

v.10<sub>n.1</sub>  
REVISTA

RCH

CIÊNCIAS HUMANAS

ISSN 2179-1120

UNIVERSIDADE DE  
TAUBATÉ

2017 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

MÚLTIPLOS OLHARES NA  
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté



Revista Ciências Humanas  
Educação e Desenvolvimento Humano  
da Universidade de Taubaté

Volume 10 n 1, Edição 18  
1º Semestre/2017



**UNITAU**  
Universidade de Taubaté

**UNITAU - Universidade de Taubaté**  
**Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano**  
**da Universidade de Taubaté**

Reitor: Prof. Dr. José Rui Camargo

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação: Prof. Dr. Francisco José Grandinetti

## **EQUIPE EDITORIAL**

### **EDITORA CHEFE**

Dra Edna Maria Querido de Oliveira Chamon  
Universidade de Taubaté, Brasil

### **EDITORAS EXECUTIVAS:**

Leticia Maria Pinto da Costa  
Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá  
Universidade de Taubaté, Brasil

### **COLABORAÇÃO:**

Suzana Lopes Salgado Ribeiro  
Universidade de Taubaté, Brasil

### **CONSELHO EDITORIAL:**

Carlos Alberto Máximo Pimenta

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Cidoval Moraes de Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Clarilza Prado de Sousa

Fundação Carlos Chagas, FCC, Brasil

Gladis Camarini

Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

José Rogério Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Maria Antonia Garcia de León Alvarez

Universidade Complutense de Madrid, Espanha

Maria Lúcia Martinelli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Roberto Tadeu Iaochite

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

### **Secretaria dos cursos de mestrado**

Tel: +55 (12) 3624-1657 - E-mail: prppg@unitau.br

ISSN: 2179-1120

Data da publicação: Junho de 2017

Classificação no Qualis da CAPES: B2

Capa e Diagramação: Agência Surta

Foto da Capa: ACOM/UNITAU

UNITAU - Universidade de Taubaté  
Departamento de Pró-reitoria de Pesquisa e  
Pós-graduação

E-mail: revista@rchunitau.com.br

Site: <http://www.rchunitau.com.br>

Telefone: +55 (12) 3624-1657

Rua Visconde do Rio Branco, 210, Centro,  
12100-000, Taubaté, SP, BR.

### **CONSELHO CONSULTIVO:**

Adilson Silva Mello

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Marcia Maria Dias Reis Pacheco

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Fatima Melo Toledo

Universidade de Taubaté, Brasil

Maria Regina de Ávila Moreira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Maria Thereza Oliveira Azevedo

Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão

Universidade de Taubaté, Brasil

Patricia Tovar

John Jay College Of Criminal Justice, New York, USA

Renato Rocha

Universidade de Taubaté, Brasil

Roseli Albino dos Santos

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, BRASIL

SELVINO ASSMANN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, BRASIL

VERA MARIA ANTONIETA TORDINO BRANDÃO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, BRASIL

SUELENE REGINA DONOLA MENDONÇA

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, BRASIL

SALVADOR ANTONIO MIRELES SANDOVAL

MARCIA DOS SANTOS MACEDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, BRASIL

MABEL MASCARENHAS TORRES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, BRASIL

LUCÍLIA REGINA DE SOUZA MACHADO

CENTRO UNIVERSITÁRIO UMA, BRASIL

DRA. ANA LÚCIA MANRIQUE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, BRASIL

ANDRE LUIZ DA SILVA

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, BRASIL

ANTÔNIO AUGUSTO NETO MENDES

UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL

CARLOS ALBERTO MÁXIMO PIMENTA

Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Cecília Pescatore Alves

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Cidoval Moraes de Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Enio José da Costa Brito

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Gilmar Ribeiro dos Santos

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

Jacinta Sidegum Renner

Universidade Feevale, Brasil

Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

José Carlos de Oliveira

Universidade Feevale, Brasil

José Geraldo da Rocha

Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil

José Rogério Lopes

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Roberto Borges

CEFET, Brasil

## SUMÁRIO

Múltiplos olhares na construção do conhecimento .....	5
O Circuito dos Afetos Como Conhecimento dos Corpos Políticos no Desamparo: O Fim do Indiví- duo .....	7
Resiliência e sua Importância no Desenvolvimento Integral da Pessoa .....	12
Gestão da Comunicação de Crise: A Reputação Organizacional.....	26
Interdisciplinaridade: Teoria e Prática .....	33
Humanização, Saúde e Interdisciplinaridade.....	38
Comunicação Midiática, Ensino de Ciências e Sustentabilidade .....	46
Indicadores para Avaliação de Áreas com Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental: Estudo de Caso na Antiga Fazenda Galo Branco em São José Dos Campos/SP .....	56
Direitos Trabalhistas dos Comerciários: Principais Violações .....	80
Diverso e Igual – A Diversidade como Reprodução .....	92
Aprendizagem: Uma Abordagem Psicofisiológica .....	99
A Contribuição do Orientador Educacional para Professores e Alunos.....	108
O Papel do Professor como Mediador de Conflitos entre Crianças da Educação Infantil.....	116

## Múltiplos olhares na construção do conhecimento

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon  
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em  
Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté

### EDITORIAL

O lançamento de cada edição da Revista de Ciências Humanas é sempre comemorado com muita satisfação. Afinal, é o resultado de meses de dedicação de nossa equipe de editores e de nosso corpo de pareceristas, mas é, principalmente, sinal da confiança em nosso trabalho por parte dos autores.

Esta edição, entretanto, vem carregada de muito mais entusiasmo e orgulho, porque vai ao ar com uma nova avaliação do Sistema Qualis/Capes: o conceito B2.

Nosso programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano iniciou suas atividades em 2008 e, de lá para cá, vem trabalhando incessantemente em diversas frentes – na orientação de dissertações de qualidade, na produção intelectual do corpo docente e discente e, ainda, na publicação de um periódico sério, que possa refletir a produção do conhecimento nas mais diversas áreas do saber de outras instituições além da nossa, especialmente no que tange à interdisciplinaridade.

Dessa forma, chegar a esse patamar neste momento é um importante incentivo para persistirmos nessa construção conjunta, com a plena convicção de que todo esforço é recompensado.

Para marcar ainda mais este momento, trazemos nesta edição uma nova sessão de textos, com artigos e resumos dos principais eventos realizados por nosso programa no primeiro semestre de 2017.

Os textos estão organizados em ordem cronológica, começando pela reflexão “O Circuito dos Afetos como conhecimento dos Corpos Políticos no desamparo: o fim do indivíduo”, feita pela professora Zilda Zilda M.G. Iokoi, na aula magna de 2017 das novas turmas, ocorrida no dia 07 de março.

Em seguida, apresentamos o texto “Resiliência e sua importância no desenvolvimento integral da pessoa”, do professor Javier Fiz Perez, e “Gestão da Comunicação de Crise – a reputação organizacional”, da professora Susana Pinto, ambos fruto de palestras proferidas no II Seminário Interinstitucional de Pesquisa, realizado em 16 de maio pela Universidade de Taubaté, em parceria com o UNIS (Centro Universitário do Sul de Minas).

Encerrando esta primeira parte da Revista, trazemos o texto “Interdisciplinaridade: teoria e prática”, apresentado pela professora Ivani Catarina Arantes Fazenda, por ocasião do II Seminário Interdisciplinar, em 24 de maio.

A segunda sessão é composta por artigos de pesquisadores de diversas instituições, que abordam desde assuntos como a humanização da saúde (Humanização, Saúde e Interdisciplinaridade, de José Geraldo da Rocha) até as questões que envolvem a importância da divulgação científica (Comunicação Midiática, Ensino de Ciências e Sustentabilidade, de Cidoval Moraes de Sousa); dos direitos dos comerciários (Deborah Duarte Abdala e Elisa Maria Andrade Brisola) à abordagem psicofisiológica da aprendizagem (Nicole Costa Faria e Carlos Alberto Mourão Júnior); do patrimônio histórico, cultural e ambiental (Gabriella Patto Xavier Gonçalves e Maria Dolores Alves Cocco) aos conflitos nas escolas (Nicole Quinquilo); da diversidade (Vania Marques Cardoso) ao papel do orientador vocacional (Ricardo Santos David).

Múltiplo olhares, múltiplas vozes, múltiplos esforços na construção de um conhecimento diverso e que busca, sempre e incansavelmente, a sua essência interdisciplinar.

Agradecemos o empenho de toda a equipe e de todos os autores que nos confiaram seus textos, e parabenizamos todos os envolvidos na conquista desta nossa edição, com um gostinho agradável de sermos agora Qualis/Capes B2.

## O Circuito dos Afetos Como Conhecimento dos Corpos Políticos no Desamparo: O Fim do Indivíduo<sup>1</sup>

**Zilda M.G.Iokoi<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Aula magna do Programa de Pós graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, ocorrida no dia 07 de março de 2017.

<sup>2</sup> Mestre e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. É professora titular do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, na área de História do Brasil Independente, atuando principalmente na linha de pesquisa História das Relações e dos Movimentos Sociais, nos temas da educação, lutas camponesas, políticas públicas, imigração contemporânea, humanidades, direitos e outras legitimidades. É diretora provisória do Diversitas - Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos e coordena o projeto "Fronteiras em Movimento: deslocamentos e outras dimensões do vivido", financiado pelo CNPq

---

Domingo, 12 de Fevereiro de 2017 recebo uma notícia de que o Supremo Tribunal Eleitoral preparara uma manobra para apresentar um conjunto documental produzido pela Lava Jato, para incriminar Lula e Dilma de terem rompido com todos os códigos morais e éticos no exercício de seus mandatos. Os documentos seriam apresentados pela Rede Globo, em partes cortadas aleatoriamente onde aparecessem os nomes dos dois mandatários do poder, de tal modo que, sem possibilidades de qualquer esclarecimentos, a sociedade civil apoiaria o golpe parlamentar já em curso há pelo menos um mês.

Horas depois recebo por WhatsApp o texto de Vladimir Safatle ***Quando as Ruas Queimam: Manifesto pela Emergência*** enviado por Sidinei Pires. Nesse material realizo uma reflexão sobre o texto recebido anteriormente, e o Circuito dos Afetos, conforme propus para esse encontro, pois os considero ligados pelos conteúdos teóricos e pelas circunstâncias decorrentes desde os acontecimentos que de 2008 para cá, explicitam como as ruas começaram a queimar e prosseguem em diferentes lugares com intensidade variável desde essa data. Sem possibilidade de correr ou torcer para que o fogo se apague, nosso autor recomenda que nos perguntemos “o que fala o fogo”? O que se diz apenas sob a forma do fogo?

Para ele, a primeira descoberta é a de que o tempo acabou, não há mais como contar o tempo que está nascendo, pois ele produzirá suas narrativas e seus habitantes e contará com números que não conhecemos e terá tensões que não sabíamos existir. Ele será um outro tempo e não haverá mais lugar.

Em 2013, quando no Brasil as ruas continuavam a queimar, elas trouxeram outras possibilidades até então impensadas. Essa singularidade aparece numa pessoa que foi entrevistada por uma jornalista que lhe pergunta quem é você? A pessoa responde: “anota aí, eu sou ninguém”!

Essa frase é a mais forte de todas as armas políticas, diz Safatle, uma vez que tendo sido controlada a nomeação, controla-se o que irá aparecer e como se construirão os circuitos dos afetos.

Nosso autor afirma que a negatividade ou a negação sempre foi astúcia dos que compreendem que a liberdade passa pela capacidade de destruir o Outro da força da enunciação, dos regimes de visibilidade possíveis. O que é ninguém não pode ser nomeado e nem representado, uma vez que se colocar um vazio que destitui, uma nomeação que quebra os nomes. Contra esse tempo e esse espaço, o poder inventa formas de urgências, de ataques terroristas, de crises econômicas, de violência estatal. O poder passa a exigir solidariedade à situação forjada no medo e no gozo. Paradoxalmente o poder apresenta saídas sem saídas. Os jornalistas afirmam serem as respostas e atitudes do governo, a única hipótese. Não há para eles outra hipótese e, como um mantra dos economistas todos repetem que não há escolhas, que resta apenas uma saída que é impor o conjunto da crise, da forma mais totalitária sobre aqueles que devem pagar por ela sempre.

