por parceiros homossexuais. É perfeitamente possível que as uniões homoafetivas sejam contínuas, duradouras, públicas e respeitáveis, sendo preconceituosa e descabida a idéia de que o ambiente familiar saudável depende da orientação sexual dos conviventes. Respeito, assistência mútua, afeto, boas maneiras e caráter não são privilégio ou exclusividade de heterossexuais. (RIBEIRO, 2002, p. 23)

Então percebe-se que o comando constitucional de vedação a qualquer forma de discriminação que desrespeite os direitos fundamentais é extremamente necessário, pois “As razões da discriminação nem sempre são perceptíveis à primeira vista, pois trazem oculto um componente cultural muito forte e enraizado” (LOPES, 2000, p. 6)

Assim, observa-se que as decisões da Corte Superior ora analisadas vão ao encontro dos estudos constitucionais para proteção contra qualquer forma de discriminação, que por vez estão enraizadas na sociedade.

Por fim, a assistência à família para coibir a violência no âmbito de suas relações que encontra berço no art. 226, §8º da CF/88. Devido ao seu posicionamento geográfico, muitos poderiam dizer que este dispositivo não pode ser considerado como direito fundamental. Todavia as decisões estudadas a elencam a este patamar e também a doutrina explica a respeito:

[...] em harmonia com o STF, reconheceu direitos fundamentais situados, por assim dizer, fora do catálogo, conquanto detentores de estatuto constituio-

nal formal. Rejeitou a existência de direitos apenas formalmente fundamentais e, numa louvável postura teleológica, conferiu o devido elastério ao art. 60, § 4º, inc. IV, da Carta, fazendo ver que se encontram, intangivelmente, protegidos todos os direitos e garantias fundamentais, não apenas os individuais. Sublinhou, com a necessária e oportuna ênfase, a vinculação cabal dos Poderes aos direitos fundamentais, assim como tratou de apontar os limites intransponíveis (formais e materiais), cujo respeito faz-se indispensável para que se evitem retrocessos em face de exageros do poder constituinte derivado. (SARLET, 2012, p. 8)

Assim, não afetam o campo dos direitos fundamentais apenas aquelas determinações normativas descritas formalmente como direito fundamental. Deve-se vislumbrar a relevância fática da matéria e sua compatibilização com a Constituição para sua compreensão, a previsão do artigo 226 da CRFB/88, igualmente utilizada como fundamento dos recursos repetitivos em análise neste estudo, também revela-se de cunho fundamental.

Desta forma, pode-se dizer que a proteção à mulher, na forma exposta pelas decisões analisadas neste estudo, e que garantem não só a resolução penal das questões de violência, mas também a reparação civil do dano experimentado pela vítima, está convergente à estrutura internacional, no âmbito dos direitos humanos, e respeita o elenco de direitos fundamentais previstos na CRFB/88.

## CONCLUSÃO

A proteção à mulher perpassa uma estrutura de direitos humanos, que no ordenamento jurídico pátrio identifica-se com o conteúdo dos direitos fundamentais, insculpidos constitucionalmente.

O desafio que se apresenta é, na realidade concreta, a implementação efetiva de tais direitos, porquanto, a Lei Maria da Penha, de 2006, foi criada a partir da determinação da Corte Interamericana de Direitos Humanos, mesmo tendo o texto da CRFB/88 preocupação direta com a igualdade entre os gêneros.

A referência de direitos humanos que a *Lei Maria da Penha* empreende em seu conteúdo, e o fato de auxiliar na implementação de valores constitucionais tidos por fundamentais, como o direito a dignidade humana, a igualdade, a vedação a qualquer

discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais e a assistência à família para coibir a violência no âmbito de suas relações, favorecem a implementação dos direitos das mulheres, em especial aquelas que sofrem violência nas relações domésticas de convivência.

A questão pontuada neste estudo, partindo do pressuposto de direitos humanos e de direitos fundamentais que legitimam a existência desta legislação infraconstitucional de proteção à mulher, pontuam a forma interpretativa de aplicação desta lei no âmbito jurisprudencial.