Esse é o momento que vivemos, onde todos os direitos sociais e as liberdades estão sendo suprimidas e sem possibilidades de “estancar a sangria, não sobre o capital ou os denunciados da lava jato, mas sobre a Constituição e as formas tradicionais de enfrentar a crise, pois estas estão destroçadas e, como líquido podre escorrem e se espalham pelas ruas caminhando para o nada. O mantra é repetido e as possibilidades de reversão do fogo estancadas.

Essa questão aparece no Circuito dos Afetos quando Safatle abre o texto tratando da descoberta de Joseph K ao resolver voltar ao tribunal onde se desenrola seu processo, encontra a mulher do oficial de justiça. Ele lhe pede para ver os livros sobre a mesa. Ela nega e K considera ser essa negativa o principal motor da sujeição: a ignorância em relação aos meandros do poder. Ele vira o jogo quando depois de uma intimidade com a mulher, ela aceita mostrar os livros que nada tem de leis, tem apenas pornografia baratas. K comenta um pouco espantado sobre os homens que os julgam, mas Safatle questiona o que de fato K viu? Ele considera que o acusado deve ter visto a ausência de fundamentos e as arbitrariedades que anunciaria o início do século XX, com a consciência da crise de legitimidade do poder, ou a pornografia seria ela mesma, nesse tempo de gozo sem corporeidade, aquilo que a nossos olhos não podem ser indiferentes porque nos afeta, pela atração ou pela

repulsa. No lugar das leis, das normas e das regras, apenas um circuito dos afetos.

Afetos que se deslocam do medo ao desamparo, pois tornou-se necessário pelo fogo contínuo partir-se da constatação de que os modos de gestão social do medo, sua produção e circulação são oriundas das estratégias de aquiescência à norma. Deste modo, produzir e mobilizar continuamente o medo da despossessão dos bens, da invasão da privacidade, do desrespeito à integridade etc., se torna motor da coesão social. Ele, como afeto político central é indissociável da compreensão do indivíduo com seus sistemas de interesses, suas fronteiras continuamente defendidas, fundamento dos processos de reconhecimento. Suas incorporações ou afecções orgânicas e não racionais, nos fazem agir de determinadas formas, pois cada regime de corporeidade tem seu modo de afecção. Epidemias, violências eminentes nas relações entre indivíduos, ou de outro modo, fazer com que a esperança seria o afeto capaz de se contrapor a esse corpo paranoico.

Mas não há poder que se funde exclusivamente no medo, e deste modo, ele não é só culpa e coerção ele também é esperança e gozo. Portanto, viver sem esperança é também viver sem medo. Mas, como o corpo esse medo tem seu regime, ele se defronta com a expectativa. Um tempo da espera que nos retira da potencialidade própria do instante. Vivenciando a crença esperançosa no porvir ou amedrontado por uma providencia perdida ou nunca alcançada.

Esse dilema foi refletido por Claude Lefort ao tentar descorporificar o social como forma de pretensamente garantir a invenção democrática, pela abertura de um espaço simbolicamente vazio no centro do poder. Ou seja esfriar o entusiasmo e calar o medo. Mas, afirma Safatle: é impossível descorporificar o social, pois é impossível purificar o espaço político de todo o afeto.(2016:p21). O desamparo cria vínculos tanto pela demanda de amparo ao outro, como vínculos de despossessão (Judith Butler) por absorção de contingências, ou seja, abre-me a um afeto que me despossei dos predicados que me identificam.

Assim, o corpo político produzido pelo desamparo está em contínua despossessão e des-identificação de suas determinações. Corpo sem eu comum e unicidade, atravessado por antagonismos e marcado por contingências que o desorganizam (normatividades, impulsionando as formas rumo a situações impredicadas. (2016. p22-22). Pelas consequências dessa situação chega-se ao âmago da destituição da ficção da pessoa individualizada. Assim, aparece para ele no circuito dos afetos a quarta linha de força que consiste em compreender a partir de uma certa tradição dialética, as condições para a emergência de sujeitos políticos, sem institucionalidades e rumo a ordenação social de diferenças.

Em *Cinismo e falência da crítica*, Safatle questionou a exigência de processos disciplinares de conformação e padrões normativos assim definidos. Nesse horizonte funda-se uma política que recusa, ao mesmo tempo, a crença na força transformadora tanto da identidade, quanto do reconhecimento das diferenças. Ambas são complementares. Elas são dois momentos do mesmo processo. Os sujeitos despossuídos de suas determinações, tornam-se desamparados.

Uma biopolítica de intervenção diferente daquela baseada nas formas disciplinares e da coerção normativa, mas da internalização da experiência da anomia produzida pela universalização da forma geral da intercambiabilidade e da equivalência. Mas, ele mesmo pondera que não é possível pensar a existência de uma sociedade desprovida da violência. Há uma violência produzida pela vida pulsional que se manifesta através da abertura à contingência, à indeterminação e à despossessão. Nem todas as violências equivalem-se em sua destrutividade, diz Vladimir. Ele sugere a necessidade de reler os textos que trataram dessa ambiguidade em busca de uma compreensão mais adequada do conceito em suas formas e realidades. ( Marx, Foucault, Deleuze, Lyotard).

Mas, ele também procura ver se há possibilidade de articulação entre política e biologia e, para isso, con-

---

sidera que alguns autores realizaram uma operação astuta seguindo Georges Bataille, Canguilhem e Simondon que deram voltagem especulativa renovada ao conceito de vida. Caminho aberto por Georges Canguilhem que perguntou se sabemos exatamente o que dizer quando aproximamos a sociedade de um organismo, de um corpo orgânico? Uma guinada naturalista da crítica social, fruto da crítica a uma certa metafísica, pois herdamos do pensamento moderno a dicotomia na crença de uma distinção estrita entre liberdade (ação) e natureza (coisa). Melhor caminho para ele, é se apoiar em reflexões sobre a natureza do corpo vivente.

Em *Grande Hotel Abismo*, lançou as bases para uma ontologia subtrativa do sujeito e suas consequências para a reflexão sobre o processo de reconhecimento. Ontologia como pressão subtrativa do que não se esgota na configuração da situação atual dos entes ou do que não se esgota nas determinações gerais da atualidade. Crítica das formas atuais e a apresentação de formas gerais de movimento que desarticulam o campo das identidades. Isto porque o sujeito não é uma entidade substancial dotada de unidade, identidade e autonomia. Ele não é um indivíduo ou uma pessoa, não tem a forma de um Eu. Ele é espaço de uma experiência de descentramento (Lacan) e não-identidade (Adorno). Na Segunda Meditação, como fez Descartes depois, de enunciar o cogito: que sou, eu que sei que sou?

Safatle nos diz que nesse livro muitas questões foram formuladas e problemas ainda estão em aberto, sendo o Circuito dos Afetos um retorno inicial aos problemas levantados no tratamento da dialética.(p.30). O problema também é de ordem psicológica, ou seja, o que leva os indivíduos que nos tornamos a se implicarem como sujeitos? Ao me implicar com algo qual afeto me implica tal processo? Qual afeto nos abre para sermos sujeitos?

Para criar sujeitos é necessário inicialmente desamparar-se.(p.31). É necessário mover-se para fora do que nos promete amparo, sair fora da ordem que nos individualiza, que nos predica no interior da situação atual. Há uma compreensão da inevitabilidade do impossível, do colapso do nosso sistema de possíveis que faz um indivíduo um sujeito. O desamparo não é apenas demanda de amparo e cuidado. Melhor chamar de cuidado pelo Outro, de frustração. Mas também conforme Derrida, de uma heteronomia sem sujeição. Uma liberdade na não sujeição ao outro. (p.31 fim). Assim, sou a causa de minha própria transformação ao me implicar com algo que, ao mesmo tempo, me é heterônimo, mas me é interno sem me ser exatamente próprio. Uma heteronomia sem servidão. O que também não poderia ser diferente, já que amar alguém é amar suas linhas de fuga.

Saltar no vazio talvez seja, o único gesto necessário atualmente diz Safatle, pois o vazio pensado como o lugar no qual não encontramos nada foi considerado grande engano daqueles que conceberam um nada determinado. A arte e mesmo Hegel demonstraram que o silêncio é apenas uma abstração conceitual inefetiva, o vazio é o lugar onde não encontramos nada determinado, invisível por aqueles que se deixam afetar apenas de forma paralítica. (p.35)

Safatle entretanto, prefere compreender a forma como indivíduos produzem crenças, desejos e interesses a partir de certos circuitos de afetos ao justificarem a si mesmos, a necessidade de aquiescer à norma adotando alguns comportamentos e recusando outros. (p.38) Ele alerta que Freud também quer compreender como os afetos são produzidos e mobilizados para bloquear o que normalmente chamaríamos de “expectativas emancipatórias”.

Deste modo, esse nosso encontro numa aula inaugural na Universidade de Taubaté se instituiu a partir de um circuito de afetos que reuniu Suzana e Raquel, duas queridas alunas, hoje docentes desta casa, a me instigar para um encontro onde se colocam para cada um de nós, expectativas de comunicação e desafios em tempo de dissolução de valores. Éticos, morais, de cidadania, de responsabilidades sociais e de reconhecimento da crise que se abateu em nossos circuitos de afetos.

O que nos implica hoje é saber que a capacidade instauradora de afecções tem consequências *políticas maiores*. Pois tanto a superação dos conflitos psíquicos quanto a possibilidade de experiências políticas de

emancipação supõem a mutação dos afetos, ou seja, de sermos afetados de outra forma. Assim, pergunto a vocês quais são as suas condições psíquicas para a emancipação social e sobre a natureza sensível de seus bloqueios?

Como nos afetamos sobre os desmandos políticos, sobre as desigualdades, sobre as violências cotidianas que estão visíveis e nos mantém tolerantes, alienados, alheios?

Se nossa capacidade de afecção está centrada na relação com as lideranças, esse é o verdadeiro ponto obscuro da reflexão política contemporânea. Assim, há proeminência do poder soberano na sociedade contemporânea, mesmo que seja de forma fantasmática e isso supõe que as verticalidades e hierarquias ainda são estruturas presentes e muito poderosas impedindo que a democracia supere os circuitos de afetos que sobrepõem autoridades a indivíduos, formas autocráticas a afetos que de articulem por equivalências e igualdades. Isto indica fenômenos de regressão, de indivíduos inaptos à maturidade democrática.

Está é a principal questão que nesta aula poderia trazer à consideração de todos, pois a vida Universitária tem como atividade precípua superar os entraves existentes ao exercício da liberdade, da autonomia e da responsabilidade de cada um na esfera de atuação que escolheu nesse lugar que só tem significado e importância se for um preparador da vida nua, da liberdade exponencial onde conhecimento e crítica são díades inseparáveis.

Mas, vejamos as distâncias existentes entre os rituais, as palavras e o significado das tarefas necessárias ao projeto futuro: o Reitor é qualificado de magnífico; as excelências são pessoas e não descobertas, soluções, superações; as igualdades são sinais entre os mesmos eliminando as diferenças; o diálogo é com os países centrais e o reconhecimento no exterior.

Além disso, ingressam nas instituições de ensino os que tem renda e os que conseguiram frequentar as escolas dos primeiros estudos que contam com infraestrutura adequadas, tem corpo docente concursado e bem formado, possui bibliotecas, laboratórios e acervos culturais que colocaram em debate ao longo de todo o processo inicial de formação.

Deste modo, ao longo de toda a infância e adolescência houve circuito de afetos capazes de fazer com que os estudantes recebessem o que o Estado promete e em geral, não cumpre. Essas ausências criam estigmas e definem meritocracia onde o que existe é acesso e direitos respeitados. Os que foram excluídos são considerados incapazes, alienados, preguiçosos, responsáveis por sua situação social e cultural e, deste modo, sem direitos por não ter se esforçado quando necessário.

Evidentemente, essa fantasia supõem a necessidade de um pai primevo capaz de salvar os que se destacam e dar a eles as referências e chancelas do sucesso, os aplausos e as distinções que reafirmam o soberano e a necessidade de um cinturão sanitário separando “o joio do trigo”.

Ao invés de toda essa sacralização do poder, o que devemos marcar nessa cerimônia é a certeza de que estamos aqui por um imenso acaso que nos tirou da massa dos excluídos ou devido as desigualdades inerentes a estrutura de um país rentista num sistema de capitalismo e barbárie resultado das imposturas de um país que a cada três ou quatro décadas golpeia a frágil e intermitente democracia de baixíssima intensidade que exclui majoritariamente os despossuídos fazendo-os acreditar que são incompetentes e responsáveis por viverem sem direitos.

Essa é a consciência necessária que cada um de nós deve portar ao ingressar numa instituição Universitária e lutar sem tréguas para reverter essa história.

Obrigada.

## Resiliência e sua Importância no Desenvolvimento Integral da Pessoa<sup>1</sup>

**Javier Fiz Perez<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Palestra proferida pelo Prof. Javier Fiz Perez no II Seminário Interdisciplinar de Pesquisa realizado no dia 16 de maio de 2017 na Universidade de Taubaté, em parceria com o UNIS Centro Universitário do Sul de Minas.

<sup>2</sup> Professor de Psicologia (Psicologia do Desenvolvimento e Formação: Psicologia Clínica e Organizacional) na Universidade Europeia de Roma, onde trabalha também como Delegado para o desenvolvimento da investigação internacional e como co-diretor científico do Laboratório de Psicologia Aplicada no domínio da Psicologia Organizacional.

## 1. A RESILIÊNCIA É INATA OU ADQUIRIDA?

A resiliência é o resultado do produto do relacionamento ternário entre corpo-mente-ambiente, em outras palavras, a interação sistêmica entre os fatores fisiológico, psicológico e social.

Numerosos estudos demonstraram a existência de uma relação entre os aspectos fisiológicos e resiliência, sendo que ainda não está clara a participação dos aspectos genéticos. Portanto, resta ainda esclarecer qual a importância da influência genética.

Existem muitos aspectos intimamente relacionados à resiliência inata, como - por exemplo - o gênero. O gênero masculino parece ser menos resistente ao estresse psicológico (Bernard, 1991) e mais propenso a desenvolver transtornos de conduta, como resultado de por exemplo estar longe de casa (Belsky e Ruínas, 1988), em situações de separação e divórcio (Hetherington, 1991) ou acontecimentos desagradáveis e traumáticos (Gamerzy & Rutter, 1985).



Figura 1 – A resiliência e sua relação Corpo-Mente-Ambiente

No que diz respeito à condição médica geral, as crianças resilientes parecem ser mais saudáveis e menos propensas à doenças, especialmente aquelas com um físico robusto, energia acima da média e padrão regular de alimentação e sono (Rodhes & Brown, 1991; Felsman 1989; Heizer, 1995; Murphy, 1987; Werner, 1990).

Em relação aos aspectos psicológicos de natureza genética, numerosos estudos confirmaram a existência de uma relação entre a inteligência e a capacidade de resiliência, e, em particular, um maior inteligência em indivíduos resilientes (Gjerde, Bloco & Block, 1986; Moffitt, & Stouthamer-Loeber, 1993; Taylor, 1994).

Uma questão importante em torno do qual o debate científico foi muito aquecido no campo da psicologia diz respeito à interpretação - não única - sobre a natureza da resiliência.

Na literatura duas posições são rastreáveis. A primeira considera a resiliência como um fator de personalidade inata. Esta posição foi desenvolvida a partir dos trabalhos de Block & Block (1980, 1996) em que denominam ego-resiliência, um conjunto de características que refletem a independência e a força do caráter, bem como a adaptabilidade da operação em resposta a diferentes circunstâncias ambientais. Consideram que existe traço constitutivo de cada ser humano que pré-existe, antes da exposição a eventos dolorosos e que, desempenham um papel de detecção da personalidade resiliente.

---

A segunda posição identifica a resiliência como um processo dinâmico, que envolve uma adaptação positiva dentro de um ambiente significativamente adverso (Luthar, 2000) implicando, assim, dois pressupostos fundamentais: a exposição a um risco significativo; e uma tendência positiva, apesar da ameaça sofrida (Luthar & Zigler, 1991; Masten, Melhor & Garmezy, 1990; Rutter, 1990; Werner & Smith, 1992).

Os termos ego-resiliência e resiliência foram usados por um longo tempo e erroneamente como conceitos intercambiáveis; na verdade, eles diferem em pelo menos duas dimensões (Luthar, 1996): o ego-resiliência é uma característica da personalidade do indivíduo, enquanto que a resiliência é um processo dinâmico de desenvolvimento; o ego-resiliência não requer a exposição ao risco, enquanto a capacidade de resiliência, por definição, a pressupõe. Masten (1994). Considerando os aspectos da terminologia, recomenda que o construto resiliência seja utilizado apenas quando se faz referência à manutenção de uma adaptação positiva em condições adversas e, por conseguinte, adverte contra o uso indiscriminado do termo “resiliência”, o que remete implicitamente a um traço de personalidade.

## **2. RESILIÊNCIA É UM TRAÇO OU UM PROCESSO?**

A diferença entre ego-resiliência e processo de resiliência consiste no fato de que o primeiro está presente mesmo quando não há exposição ao risco, enquanto que no segundo a adversidade constitui precisamente o combustível inicial do processo.

Nesta perspectiva, a resiliência é a capacidade do homem que, inseparavelmente esteja consciente de estar em uma situação negativa, mobiliza recursos internos e externos (fatores de proteção para atuar como um contrapeso para os fatores de risco), e assim é capaz de superar esta situação.

Em uma primeira fase de estudos, com base na análise teórica e aplicação não precisamente madura, surge forte ambiguidade, que foi criada em torno do conceito resiliência, considerando-o intercambiável com o ego-resiliência. Há, portanto, também o risco de se usar indevidamente o termo resiliência como sinônimo do termo resistência.

Resistência é um fator de personalidade estável (adjacente ao ego-resiliência) que atua como força oponente a um agente estressor forte (Kobasa, Maddi, Khan, 1982) e pode suportar adversidade, que não implica em mudança, ao contrário do que acontece com a resiliência que facilita a construção, até mesmo uma re-construção da trajetória de vida, propiciando à pessoa a capacidade de avançar (Vanistendael & Le-comte, 2000) por meio da mudança.

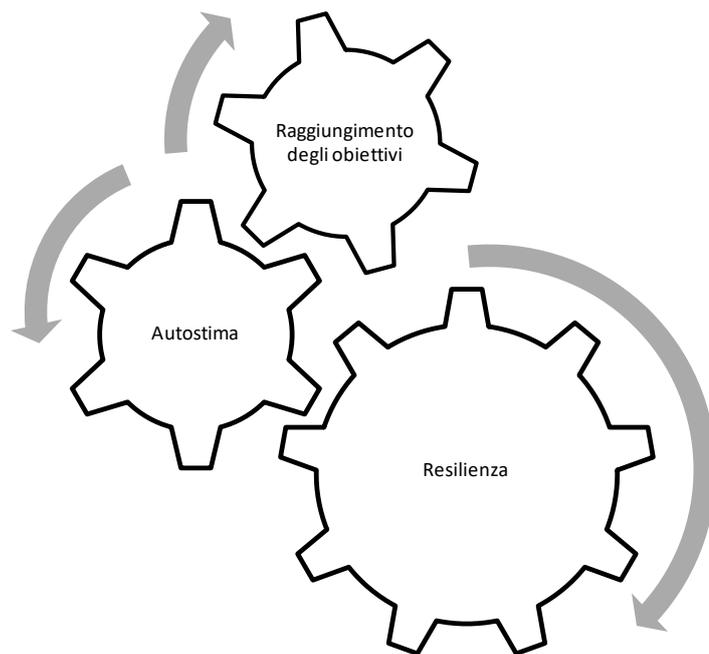


Figura 2 – Objetivo, Autoestima e Resiliência

Groteberg (1995) argumenta que se pode considerar a mudança a partir da aquisição de novas habilidades, tais como a capacidade de se tornar mais forte para sair de eventos traumáticos transformando-os em objetivos de vida e seus significados.

O direcionamento para a superação de um evento negativo pode ser uma oportunidade de crescimento e aprendizagem (Linely e José, 2004). Além disso, como já foi destacado por Emiliani (1995), a realização dos seus objetivos favorece um sentimento renovado de eficácia pessoal e do auto aperfeiçoamento: mecanismos que, por sua vez, através de uma ação circular, acelera o processo de resiliência, completando o desenvolvimento.

De acordo Luthar & Cicchetti (2000), a resiliência está associada a um traço de personalidade estável que certamente favorece a identificação de pessoas resilientes e não-resilientes, mas essa perspectiva também é um limite fundamental para a pesquisa, uma vez que é difícil pensar em poder intervir em situações sobre assuntos “em que não se têm” o que é preciso para superar a adversidade.

Ao longo da história, a análise dos efeitos vivenciados pelo homem que enfrentou um evento traumático passou por várias etapas: a primeira parte da perspectiva, dominada no modelo médico tradicional como “main effect approach”, que envolve a identificação de um fator nocivo patogênico especial como o único responsável por um quadro sintomático específico - e a capacidade de recuperação é considerada proporcional ao tamanho do dano - (Ajuriaguerra & Marcelli, 1982), assumindo uma abordagem cumulativa e multi-fatorial, acompanhada por uma lógica somatória que permite um diagnóstico diferencial por meio da classificação dos índices de desconforto e prevê uma probabilidade de recuperação correspondente à quantidade de elementos positivos capazes de gerar estados de equilíbrio (Anthony, Chiland & Koupernik, 1982).

Atualmente este modelo foi reformulado em favor da ideia de causalidade dada pela sinergia de vários elementos que influenciam uns aos outros, e por isso aparece como algo mais do que uma simples soma (Rutter, 1990).

---

Em conclusão: a capacidade do indivíduo gerar ordem e direção às suas ações de uma forma muito pessoal, é o resultado da interação de seu genótipo, ou organização genética e biológica, responsável pelo seu tamanho corporal e base psíquica, com o ecotipo ou organização social em que está inserido que, geralmente, se dá no seio da família.

A este respeito Baldwin e Cole (1990), propuseram uma distinção entre fatores distais e proximais, assumindo entre os dois sistemas, reciprocidade dinâmica para as quais os fatores proximais exercem a sua influência direta sobre os indivíduos e podem funcionar como mediadores comparados aos fatores distais, ampliando ou reduzindo o risco de danos no desenvolvimento da pessoa.

Um aspecto que gera confusão deriva do uso do termo ocasional “criança resiliente, também” entre os estudiosos, que conceituam a resiliência como um processo dinâmico (Masten et al, 1990;. Rutter, 1993; Werner, 1984).

Deve-se observar, entretanto, que o termo “criança resiliente”, neste caso, não se refere a um atributo pessoal discreto, como inteligência ou empatia; Esta definição foi usada em referência a duas condições co-existentes no processo de resiliência - a presença de uma ameaça para o bem-estar da criança e a presença de uma boa adaptação em face da adversidade encontrada (Richters & Weihtraub, 1990; Luthar, 1993).

De acordo Luthar e colegas de trabalho (2000), parece ser necessário para sugerir que os investigadores façam uso cauteloso da terminologia, com clara indicação da referência a resiliência como um processo dinâmico e não como um traço de personalidade estável.

Dentro deste debate é de particular interesse a posição de Richardson, segundo a qual a resiliência: é a energia, é a força que lhes permite produzir a tendência de atualização/mudança, que permite, por meio das dificuldades e rompimento de um equilíbrio existencial, acesso à motivação e reorienta o pensamento e o crescimento pessoal, altruísmo e a consciência em harmonia com o espírito (Richardson, 1990, p. 33).

Na definição de resiliência, Richardson não defende uma classificação absolutista, mas ilustra a natureza dual da resiliência, usando a expressão para indicar um conjunto de características já possuídas, e que, eventualmente, podem ser desenvolvidas, indicando o processo de recuperação em situação traumática.