Assim, para além da resposta penal do Estado em relação à prática de violência doméstica contra a mulher os danos experimentados pela vítima de precisam ser averiguados. Foi então que o STJ resolveu a questão em dois recursos repetitivos de mesmo teor resolutivo no ano de 2018, os quais foram estudados nesta pesquisa, quais sejam o ‘Recurso Especial n. 1.675.874 - MS (2017/0140304-3)’ e o ‘Recurso Especial n. 1.643.051 - MS (2016/0325967-4)’.

Estas decisões se deram em razão da grande quantidade de recursos relacionados à possibilidade de aplicação de indenização ao dano sofrido pela mulher em nível moral, por conta da prática de violência empregada contra ela, dentro do processo penal que apura a conduta criminal do agressor, e tem por justificativa os direitos fundamentais.

A partir da dignidade humana, o direito à igualdade é mencionado nos acórdãos analisados, porque a legislação de proteção à mulher, que vem a implementar valores fundamentais previstos constitucionalmente, visam garantir a igualdade fática, que permite um tratamento desigual ante uma condição fática desigual, como é o caso do gênero feminino, vítima de violência.

Também, se percebe como fundamentação dos recursos repetitivos a vedação a qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais, o que sistematicamente favorece a preservação dos valores fundamentais previstos constitucionalmente, e, contextualizado à assistência à família para coibir a violência no âmbito de suas relações, eleva esta preocupação constitucional também ao âmbito dos direitos fundamentais.

Desta feita, conclui-se que a implementação das legislações que protegem a mulher estão em consonância com os valores constitucionais. Da mesma

forma, a jurisprudência do STJ destacada nos Recursos Especiais n. 1.675.874 - MS (2017/0140304-3) e n. 1.643.051 - MS (2016/0325967-4) também refletem os princípios da CRFB/88. Vê-se assim que é adequada a concessão de reparação de dano moral e material à vítima no mesmo procedimento que busca a condenação criminal do agressor.

## REFERÊNCIAS

- ALEXY, Robert. Colisão de direitos fundamentais e realização de direitos fundamentais no Estado de Direito democrático. **Revista de direito Administrativo**, v. 217, 1999, p. 67-79.
- ALEXY, Robert. Los derechos fundamentales em el Estado constitucional democrático. *In: Neoconstitucionalismo(s)*. Madrid: Trotta, 2003.
- ATLAS DA VIOÊNCIA 2018**. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=33410&Itemid=432](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432). Acesso em 18 de fev. 2019.
- AWAD, Fahd. O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. **Revista Justiça do Direito**, v. 21, n. 1, 2006.
- AZEVEDO, Antônio Junqueira de. Caracterização jurídica da dignidade da pessoa humana. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, v. 97, 2002, p. 107-125.
- BARRETO, Ana Cristina Teixeira. **A igualdade entre homens e mulheres no ordenamento jurídico brasileiro**. Disponível em: [https://anadep.org.br/wtksite/cmsconteudo/9875/\\_20NO\\_20ORDENAMENTO\\_20\\_20\\_20\\_20\\_20JUR\\_DICO\\_20BRASILEIRO\\_1\\_.pdf](https://anadep.org.br/wtksite/cmsconteudo/9875/_20NO_20ORDENAMENTO_20_20_20_20_20JUR_DICO_20BRASILEIRO_1_.pdf)
- BRASIL. **Código de Processo Civil**. Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm)>. Acesso em 4 fev. 2019.
- BRASIL. **Código Penal**. Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm)> Acesso em 07 de fev. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 2 fev. 2019.
- BRASIL. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará**. Decreto n. 1.973, de 1º de agosto de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1996/D1973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1973.htm)> Acesso em 04 mar. 2019.