### **3. A RESILIÊNCIA É ESTÁVEL?**

Como apontado por Anaut (2003), a resiliência pode ajudar a superar as dificuldades para que a pessoa possa emergir mais forte e consciente, mas não a torna invencível ou invulnerável à adversidade.

Aqueles que conseguiram retomar sua trajetória após duro golpe causado pela vida são pessoas que encontram em si mesmo, nas relações humanas e no contexto de sua realidade, os elementos necessários – e o poder - para superar as adversidades, e isso aconteceu graças à disponibilidade da pessoa naquele tempo, sendo uma combinação de vários êxitos, mas nem sempre replicáveis.

No entanto, é necessário distinguir na resiliência os recursos, as estratégias e os estilos. Os recursos de resiliência incluem tanto aspectos da própria pessoa quanto do meio ambiente e se relacionam com os elementos a partir dos quais um indivíduo pode obter a força e as ferramentas para lidar com um evento traumático. Obviamente, também podem ser extremamente variáveis, de forma independente em relação à vontade do sujeito.

As estratégias de resiliência são fundamentadas nas atitudes resilientes que a pessoa utiliza quando vivencia uma situação traumática, podendo variar no tempo, além de depender da disponibilidade dos re-

cursos de resiliência.

O estilo de resiliência é a tendência de uma pessoa a agir de forma consistente frente aos eventos problemáticos ou traumáticos. Além disso, o estilo de resiliência reflete o modo de representação da vida (coerente com as crenças, com os valores e com os objetivos) e o modo de se relacionar com eventos traumáticos.

Enquanto as estratégias de resiliência podem variar, os estilos de resiliência podem ser bastante estáveis e - conseqüentemente - faz sentido conhecê-los para poder “prever” como o sujeito pode se comportar frente aos potenciais eventos traumáticos. Além disso, devido à sua estabilidade, faz sentido também preparar as pessoas para desenvolver estilos mais resistentes.

Além disso, Luthar (1993) afirma que a resistência depende do contexto de referência. Um indivíduo pode expressar as habilidades resilientes em um determinado contexto, mas não ser capaz de expressá-los em outro. Isso significa que ele também poderia ter alguma forma de estabilidade temporal na sua construção, mas é sempre necessário considerar a especificidade situacional.

Na dimensão relacional da resiliência, destacam-se as atividades da pesquisa de Friburgo (2003) – investigação dos fatores pessoais – por meio da Escala de Resiliência para adultos, com mais de 19 itens de reserva (33 no total) para a síntese de três fatores: habilidades sociais, coesão familiar e recursos sociais. O autor parece interpretar e condensar o pensamento compartilhado por muitos outros estudiosos (Garmezy, 1985; Werner & Smith, 1982; Lucey, 1992; Walkerdine, 1997; Vaillant G, 1993; Luthar et al, 2000), que defenderam a ideia de resiliência como a integração de produtos das dimensões biológicas e psicológicas, com o apoio emocional da família e da cultura de pertença.

#### **4. O QUE SE ENTENDE POR “ATITUDE” RESISTENTE?**

Na psicologia, uma atitude é uma estrutura psíquica constituída pela associação da memória com a representação de um objeto e sua avaliação. A atitude, de acordo com um cenário generalizado (Rosenberg e Hovland, 1960), é formada por três componentes, incluindo as dimensões: cognitiva, afetiva e conativa (ou comportamental).

Da mesma forma, também a construção de resiliência refere-se a dimensões tais como cognição, emoção e conação.

Alguns estudos (Kaufman, Cook, Arny, Pittinsky e Jones, 1994) mostraram como essas três dimensões podem estar por vezes em desacordo, de modo a gerar dúvidas sobre a exatidão e a integridade da construção da resiliência.

A existência de irregularidades entre os três domínios não invalida a construção de resiliência, mas coloca pesquisadores na posição de ter que especificar o tamanho a que se referem.

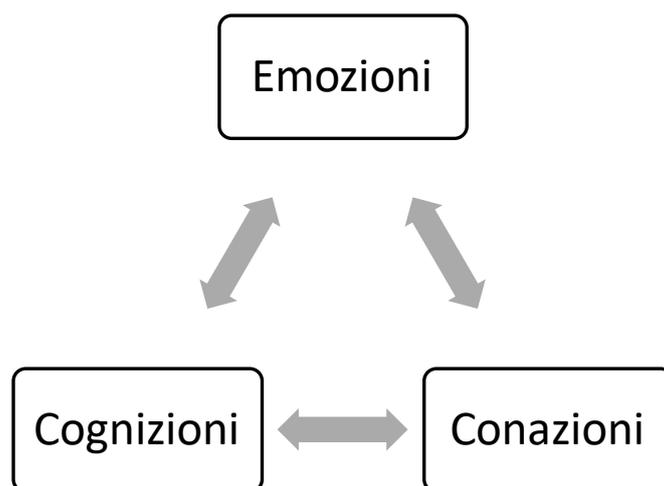


Figura 3 – As três dimensões da construção da resiliência

Em outras palavras, é necessário compreender que resiliência é um conceito complexo, que requer indicação adequada da dimensão de referência, distinguindo, por exemplo, entre: resiliência educacional (Wang e Gordon, 1994), emocional ou comportamental (Carpentieri, et al., 1993), com a intenção de proporcionar maior precisão na terminologia utilizada na literatura. Embora para alguns autores (Luthar et al., 2000) as três dimensões pareçam estar intimamente relacionadas no desenvolvimento de um comportamento resiliente, sendo importante enfatizar, que para a análise da atitude de resposta a um evento traumático, é necessário analisar pensamentos e cognições (representação daquele evento traumático) emoções e comportamentos (tanto imediatos quanto posteriores).

## 5. QUAL É O PAPEL DA FAMÍLIA?

A perspectiva sistêmico-relacional identifica a família como um conjunto organizado de interações sociais em que todos os membros são, ao mesmo tempo, interdependentes e inter-relacionados (Bowen, 1978; Minuchin, 1985).

A família é a unidade emocional em que os comportamentos dos indivíduos são mutuamente influenciados pela organização da família como um sistema. Na família, cada membro é obrigado a desempenhar um papel particular (White & Klein, 2002).

A abordagem sistêmico-relacional foi utilizada para a compreensão da psicopatologia da família. Contrariamente à perspectiva individualista da psiquiatria, a abordagem sistêmica relacional conceitua psicopatologia como um sintoma do mau funcionamento do sistema familiar, em vez de um sintoma de um distúrbio pessoal (Bowen, 1978). Por outro lado, afirma-se que a psicopatologia de uma família inicia-se por um modelo de interação circular, que tem um impacto sobre o funcionamento do sistema da família, bem como os subsistemas, que, por sua vez, afetam o indivíduo (Bowen, 1978). Para Walsh, 1998, resiliência pode estar integrada a um quadro mais amplo de análise do contexto familiar, de acordo com a perspectiva sistêmico-relacional. Hawley e DeHaan (1996) definiram a resiliência familiar como o caminho para adaptação do sistema familiar frente eventos estressantes, tanto no presente quanto ao longo do tempo.

A resiliência é uma característica da família funcional e um dos mecanismos que protegem o seu bom funcionamento. Para os indivíduos, existem fatores de risco e os fatores de proteção (Walsh, 2002).

De acordo com o princípio da interdependência e da ligação, na abordagem sistêmico-relacional, uma condição de psicopatologia de um membro da família tem impacto sobre os outros indivíduos do sistema operacional (Gullone & Hughes, 2008).

A pesquisa sugere que adolescentes filhos de pais deprimidos tendem a ter altas taxas de transtornos psiquiátricos, particularmente depressão, em comparação com os adolescentes de pais saudáveis (Biederman, 2001). Da mesma forma, os pais de adolescentes deprimidos relatam níveis mais elevados de sintomas de estresse e depressão (Windle & Davies, 1997).

De maneira geral, os adolescentes inseridos em contextos familiares em que existem problemas de comunicação (Carbonell, Reinherz, & Gioconia, 1998), ou níveis elevados de conflito familiar (Cole & McPherson, 1993, Harold et al., 1997), são os com maior risco de problemas psicológicos.

Olsson et al, 2003 apontam que a coesão familiar, a comunicação e o apoio dos pais estão associados a níveis mais baixos de problemas psicológicos (Barber & Buehler, 1996; Carbonell, Reinherz, & Gioconia, 1998), e tendência ao suicídio (Perkins & Jones, 2004). A capacidade de uma família para ser coesa fortalece a capacidade dos membros para aliviar a dor e promover a resistência à depressão. Embora a família desempenhe papel central no desenvolvimento da resiliência de indivíduos é igualmente verdade que a resiliência foi inicialmente concebida, precisamente em relação à capacidade de algumas pessoas estar em situação de “descontinuidade”, em relação à sua família de origem e não para desenvolver comportamento patológico, apesar da exposição direta a família.

## **6. A RESILIÊNCIA DIZ RESPEITO APENAS AOS INDIVÍDUOS?**

De acordo com Richardson (2002), o processo de resiliência envolve não somente o indivíduo, mas pode ser considerado na dinâmica do casal, da família, da escola, do trabalho e das organizações e de contextos mais amplos de toda a comunidade. De modo mais geral, é possível falar de resiliência em relação a todos os sistemas possíveis. Kenneth Boulding, um dos mais ferrenhos defensores da teoria geral dos sistemas, conceituou o mundo como uma hierarquia ordenada de sistemas.

É evidente que, com exceção do contexto, é possível em todos os casos referir-se à construção de resiliência. Em particular, você pode usar este conceito em relação às organizações sociais, considerando-as como a integração holística de seus membros.

Você pode falar sobre a resistência de um casal, de uma família, de um grupo ou de uma organização (de trabalho ou não). Usando o sistema mais simples (a dupla ou o casal) é evidente que a resiliência não é a simples soma (ou média) da resiliência de cada um dos dois componentes, mas algo diferente e mais complexo.

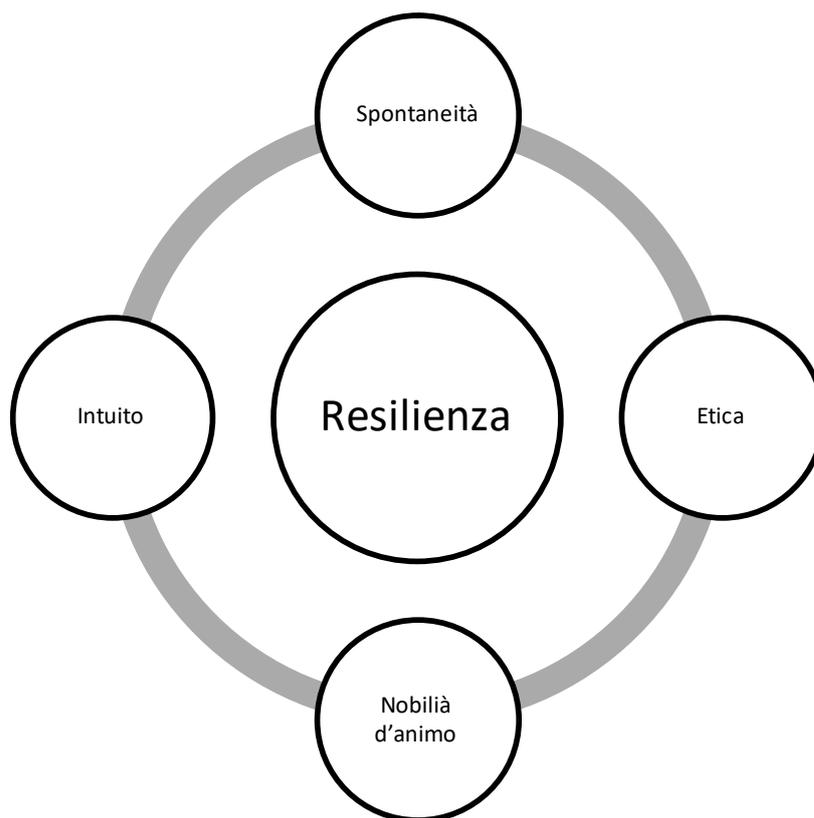


Figura 4 - As características de resiliência de acordo com Richardson

Uma verdadeira mistura entre os fatores de proteção e risco mútuos combinada com fatores sistêmicos de ordem mais elevada (as que se referem ao casal) e em relação constante entre elas. Da mesma forma, também para a família ou grupo, resiliência não é uma soma simples, mas o resultado da relação e da interação cada vez maior e mais complexa entre os vários componentes.

De particular interesse, aparece o estudo da resiliência organizacional, entendida como a capacidade de uma organização (de trabalho ou não) para superar eventos difíceis por meio da mudança das pessoas ou do ambiente circundante. Em nosso ponto de vista, mesmo nas organizações é possível usar o modelo proposto por Richardson, vez que considera a categorização das características do sistema resiliente. Em relação a este último, podemos dizer que uma organização resiliente é espontânea, ética, intuitiva e possui “nobreza” de princípios.

Uma organização “espontânea” tem altos níveis de abertura à aprendizagem e de experimentação, combinado com boa dose de energia e capacidade de inovação. A dimensão ética expressa-se, no campo da organização, por uma forte integridade e lealdade dos membros e dos que usufruem dos bens ou dos serviços oferecidos por essa organização. Uma organização intuitiva assume receptividade estreita com as características e as mudanças que ocorrem em seu contexto organizacional. Além disso, está ligada à capacidade de implementar rapidamente o comportamento considerado apropriado.

Para uma organização, a “nobreza” esta na visão saudável ligada ao desejo de deixar uma contribuição para a sociedade da qual faz parte.

## 7. VOCÊ PODE AUMENTAR A RESILIÊNCIA?

Segundo alguns autores (Pert, 1997; Richardson, 2002), experiências negativas, crenças limitantes e trauma podem acarretar um “curto-circuito” no sistema de energia humana. Este sistema é constituído dos sistemas nervosos central e periférico, juntamente com os plexos intramurais do intestino, o sistema endócrino, o sistema imunológico e é a base estrutural em que se transita a informação bioquímica emocional.

A redescoberta de uma força interior ou a exposição a expectativas externas ou recursos imprevistos podem mitigar a extensão de um estado de mal-estar ou até mesmo determinar a remissão completa dos sintomas (Richardson, 2002).

Num estudo realizado com base no modelo de Richardson (1990) entre os pacientes que sofrem de diabetes alimentar, envolveu-se 67 indivíduos aleatórios dos quais 30 foram escolhidos para o programa de resiliência e 37 selecionados para um programa de educação baseado no modelo de informação. A avaliação dos resultados foi realizada após três e seis meses a partir do início do curso, por meio da investigação de parâmetros fisiológicos e comportamentais (hemoglobina glicosilada, circunferência abdominal, mudança de hábitos alimentares e frequência de exercícios) e variáveis psicológicas (auto-eficácia, locus de controle de apoio social e pró-atividade).

O grupo submetido ao programa de resiliência (modelo Richardson), em comparação com o grupo de controle mostrou alteração significativa em relação a parâmetros de comportamento (tais como os hábitos alimentares e o aumento da frequência de atividade física) com a conseqüente redução da cintura.

Mesmo em comparação com o parâmetro da hemoglobina glicosilada, embora não tenha sido verificada uma diminuição significativa estatisticamente, houve uma tendência de melhoria. Além disso, o mesmo grupo relatou nível médio mais elevado em comparação com o grupo de controle dos parâmetros das variáveis psicológicas (auto-eficácia, o *locus of control*, apoio social e pró-atividade), demonstrando que, ao se permitirem ter a consciência em relação às suas habilidades não desenvolvidas, as pessoas conseguiram melhorar as relações interpessoais, assim, é possível dizer que se pode escolher para si as melhores estratégias para lidar com o estresse sobre a doença, o que contribui para influenciar de forma positiva a sua saúde (Bradshaw, Richardson, Kumpfer, Carlson, Stanchfield, 2007).

O fortalecimento dos poucos ou não explorados potenciais individuais tornou-se atividade de Richardson, que afirma que uma intervenção baseada no reforço da resiliência deve facilitar antes de tudo a pessoa a se libertar das pressões e convenções culturais e sociais, o que inevitavelmente afetam e limitam o sujeito, especialmente nos processos de avaliação, tomada de decisão e resolução de problemas.

De acordo com Richardson (2002), um terapeuta deve ajudar o paciente a resolver a depressão, a ansiedade, o ressentimento e os estados psicológicos que geram confusão e desorientação, em detrimento do pedido de racionalidade, e, finalmente, deve motivá-lo a descobrir esses recursos dentro dele mesmo, para ajudá-lo a reagir frente aos eventos adversos, com calma, ponderação, coragem, inteligência, equilíbrio e aceitação e desenvolver uma resiliência crescente. Uma intervenção psicológica, por essa ótica, deve, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento de um locus de controle interno, auto-eficácia interna e renovada, para permitir escolhas independentes e dirigir o curso dos acontecimentos, estando no controle de suas ações.

Richardson (2002) admite que, embora sob aspectos distintos, há muitos autores do passado ou seus contemporâneos, que tratam de resiliência na medida em que desenvolveram algumas técnicas terapêuticas válidas para superar as condições traumáticas e a capacitação de recursos internos (primeira Freud 1900, e, em seguida, Jung de 1935; Piaget, 1950; Kholberg, 1970; Moore, 1975; Seligman, 1990; Bandura, 1997; Csikszentmihalyi, 1998). O trabalho de Richardson não somente confirma a importância, mas, sobretudo, a neces-

---

sidade de estruturar programas de treinamento capazes de desenvolver e de fortalecer uma atitude flexível nas pessoas.

## 8. VOCÊ PODE AVALIAR A RESILIÊNCIA?

Para alcançar uma avaliação cuidadosa da construção da resiliência é essencial ter um quadro teórico de referência claro e um design detalhado do processo de validação. Em relação ao modelo teórico, é indispensável projetar a intervenção de avaliação, em particular, em relação aos aspectos de definição.

Para dispor de um quadro teórico, dentro da ampla gama de possibilidades disponíveis na literatura, é possível articular intervenções de avaliação e de melhoria. Em geral, a avaliação é um processo complexo, cujo objetivo é a formulação de um juízo de um sujeito, de um objeto ou de um processo, dividido em dois momentos distintos entre eles: a coleta de dados e de informações e a elaboração de um julgamento avaliativo (Bulgarelli, 1996). A avaliação, de acordo com Cronbach (1982), é um evento político que, na maioria dos casos, é prática em um ambiente em que atuam diferentes grupos de interesse que tendem a proteger e defender suas posições e as das pessoas as quais representam.

Por essa razão, as avaliações expõem, de forma semelhante, direta ou indiretamente, tanto o avaliado quanto o avaliador (Avallone, 1996). Em última análise, um processo de avaliação deve produzir suporte para o processo de tomada de decisão, reduzindo a complexidade do nível do evento (Bezzi, 2001).

Na prática, a avaliação fornece a decisão, traz um resumo do modelo de evento estimado que lhe permite tomar decisões. Por essa razão, um avaliador é chamado a reduzir, simplificar e sintetizar uma realidade complexa, formulando um ou vários juízos sobre determinado caso.

Uma decisão não pode – por definição – ser objetiva ou neutra e – intencionalmente ou não – afetada pela posição política e cultural daqueles que a formula. Em uma perspectiva construtivista, o julgamento final será apenas uma das muitas possibilidades e representa uma construção válida de sentido para o assunto, mas provavelmente não se estende a todos.

Há várias razões para o apoio da necessidade de se criar procedimentos de avaliação, mas, tomando emprestado a reflexão de Palumbo (2001), aparecem duas: de um lado, há a necessidade de responsabilização institucional sobre o investimento sustentado ou, em outras palavras, para tornar transparente para a comunidade (referência micro ou macro) e, dessa forma estar, respondendo a um pedido do sistema; por outro, há uma vontade, além da necessidade, um projeto concluído para constituir também uma experiência de crescimento, que é uma oportunidade de aprendizagem abrangente para o sistema que o apoia, em vista do progresso (Guichard, Huteau, 2001). Na literatura, há uma forte convergência em assimilar a fase de coleta de dados para uma pesquisa social.

O acordo entre os autores é menor sobre a perspectiva paradigmática e epistemológica a tomar. A recada operacional é dupla: por um lado, não está claro qual paradigma seguir, conseqüentemente, não é clara a escolha de métodos e das técnicas.

Guba e Lincoln (1994) definem o paradigma como um conjunto de crenças fundamentais que definem a natureza do mundo e seu conhecimento, e que definem os limites da própria pesquisa, existindo quatro paradigmas-chave da investigação psicossocial contemporânea: positivismo, neopositivismo, teoria crítica e construtivismo, sintetizada em três questões fundamentais: “o que é a natureza da realidade e o que podemos saber?” (questão ontológica); “Qual é a natureza da relação entre o conhecedor e o que pode ser conhecido” (questão epistemológica); “Como pode o investigador descobrir aquilo que acha que pode ser conhecido?” (Questão metodológica)”.

Stame (2001) identifica três abordagens epistemológicas para a avaliação: positivista experimental, em que o elemento de comparação é representado pelos objetivos e avaliação para ver se e como foram alcançados; pragmática, na qual a qualidade em que você é confrontado com os padrões de qualidade e a avaliação é dar um parecer sobre a forma como abordamos as normas; e construtivista ou processo social, em que você é confrontado com o que é considerado um sucesso pelos participantes, e a avaliação é explicar porque nessa situação o resultado é considerado como tal.

Em nossa opinião, na avaliação do valor pode ser resumido como distinção entre paradigmas: “top-down” (de cima para baixo) e “bottom-up” (de baixo para cima). Tal como a abordagem pragmática pode ser aplicada em ambos os casos por meio da introdução de um elemento de comparação (interno ou externo) que permite a avaliação comparativa.

O modelo de cima para baixo e de baixo para cima são essencialmente diferentes para a presença ou ausência de hipóteses formalizadas. O primeiro modelo refere-se à falsificação de uma hipótese anteriormente formulada (Popper, 1959), definida como um conjunto interligado de conceitos, definições e proposições que fornecem uma visão sistemática dos fenômenos, especificando as relações entre as variáveis, a fim de explicar e prever o mesmo fenômeno (Kerlinger, 1964).

O segundo modelo da Grounded Theory (Strass e Corbin, 1990), de acordo com os adeptos dessa teoria, o fenômeno social não deve ser traduzido na sua essência como a variável - com seus personagens de neutralidade e objetividade - que formam a base de um complexo discurso sociológico.

Aderir ao primeiro modelo significa distinguir a fase do julgamento em duas formulações: em primeiro lugar, antes da fase de coleta de dados (formulação da hipótese) ou o estabelecimento de metas (Guichard, Huteau, 2001) e um segundo, após a fase da coleta de dados (formulação de um julgamento baseado na falsificação da hipótese com base em dados gravados).

No segundo modelo, em uma fase em que é possível ampliar a coleta de dados (também aberta a aspectos inicialmente desconhecidos, indesejados ou inesperados) é possível formular um juízo geral não vinculado à hipótese. A resiliência pode ser objeto de avaliação, se for usado adequadamente um sistema de monitorização ou simplesmente de medição.

Por exemplo, podem ser usados questionários, ou instrumentos menos estruturados, tais como a entrevista ou a entrevista semi-estruturada. Em termos práticos, se quisermos detectar o próximo nível de resistência a um treinamento em curso visando a sua valorização, temos duas possibilidades.

De acordo com o modelo de cima para baixo, deve-se inicialmente operacionalizar o conceito de resiliência (e é por isso que é fundamental ter uma matriz teórica e cultural forte), que define as características e níveis, e formular uma hipótese falsa. Em outras palavras, devemos fazer duas hipóteses: (1) o assunto tem reforçado a sua resiliência e (2) o assunto não tem reforçado a sua resiliência.

Consequentemente, é necessário articular um procedimento de coleta de dados projetado para falsificar a hipótese 1, solicitar aos indivíduos - por exemplo - certos elementos que estão na posse daqueles que têm reforçado a sua resiliência. Na base dos dados recolhidos falsificar a hipótese de acordo com um procedimento previamente definido.