- BRASIL. **Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher**. Decreto n. 4.377, de 13 de setembro de 2002. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4377.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm)> Acesso em 03 mar. 2019
- BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm)>. Acesso em 2 fev. 2019.
- BULOS, Uadi Lammego. **Constituição Federal anotada**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- CALAZANS, Myllena; CORTES, Iáris. O processo de criação, aprovação e implementação da Lei Maria da Penha. **Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011, p. 39-64.
- CLÈVE, Clemerson Merlin; FREIRE, Alexandre Reis Siqueira. Algumas notas sobre colisão de direitos fundamentais. **Direito**, v. 1, n. 1, 2015.
- DAY, Vivian Peres et al. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Revista de psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 25, n. supl 1, 2003.
- CANOTILHO, J.J. Gomes. **Comentários à Constituição do Brasil**. 2.ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- GUERRA, Sidney; EMERIQUE, Lilian Márcia Balmant. O princípio da dignidade da pessoa humana e o mínimo existencial. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, v. 9, 2006.
- MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 33.ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LADEIRA, Angela Peter Pandolf; CAMPOS, Carolina Lopes Cançado. A lei 11340/06 e a questão da isonomia constitucional. **Revista Jurídica**. v. 2, n. 1. 2011.
- LOPES, Otavio Brito. A questão da discriminação no Trabalho. **Revista Jurídica da Presidência**, v. 2, n. 17, 2000.
- OBSERVATÓRIO DA MULHER CONTRA A VIOLÊNCIA. **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil: indicadores nacionais e estaduais**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em <http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR-2018.pdf>. Acesso em 19 de fev. 2019.
- OEA. **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, “Convenção de Belém do Pará”**. Disponível em < <http://www.cidh.org/basicos/portugues/m.belem.do.para.htm>>. Acesso em 27 nov. 2017.
- OUTEIRO, Gabriel Moraes de; OLIVEIRA, Maria Cristina Cesar de; NASCIMENTO, Durbens Martins do. A justiça como equidade de Rawls e a igualdade de Amartya Sen: uma releitura na construção de um sistema de proteção de direitos fundamentais. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 11, n. 2, ago. 2016, p.47-81.
- POUGY, Lilia Guimarães. Desafios políticos em tempos de Lei Maria da Penha. **Revista Katálysis**, v. 13, n. 1, 2010, p. 76-85.
- RIBEIRO, Thaysa Halima Sauáia. **Adoção e sucessão nas células familiares homossexuais**. Equiparação à união estável, n. 60, 2002.
- SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 12ed., Livraria do Advogado: Porto Alegre, 2015.
- SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- SARLET, Wolfgang Ingo. A dignidade da pessoa humana. **Revista de Direito Administrativo**, v. 212, 1998, p. 84-94.
- SCHRAIBER, Lilia Blima et al. Violência contra mulheres entre usuárias de serviços públicos de saúde da Grande São Paulo. **Revista de Saúde Pública**, v. 41, 2007, p. 359-367.
- SILVA, José Afonso da. A dignidade da pessoa humana com valor supremo da democracia. **Revista de direito administrativo**, v. 212, 1998, p. 89-94.
- STJ. Recurso Especial: REsp 1643051/MS, Rel. Ministro Rogério Schietti Cruz, Terceira Seção, julgado em 28/02/2018, DJe 08/03/2018.
- STJ. Recurso Especial: REsp 1675874/MS, Rel. Ministro Rogério Schietti Cruz, Terceira Seção, julgado em 28/02/2018, DJe 08/03/2018.
- STJ. Sobre Recursos Repetitivos . Núcleo de Gerenciamento de Precedentes – Nugep. Disponível em <[http://www.stj.jus.br/sites/STJ/default/pt\\_BR/Processos/Repetitivos-e-IAC/Saiba-mais/Sobre-Recursos-Repetitivos](http://www.stj.jus.br/sites/STJ/default/pt_BR/Processos/Repetitivos-e-IAC/Saiba-mais/Sobre-Recursos-Repetitivos)> Acesso em 8 mar. 2019.
- WHO Global Consultation on Violence and Health. **Violence: A Public Health Priority**. Geneva: WHO, WHO/EHA/SPI.POA.2 (1996).

## Publicatio UEPG - Ciências Sociais Aplicadas

### NORMAS EDITORIAIS PARA TRABALHOS

#### A- REGRAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO

A Revista PUBLICATIO – Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa aceita para publicação artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões, resenhas, traduções, entre outras.