De acordo com um modelo de baixo para cima, a hipótese inicial permanece implícita e está fortemente ligada a uma pluralidade de objetivos (expressos ou não) relacionados com o programa de treinamento. A fase de campo terá como objetivo detectar o maior número possível de aspectos e relações entre eles.

Por exemplo, para compreender a resiliência em termos mais amplos, deve-se considerar a esponta-

---

neidade, a ética e a “nobreza” de espírito. Além disso, mediante procedimentos apropriados, vamos tentar explorar se o caminho tem causado efeitos indesejados ou não, tais como dificuldade no ambiente familiar.

## **9 POR QUE AVALIAR A RESILIÊNCIA?**

O simples fato de que é possível avaliar a resiliência e ter ferramentas disponíveis que podem apoiar o processo de coleta de dados não é um convite aberto para implementar intervenções de avaliação descontroladas.

Devido à delicadeza deste processo é necessário realizar a avaliação e intervenções de monitoramento apenas para o que é estritamente necessário e tomar todas as precauções necessárias quando se trata de dimensões sensíveis sobre o assunto.

Considera-se apropriado usar uma medida de resiliência em apenas alguns casos e de forma detalhada:

- Research: em todos esses casos, a medição de tamanho pode fornecer nova informação sobre a construto ou construtos semelhantes;

- Formação: para avaliar a eficácia de um programa de treinamento no campo da resiliência, com o objetivo de melhorar e programar o caminho e não fornecer uma estimativa do efeito direto de um único assunto;

- Aconselhamento: pode ser de ajuda, como pretexto narrativo, a utilização de uma ferramenta para permitir uma avaliação direta e indireta do assunto;

- Intervenção: pode-se medir a construção de resiliência de modo a verificar (no modo longitudinal) qualquer melhoria ou deterioração do sujeito em relação à dimensão da resiliência.

Em geral, não é aconselhável sua utilização para fins de diagnóstico ou para a formulação de uma avaliação individual da construção de resiliência, por pelo menos duas razões.

Por um lado, porque os instrumentos atualmente disponíveis na literatura são facilmente falsificáveis pelas partes, em segundo lugar, porque a resistência não pode (e não deve) ser uma medida usada para expressar um juízo de valor sobre os méritos de um indivíduo. É também fortemente recomendado ter conhecimentos adequados para a utilização dos instrumentos.

## **10. COMO USAR FERRAMENTAS DE MEDIÇÃO DE RESILIÊNCIA?**

Os instrumentos de medição da resiliência somente podem ser utilizados por profissionais que têm experiência e conhecimentos práticos e a competência necessária devem ter o conhecimento básico de psicometria (administração, cálculo das pontuações e retorno de resultados).

Necessariamente, deve-se conhecer a legislação quanto ao sigilo dos dados e privacidade e, consequentemente, ser capaz de informar as pessoas sobre os seus direitos e as garantias relacionadas com o tratamento de dados pessoais.

Em conformidade com os aspectos regulatórios e o quadro geral de ética, o profissional deve ser capaz de desenvolver métodos de administração, manutenção e retorno de dados inteiramente relevantes e apropriados. Além disso, o administrador deve dominar a construção de resiliência, os modelos teóricos subjacentes e ter alto nível de conhecimento em relação ao instrumento.

Por essa razão, além da profundidade necessária na construção e por meio do uso de manuais e mais

recente literatura especializada, faz-se necessário que o profissional esteja familiarizado com o instrumento, por meio de testes em um contexto apropriado. Para esse fim, é dever do administrador, na ausência de um programa de treinamento específico, desenvolver um grau adequado de treinamento durante o trabalho, antes de usar a ferramenta para fins de diagnóstico em um ambiente organizacional.

O agente de locação, especialmente nas primeiras experiências, pode aproveitar a colaboração de profissionais experientes que sabem como apoiá-lo, oferecendo garantias adequadas de profissionalismo.

Em qualquer caso, o administrador deve ser sempre plenamente consciente sobre os pontos fortes e limitações do instrumento e deve usar o instrumento apenas em situações em que considerar necessário e sempre em total conformidade com o entrevistado.

É preferível que o instrumento seja usado em grandes projetos de intervenção em que seja previsto um momento de comparação direta entre o administrador e o entrevistado por meio feedback. É recomendável que o profissional, ao usar a ferramenta pela primeira vez, ter a supervisão de um profissional com mais experiência no uso de instrumentos psicométricos.

O pesquisador deve estar ciente de que a posse ou a disponibilidade de um instrumento psicométrico não é em si uma autorização implícita para permitir seu uso livremente, pois faz-se necessário compreender e entender se deve-se ou não usá-lo, sempre considerando as limitações e as possibilidades do instrumento.

O pesquisador deve sempre ter muito claro que o instrumento é apenas uma parte da intervenção e, acima de tudo, que a intervenção é fundamentada e concretizada no feedback e não apenas na administração de um instrumento psicométrico. A administração cuidadosa não é suficiente, mas complementar a uma atenção cuidadosa e articulada.

Em termos gerais, o profissional deve usar a ferramenta dentro de ambiente adequado, no qual são garantidos níveis mínimos de privacidade e condições ambientes necessárias para a administração de um instrumento psicométrico. Por essa razão, é necessário que o ruído no ambiente seja inferior a 30 decibéis, e que esteja devidamente preparado para a pessoa um local confortável e adequado durante sua aplicação.

Portanto, é desejável que a administração do instrumento seja aplicada com tempo e lugar adequado. A confiabilidade dos dados obtidos na ausência de garantias adequadas é bastante baixa e afeta o resultado da intervenção. Os instrumentos de medição da resiliência podem ser administrados, sujeito às garantias necessárias de ajuste, seja coletivamente, seja individualmente.

No caso da administração coletiva deve-se estabelecer uma relação de 1 profissional para cada 15 entrevistados. Essa relação surge da necessidade de oferecer aos entrevistados uma pessoa especializada que pode apoiá-los na compreensão da ferramenta.

Para intervenções individuais, é necessário garantir a privacidade em relação ao assunto. Antes da administração, o profissional é obrigado a esclarecer para o entrevistado ou entrevistados o objetivo geral do instrumento, o modo de processamento de dados e as formas e os tempos estimados para o retorno do perfil individual. Também é recomendado ler as instruções contidas dentro do instrumento.

Antes da compilação, o pesquisador deve afirmar a importância de uma resposta verdadeira e honesta às perguntas contidas no instrumento. O profissional deve permanecer à disposição do entrevistado (s) para responder a qualquer pergunta e, uma vez concluído o processo, deve indicar com precisão o momento e o modo de retorno do resultado.

No contexto de trabalho, é importante tranquilizar as pessoas sobre o anonimato e a impossibilidade de identificação, de qualquer forma, dos respondentes.

## Gestão da Comunicação de Crise: A Reputação Organizacional<sup>1</sup>

**Susana Pinto**<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Palestra proferida por ocasião do II Seminário Interinstitucional de Pesquisa, realizado em 16 de maio pela Universidade de Taubaté, em parceria com o UNIS (Centro Univeritário do Sul de Minas).

<sup>2</sup> Professora Convidada no ISCAP - Instituto de Contabilidade e Administração do Porto na área de Comunicação Organizacional, com os cursos de Relações Públicas, Comunicações de Marketing e Comunicação Organizacional. Também é responsável pelo Gabinete de Comunicação e R.P. do mesmo instituto.  
É pesquisadora do CICE - Centro de Investigação em Comunicação e Educação

Nos dias de hoje, a definição da estratégia de comunicação integrada é fundamental para o processo de diferenciação de uma organização num mercado específico.

Atualmente, a preocupação da organização não se baseia na satisfação de necessidades através da produção / comercialização de produtos e serviços. O segredo empresarial consiste no estabelecimento de uma relação emocional, o sentir “Paixão” pela marca. Cabe à organização definir e caracterizar os seus diferentes públicos institucionais, criar comunidades, criar envolvimento, estabelecer diálogos, manter relacionamentos sólidos e eficientes, estando presente em todos os momentos da sua vida.

Com a massificação da Internet, as empresas tiveram que repensar os seus modelos de negócio e a sua atitude. Assim, uma empresa não está só a vender um produto, mas sim uma experiência; tendo uma presença na Internet, é uma empresa global; com desenvolvimento das redes sociais e dos blogs, a empresa dialoga com o seu cliente, existindo uma troca de conhecimentos e de experiências; uma empresa deve ter uma atitude proactiva, diferenciar-se em relação à concorrência, criando um culto do produto e da própria marca. Pretende-se a criação da evangelização da marca.

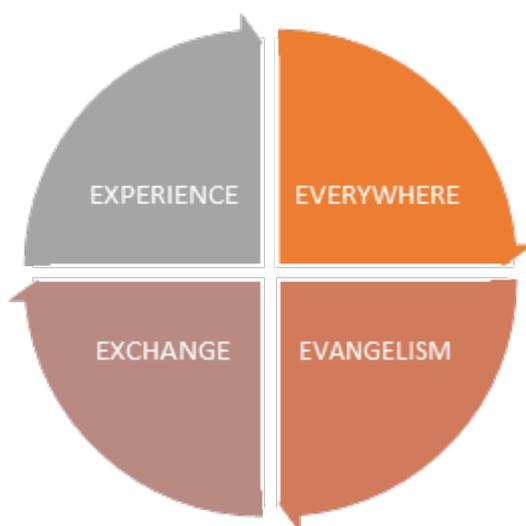


Figura 1 - 4 E's - Fonte: Esquema adaptado de acordo com a entrevista a (Fetherstonhaugh, 2010), à Revista Marketeer (2010)

O grande desafio das organizações consiste em gerir múltiplos canais e diferentes meios de comunicação, a definição de uma estratégia de b-communication (blended communication), ou seja, comunicação integrada numa perspetiva on-line e off-line. É fundamental estabelecer diálogos com os seus diferentes públicos, criar interações, avaliar reviews, a criação de conteúdos diferenciadores, criativos e com objetivo de criação de valor, pesquisar e avaliar o “feedback” dos clientes e potenciais, meios de comunicação social, líderes de opinião, etc..

O consumidor está rodeado de marcas, de diferentes apelos e estímulos emocionais e racionais. Assim, como procede à escolha de uma determinada marca em detrimento de outra?

Os fatores são variados como, por exemplo, a experiência e vivência com a marca, os estilos de vida, os diferentes grupos sociais em que estamos inseridos, a satisfação das expectativas e interesses entre um público e a organização, a perceção e a reputação organizacional.

## Reputação organizacional

A reputação organizacional é um ativo intangível que merece bastante atenção, uma vez que, é a soma de dois fatores, a percepção e valores organizacionais, que têm por base a história da empresa, suas aspirações e visão relativamente ao futuro. A reputação incorpora aspetos positivos e negativos, permitindo a criação de valor e a vantagem competitiva para a empresa. A reputação organizacional deriva de vários fatores: a confiança do público, a percepção, a popularidade, o poder da marca, o sentimento de cuidar, a estratégia de posicionamento que a diferencia das outras marcas, tornando-a única, especial e credível.

A reputação não se “fabrica”, conquista-se. De acordo com Benjamim Franklin “A porcelana e a reputação danificam-se com facilidade nunca se podendo reparar completamente”.

Tendo por base a afirmação de Benjamim Franklin, as instituições devem gerir a sua reputação com o objetivo de se diferenciar da concorrência, evitando e prevenindo eventuais situações de crise. Uma situação de crise é um acontecimento, uma revelação de informação, uma acusação ou um conjunto de circunstâncias que ameaçam a integridade, o prestígio ou a sobrevivência de uma organização. Um crise não sendo tratada a tempo, poderá causar um enorme impacto negativo na instituição. Por outro lado, com a proliferação das redes sociais, blogs, fóruns de opinião um “evento” é disseminado em poucos minutos, numa escala mundial. Considerando este cenário é essencial a criação de um plano de comunicação de crise que envolva toda a instituição e defina a estratégia de interação / comunicação com todos os públicos institucionais.

A questão que se coloca é: quantas instituições de ensino superior – público ou privado – têm planos de gestão de comunicação de crise?

A seguir apresento duas situações que aconteceram, no período de 2014 e 2016, na cidade do Porto (Portugal) que envolveram duas instituições do ensino superior.

## CASO DE ESTUDO

Em maio de 2014, um grupo de jovens lança o “pânico” na Polo Universitário da Asprela, assaltando e agredindo vários estudantes junto ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP) e a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP).

Um grupo de jovens estudantes da FEUP decidiu contra-atacar os assaltantes que tinham aterrorizado os estudantes do Pólo. Segundo o jornal português «Sol», para identificar os vários assaltantes, alguns estudantes criaram a página de Facebook, «Gunas da Areosa» onde colocaram as fotografias dos suspeitos, e conceberam uma aplicação para telemóvel, a «Guna-Alert», com ligação direta à polícia. Os estudantes terão, ainda, entrado nas contas de Facebook dos suspeitos, após descobrirem as palavra-passe, e terão, até, enviado mensagens falsas para os despistar.



Figura 2 - Logótipo do facebook “Gunas da Areosa”

Em apenas uma semana esta página atinge os 25 mil “likes” e promoveu uma troca de mensagens entre os estudantes. Por outro lado, promoveu a uma situação de entreajuda entre a comunidade estudantil, criando-se movimentos para que ninguém circulasse sozinho, combinavam pontos de encontro.

As instituições, ISCAP e FEUP, apareceram nos principais meios de comunicação social, não sendo um fator positivo para a imagem organizacional e sua reputação. A comunicação das duas instituições com a polícia de segurança pública e com as entidades governamentais permitiram que o caso fosse resolvido com alguma rapidez. Este caso demonstra o enorme poder das redes sociais, tendo sempre em atenção cenários positivos e negativos. Hoje em dia, a gestão das redes sociais e do feedback é fundamental, devendo ser gerida “ao minuto”. A noção de tempo e de reação no mundo digital é diferente, uma hora, um dia, 48 horas é demasiado tempo para se solucionar uma situação de crise. Esta situação poderia ter contornos mais graves pois a criação da página de facebook poderia ter gerado mais violência e as instituições de ensino superior perderiam o controlo total da história. Por outro lado, permitiu criar laços e uma solidariedade nunca antes vista entre a comunidade escolar e o início de um projeto que permitiu a criação de sinergias e trabalho conjunto entre as várias instituições do Pólo Universitário da Asprela.

## **ASPRELA INNOVATION DISTRICT**

O Asprela Innovation District (AID) é um espaço vibrante de conhecimento aplicado, em que espaços públicos e privados interagem em redes de colaboração inovadoras criando valor para a sociedade. Com o objetivo único, incontornável e insubstituível da agregação institucional, o Asprela Innovation District é um projeto de divulgação académica, científica, cultural e social do Pólo da Asprela.



Figura 3 - Asprela Innovation District

Hoje, o pólo universitário da Asprela representa uma das maiores concentrações de talento, conhecimento e inovação na Europa. De facto, em pouco mais de um quilómetro quadrado trabalham mais de 14.000 pessoas, na maioria com habilitações superiores e em funções de grande complexidade. O pólo acolhe também cerca de 38.000 estudantes e lança no mercado mais de 10.000 graduados por ano, o que corresponde em ambos os casos a cerca de um terço do total regional. Acrescem ainda os inúmeros visitantes externos: investigadores, conferencistas, clientes empresariais e utentes dos hospitais. O pólo universitário da Asprela é caracterizado por uma distribuição equilibrada de recursos entre as áreas de ciências da saúde e da vida, ciências exatas e tecnologias, e ciências económicas e sociais, o que potencia uma abordagem multi-disciplinar aos desafios complexos do nosso tempo. O pólo estruturou-se em redor do Hospital Escolar de S.João que, juntamente com o Instituto Português de Oncologia do Porto, concentra cerca de metade dos profissionais que aqui trabalham e que asseguram anualmente cerca de 1,5 milhões de consultas ou intervenções médicas. Nas proximidades, situa-se também o Centro Hospitalar Conde de Ferreira, da Santa Casa da Misericórdia do Porto, unidade de referência na área da saúde mental. Mais de 1300 investigadores, sendo metade docentes universitários, integram 26 unidades de I&D reconhecidas pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Estas unidades captaram em 2015 mais de 70 M€ em financiamento base e competitivo de investigação. Destacam-se na última avaliação, com classificação excepcional o CONSTRUCT (engenharia civil) e o i3S (saúde), e com classificação excelente o LEPABE e o LSRE-LCM (ambos em engenharia química) e o INESC TEC (engenharia de sistemas e computadores). O AID acolhe também o instituto INEGI em engenharia mecânica e industrial, com participação empresarial, e um centro Fraunhofer na área das soluções de informação e comunicação assistiva. Dados obtidos no Web of Science mostram que o pólo é responsável por mais de 20% das publicações científicas nacionais, afirmando-se como o local de maior produção de conhecimento do país. Destacam-se as ciências exatas e tecnologias, particularmente nas áreas de engenharia química, mecânica, civil, materiais, eletrotécnica e informática. E as áreas de saúde e da vida, nomeadamente nas áreas das neurociências, farmacologia, oncologia, biologia molecular, saúde pública, tecnologia alimentar e ambiente. No pólo tecnológico do Parque de Ciência e Tecnologia (UPTEC TECH) trabalham atualmente



havia um porta-voz dando a informação atualizada à comunidade escolar através de um envio de comunicado. Para evitar especulações marcou-se uma conferência de imprensa em que o Presidente do ISCAP falou com todos os meios de comunicação social. Por norma, cabe à organização proteger a imagem do Presidente mas, considerando os fatores “emocional e humano” considerou-se que mostraria respeito pela família e estudantes do ISCAP. A evolução da notícia durante o dia, alterando de uma situação de homicídio para acidente. Esta situação de crise estava concluída ao fim de 24 horas.

Neste caso específico, durante todo o dia, os gabinetes de comunicação das duas instituições efetuaram diversos contactos entre si, partilharam informações e definiram estratégias de atuação. Por outro lado, desde o início do Asprela Innovation District partilhamos boas práticas e tivemos sessões de formação que permitiram estruturar um plano de gestão de comunicação de crise.

Este cenário só foi possível pois a nossa visão sobre a comunicação é integrada, baseando-se na partilha e partindo do princípio que juntos iremos mais longe e o caminho será mais fácil.

## Interdisciplinaridade: Teoria e Prática<sup>1</sup>

**Ivani Catarina Arantes Fazenda<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Palestra proferida por ocasião do II Seminário Interdisciplinar de 2017 do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, em 24 de maio.

<sup>2</sup> Ivani Catarina Arantes Fazenda é livre docente em Didática (UNESP), doutora em Antropologia (USP), professora-titular da PUC-SP. Coordenadora do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade) e da Linha de Pesquisa e Interdisciplinaridade do Programa de Pós-graduação em Educação (currículo)-PUC-SP. Bolsista de Produtividade do CNPQ – Nível 1 B-Educação

---

Obrigada pela acolhida, obrigada por terem dedicado um semestre para a leitura dessas questões que sempre me preocuparam, que são as questões ligadas à interdisciplinaridade.

Obrigada pela homenagem feita ao meu amigo que Yves Lenoir, que lidera as questões da interdisciplinaridade no Canadá, mais especificamente em chadru, Quebec e o Canadá todo, mas Bristh Columbia, por exemplo, nós estamos agora começando uma interação enorme com o grupo da British Columbia, em Vancouver, que também desenvolve um trabalho fantástico.

Então, essa questão que começou pequena, no Canadá, hoje ganha uma legitimidade muito grande e pauta o currículo e a formação de professores e alunos em todo um país.

Com isso, os indicadores de nível de vida evoluíram bastante, evoluíram através dos anos. Então, quando a pessoa começa a se auto-reconhecer, ela começa a reconhecer o lugar que habita.

Eu vinha, por exemplo, com Mariana no carro vendo aqui essa cidade acolhedora de Taubaté e verificando coisas que, por exemplo, na grande capital São Paulo, onde eu vivo, ruas limpas; calçadas não tão esburacadas ou pouco esburacadas, onde as pessoas não caem, onde elas continuam caminhando; árvores, flores, vegetações.

Então, lá no Canadá, eles têm algumas escolas muitíssimo preocupadas, a maioria delas, com a questão do lugar em que se habita. E é no lugar que se habita que se pode conhecer melhor quem habita aquele lugar. O nível de educação do povo está diretamente atrelado à imagem arquitetônica do espaço onde o Homem habita.

Infelizmente, nós aqui, de certa forma, perdemos muita coisa através dos anos vivenciados em Educação. Na época, por exemplo, dos meus pais, na escola, o professor era visto como um sábio, que poderia, inclusive, reunir famílias e discutir alguns problemas relacionados aos cotidianos das famílias ou ao cotidiano de algumas pessoas.

Então, o professor era uma pessoa super referenciada. Isso ia, desde a roupa que ele vestia, às atitudes, às palavras que ele usava, principalmente, o olhar e o carinho que ele tinha para com os seus alunos.

Passada a geração do meu pai, vem a minha geração. Então, a minha geração já não era assim tão... mas era também. Nós tínhamos uma disciplina – que a disciplina é o fundamento principal da interdisciplina: não existe interdisciplina sem disciplina. E a disciplina era consensuada, ou seja, havia algumas que regiam a escola. Porém, essas regras eram regras discutidas em vários níveis, eram discutidas na sala de aula com os bedéis – chamavam bedéis os inspetores de sala de aula, que, de certa forma, eram, naquela ocasião, os tutores que nos acompanhavam, que ajudavam a gente na recolha de livros na biblioteca e, principalmente, um respeito em sala de aula.

O respeito em sala de aula se dava pelo horário de começo, de meio e de fim e isso ia se passando para a casa.

Então, os pais, porque foram formados daquela forma, também faziam o mesmo nas suas casas. Então, a disciplina era alguma coisa bastante importante. Às vezes, era vista como uma rigidez absoluta. Porém, não conseguimos ir para uma suavidade, uma meiguice, um afeto, sem disciplina.

A reverência aos avós, aos bisavós, aos tios, aos irmãos, aos professores era uma coisa, na minha época, bastante valiosa.

Agora, vou para a geração dos meus filhos, que têm a idade de vocês... Os meus filhos são... Mariana é minha filha, filha intelectual, que está há 20 anos comigo, assim como Odila e outros aqui da Unitau que estiveram comigo durante quase 20 anos.

Eu tenho dentro da minha sala de aula uma porção de professores daqui que passaram por essas questões da interdisciplinaridade. Houve na época de vocês uma certa confusão entre disciplina e interdisciplina e esta confusão conduziu-nos ao seguinte: o professor vem com um quadro rigoroso de tarefas, tarefas a serem cumpridas e nem sempre convenientemente explicadas, os alunos ficam extremamente perdidos e essa questão impede que o diálogo ocorra.

Se, antes havia pouco diálogo, quando eu era aluna do ensino fundamental e médio, entre nós e os professores, esse diálogo piorou, piorou muito. E mais: a avaliação feita era uma avaliação por tabela com vocês todos. Então, as notas eram rígidas e, se você não obtivesse aquele x de notas, você entrava para uma recuperação ou para uma reprovação. Reprovação.

E aí ficou assim: essa disciplinarização do conhecimento conduziu o mundo todo a um processo de globalização em que procurou-se especificar aquilo que não era específico e, então, dar nome a coisas que não se sabia porquê estava se dando esse nome.

Isso agora eu vejo nas minhas netas, na geração das minhas netas, agravando-se, agravando-se de uma forma terrível! As crianças, em geral... eu tenho uma neta chamada Sofia, que tem 7 anos de idade. Ela odeia a escola e é uma escola de nome em São Paulo, é o Colégio Porto Seguro. Ela odeia a escola e nega-se a cumprir.

Porém, houve naquela escola, sempre existem essas histórias, uma professora que é da área de música, que atualmente é minha orientanda, chama-se Margareth, que ofereceu uma flauta para Sofia.

Então, Sofia começa a se alfabetizar primeiro em música para, depois, se alfabetizar pelas palavras. Hoje, um ano e meio, dois anos depois, ela toca Mozart, Schubert, Chopin, com uma alegria e uma leveza incrível... só que a escola não é uma escola para ela: esse dom dela a escola não soube compreender.