- 1- Serão aceitos originais inéditos para serem submetidos à aprovação da Comissão Editorial ou dos Editores da própria revista.
- 2- À Comissão editorial se reserva o direito de introduzir alterações nos originais, visando a manter a homogeneidade e a qualidade da publicação, respeitando, porém, o estilo e as opiniões dos autores.
- 3- As opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade.
- 4- A revista classificará as colaborações de acordo com as seguintes seções:
- 5- Artigos, Relatos de Experiência, Resenha, Documento, Resumos de Teses e Dissertações, Dossiê. Todos os tipos de colaborações deverão ser acompanhados de RESUMO/Palavras-Chave e ABSTRACT/Keywords. Mínimo 15 laudas e máximo 25 laudas, com exceção de resenhas. abaixo).

##### - Normas de Apresentação de Resenhas:

Formato: digitados no editor de texto Microsoft Word; espaço 1,5; no máximo 5 laudas; ortografia oficial; Arial; tamanho 12; com margens direita e esquerda 3 cm e superior e inferior 2,5 cm. É obrigatório informar na primeira página do texto o título do livro e do autor.

##### - Normas Dossiê:

Os artigos deverão versar sobre um tema indicado pela Revista, que será publicado em um dos números da revista. As normas são as mesmas para os artigos.

#### B - PROCEDIMENTOS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

Todas as colaborações devem ser enviadas on line pelo Portal SEER. A fonte sugerida é Arial, tamanho 12. Para citação usar o tamanho 11. Deve-se observar, em ambos os casos, a ortografia oficial e conter, na primeira lauda do original, o título do trabalho (em Arial, fonte 12 e negrito);

Nota: A correção ortográfica é de responsabilidade de cada autor da área temática.

Após o envio do documento, o mesmo será transformado em formato PDF (Formato de Documento Portátil - Acrobat/Adobe).

Os trabalhos devem ser organizados em: Título (Português e Inglês), Resumo e Abstract (máximo de 150 palavras cada), Introdução, Referencial Teórico, Metodologia, Resultados e Discussão, Considerações Finais e Referências Bibliográficas. Depois do Resumo (Abstract) devem ser relacionadas as Palavras-chave (Keywords) que podem incluir palavras constantes no Título.

Destaca-se que o Título do trabalho, acompanhado de sua tradução, deve ser breve e suficientemente específico e descritivo, contendo as Palavras-chave que representem o conteúdo do texto.

Os Agradecimentos a auxílios recebidos para a elaboração do trabalho deverão ser mencionados no final do artigo.

Os Materiais gráficos deverão ser escaneados, sendo estritamente indispensáveis à clareza do texto. Se as ilustrações enviadas já tiverem sido publicadas, deve-se mencionar a fonte e a permissão para reprodução.

Os Quadros deverão ser acompanhados de Cabeçalho que permita compreender o significado dos dados reunidos, sem necessidade de referência ao texto.

No caso das Referências bibliográficas devem ser redigidas segundo as normas da ABNT, estando na ordem alfabética de autor/título, no final do trabalho. A exatidão e adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são da responsabilidade do autor.

#### C - ITENS DE VERIFICAÇÃO PARA SUBMISSÃO

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em "Comentários ao Editor".

- 1- Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word ou OpenOffice.
- 2- URLs para as referências foram informadas quando necessário.
- 3- O texto está em espaço simples; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento.
- 4- O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores, na seção Sobre a Revista.
- 5- A identificação de autoria do trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em Assegurando a Avaliação Cega por Pares.

## **D - DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL**

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da sua autoria e publicação inicial nesta revista.

b) Esta revista proporciona acesso público a todo o seu conteúdo, uma vez que isso permite uma maior visibilidade e alcance dos artigos e resenhas publicados. Para maiores informações sobre esta abordagem, visite [Public Knowledge](#)

Project, projeto que desenvolveu este sistema para melhorar a qualidade acadêmica e pública da pesquisa, distribuindo o OJS assim como outros softwares de apoio ao sistema de publicação de acesso público a fontes acadêmicas. Os nomes e endereços de e-mail neste site serão usados exclusivamente para os propósitos da revista, não estando disponíveis para outros fins.

## **E -POLÍTICA DE PRIVACIDADE**

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.