Então, os pais procuram professores particulares para darem aula para ela, para ela suprir aquelas necessidades que a escola exige e ela fica numa aflição desesperada porque ela não consegue compreender o porquê daquilo. E toda aquela criatividade dentro dessa menina vai para o pé e ela se torna uma criança triste, ela se encerra no quarto dela, tocando, tocando: é o jeito com que ela está se encontrando com ela mesma.

E, aí, vejam: é complicado porque Sofia, para mim, representa nós todos, nós todos que não fomos compreendidos naquilo que tínhamos de melhor. Então, cada um de nós tem um dom, nasce com um dom, um dom maravilhoso, que, às vezes, está na oralidade; às vezes, está na escrita; às vezes, está na dança; às vezes, está no cálculo matemático... cada um de nós tem um dom.

Só que, dentro de uma visão disciplinar, a disciplina rígida, iguala nós todos como se nós todos fôssemos iguais. A diferenciação percebida ao final dos anos 60, quando se começa a falar em interdisciplinaridade, é por aí: qual o sentido do aprendizado e da escola? E começa-se a ver, principalmente começa-se na França (por isso, vocês colocaram aí o Lenoir com o saber-saber), porque naquela época, década de 60, a Sourbone dava a matriz diretiva do saber-conhecer maior para os intelectuais. Então, dentro daquele cabresto do saber-saber, eles criam toda uma sistemática de saber-saber, nem que seja para ser papagaio: repetir, repetir, repetir, repetir.

E aí vocês veem nos trabalhos de conclusão de curso ou nas monografias uma porção de colagens de autores, mas a alma do autor está escondida.

Outra coisa que está escondida e que começam a perceber lá na França é o seguinte: o que torna a pessoa feliz? O que torna a pessoa feliz é o que ela faz e o que ela faz de uma forma que seja valorizada.

Se você tem um indivíduo, que é açoiado cotidianamente em todos os aspectos, desde o aspecto físico – gordinho, espinhudo e... vai por aí, desde o aspecto físico até o aspecto intelectual, a pessoa vai se encolhendo dentro dela mesma e o que ela vê no espelho é aquilo que eles dizem que ela é.

Então, começa um movimento, e aí começa nos Estados Unidos, como vocês bem viram no texto do Lenoir, um movimento da importância do fazer, a importância de construir pequenas peças, pequenos jogos, pequenos ensaios tal como vocês fizeram agora: vocês conseguiram construir uma música maravilhosa em torno de um texto do professor Lenoir. Ele, se estivesse aqui (aliás eu quero mandar o vídeo para ele), ficaria muito feliz de saber que dá para ter vários tons sobre uma mesma música, vários enfoques sobre a mesma música.

---

Depois da década de 60, começam a aparecer métodos ativos de aprendizagem, aonde a estimulação do fazer e do saber se conjugam numa dupla, só que faltava a questão do ser que faz e do ser que pensa.

Surge, então, aqui no Brasil, não por obra minha, por obra de um grande amigo, que foi meu mentor intelectual chamado Jorge Gusdorf, que era um filósofo – a minha formação é em filosofia – e começa a revelar para mim a importância da história da vida das pessoas.

É na recuperação da sua história – onde você nasceu, quem foram seus pais, como era cultura daquele lugar onde você vivia, que cores vocês via melhor... então, a história do lugar, a história das pessoas, e, mais ainda, a recuperação da história do país, da cultura do país, a história da língua e a história do mundo.

Surge um terceiro atributo que Lenoir coloca que é a questão do ser: o ser se autoconhece: pela sua história, pela história do lugar que habita e pela história que esse lugar viveu durante séculos.

Assim, vou conseguir recuperar a história do meu bisavô, do meu avô, que eram estrangeiros que vieram para cá, como é que era aqui... Ou seja, se eu me constituo hoje assim é porque eu tive um passado que me condicionou a assim ser.

Quando eu começo a reverenciar isso, eu começo a reverenciar a velhice. Velhice não existe, vocês estão percebendo? O idoso não existe. Existe aquele que é cego, que não quer enxergar o valor da vida e da multiplicação dos dias e dos segundos que a vida dá.

A teoria da interdisciplinaridade caminha totalmente por essa questão que alguns colocaram do sentido e da funcionalidade da vida.

Agora vou falar um pouquinho sobre Brasil: sobre hoje, sobre política e sobre corrupção, se vocês me permitirem.

Tenho visto muitos programas na televisão discutindo essa questão da corrupção, da política. Uns acabam dizendo que é da globalização, que é um fenômeno mundial, e é, e como fica isso?

Me socorro da filosofia. Um filósofo chamado Habermas, que era um filósofo da linha fenomenológica, que lidava com sentidos. Ele dizia que existem dois sentidos: o sentido da vida, onde a cultura é valorizada, as ações dos indivíduos são valorizadas, o potencial dos indivíduos é valorizado, o porquê de cada um é valorizado.

E existe uma outra lógica, que é a lógica do mercado, que é a lógica do dinheiro, que é a lógica econômica e é a lógica da política – mas não da política aristotélica – de uma política que hoje se reduz como dupla dinheiro/poder, poder/dinheiro e que anula aos poucos, vai anulando toda a hipótese do outro segmento, que é o segmento da vida: de quem somos, e se somos ricos, se somos pobres, o lugar onde vivemos... existe diferença entre ricos, pobres, negros, brancos, indígenas, asiáticos... existe diferença entre religiões, sexo... Como é que é isso?

E aí, nessa questão do sentido da vida, em Habermas, ele diz que existe a proposição de uma volta natural à eliminação do sentido mercadológico, do sentido que empurra a pessoa para ter poder acima de tudo, com autoritarismo exacerbado, que flagela, que traz a guerra, que traz a fome e que traz a morte e que ele, o Habermas, vê a redenção da questão da corrupção – ele não trata exatamente desse tema, quem está tratando sou eu – a questão da recuperação da vida.

Vocês podem perguntar: onde isso pode acontecer? Isso deveria estar acontecendo desde as criancinhas pequenas que ingressam nas creches. Porém, se não, por que não num curso de pós-graduação? Por não a inversão de sistemas, num sistema que dá a vida, alimenta-se dela, da natureza e de um homem identificado em seu gene maior, que o criou, que o constituiu e que o fez na história e que é um ser tão poderoso quanto ou mais poderoso que aquele que vai roubar bilhões como vocês viram nessa semana na JBS.

Bilhões! E trapaceando. O jogo da trapaça é uma coisa que vai marcando o sentido da vida.

Quando nós daqui, da pós-graduação, começarmos a perceber isso e quando a gente começar a discutir isso com os nossos professores, eles vão começar a encontrar palavras adequadas ou formas adequadas e imagéticas, seja lá o que for, com som, com imagem, com lirismo, principalmente, com lirismo e com poesia para passar para as crianças e, aí, Isabela, Gabriela e Sofia, que são as minhas netas, poderão sair dos seus quartos e, de mãos dadas, usufruir de um Brasil melhor.

Obrigada.

## Humanização, Saúde e Interdisciplinaridade Humanization, Health and Interdisciplinary

José Geraldo da Rocha<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Membro da Sétima Geração da dinastia de Zumbi dos Palmares. Doutorado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1997). Mestrado em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1993), Bacharel em Teologia - Faculdade Nossa Senhora da Assunção - São Paulo (1990), Formação em Filosofia pela Escola Superior de Estudos Filosóficos e Sociais de Santa Maria RS; Atualmente é professor Adjunto Dr. do Programa de Pós Graduação ( Doutorado e Mestrado ) Interdisciplinar em Humanidades , Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO - rochageraldo@hotmail.com

Recebido em 11 de maio de 2017; Aceito em 08 de junho de 2017.

### Resumo

Cuidar da saúde é uma exigência interdisciplinar, dada a complexidade da existência humana. O presente artigo aborda o tema da humanização no cuidado com o humano no que tange ao campo da saúde. Em virtude das vulnerabilidades humanas, o cuidado se constitui em uma arte de gostar de gente, realidade que tem se tornado cada dia mais difícil no mundo contemporâneo em função da banalização e naturalização da perda do sentido da vida. A precarização do cuidado com a vida tem cegado pessoas, organismos e instituições, constituindo-se em enormes desafios ao processo educacional onde o aprendizado possa realçar o gosto e o encantamento pelo zelo e o cuidado do ser humano.

Palavras-chave: Humanização; Cuidado; Saúde; Vulnerabilidades Humanas.

### Abstract

Caring for health is an interdisciplinary requirement given the complexity of human existence. The present article addresses the theme of humanization in the care of the human in the field of health. Due to human vulnerabilities, care is an art of liking people, a reality that has become increasingly difficult in the contemporary world due to the banalization and naturalization of the loss of the meaning of life. The precariousness of care with life has blinded people, organisms and institutions, constituting huge challenges to the educational process where learning can enhance the taste and enchantment of zeal and care of the human being.

Keywords: Humanization; Caution; Cheers; Human Vulnerabilities

## INTRODUÇÃO

O presente artigo nasce de uma inquietação que tomou ares de reflexão por ocasião da Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Humanidades Culturais e Artes da Unigranrio em 2017. Nessa ocasião recebi o prestigiado convite a participar de uma mesa onde o tema em pauta foi a questão da saúde, considerando seus múltiplos enfoques em um contexto contemporâneo. Inicialmente confesso que hesitei. Passado o impacto inicial e aquela sensação que se nos acomete a cada vez que ficamos diante de um novo desafio, passei a considerar a situação como uma propícia oportunidade de estar apresentando algumas reflexões à luz de situações e vivências que tem marcado a minha trajetória de professor, pesquisador e negro vivendo na Baixada Fluminense. Isto posto, passo a desenvolver o texto que segue cuja estruturação contempla alguns aspectos, que no campo da interdisciplinaridade, entendo ser extremamente relevantes para pensar a saúde em uma perspectiva de humanização.

## O OLHAR COMO PONTO DE PARTIDA DO CUIDADO.

Ainda que em contexto bem diferente do seu uso original na Sátira X do poeta romano Juvenal, - *mens sana in corpore sano*, a frase pode ser atualizada e ressignificada na contemporaneidade quando o assunto em pauta diz respeito aos cuidados com a saúde. Tudo pode começar por um Olhar. Nosso olhar procura por um olhar e quando encontra retorno no outro olhar, desencadeia-se um processo de humanização;

Do encontro no olhar pode nascer um aceno, pode emergir um sorriso, pode ecoar uma palavra. De um aceno, de um sorriso e de uma palavra, a humanização admite um abraço, um carinho, um entendimento. Do entendimento, arquiteta-se o acolhimento e cuidado. No acolhimento e no cuidado se manifestam as vulnerabilidades humanas, as fragilidades humanas e as necessidades humanas. Humanizar é gostar de gente. Gostar de gente é um aprendizado. Quem sabe gostar aprende cuidar e se encantar com o cuidar. Sempre que necessito usar o termo encantar ou encantamento com o humano recorro a um acontecimento, com o qual, quero recuperar aqui, um naco de sua história. Uma vez recebi em minha casa um casal de amigos de um outro país. Estavam ávidos por conhecer as belezas da “cidade maravilhosa”. Então os conduzi em carro por alguns pontos turísticos do Rio de Janeiro. Em um dado momento chegamos no alto do Pão de Açúcar e eles estavam extasiados com a cidade e suas belezas pitorescas. Olhando a cidade lá de cima o jovem homem disse para sua companheira “veja amor, vamos ficar aqui para ver o pôr do sol”. Eram três horas da tarde. Eu lhe disse, o senhor tem noção de que horas o sol se põe para quem está em cima dessa pedra? E ele prontamente perguntou-me “a que horas? Eu lhe disse pelas 19:00 horas. Ele calmamente olhou para a companheira e respondeu. “ Não tem problema”. Esse episódio me deu uma noção do alcance do encantamento entre eles, enquanto enamorados, e com o lugar onde estávamos. Para que se encanta com o outro, o tempo não se conta. As horas de ficar em algum lugar não se convertem em sacrifício algum. Quem se encanta com as pessoas sente o prazer de estar com elas. Cuidar e encantar-se com o que se propõe a fazer no campo das relações humanas. O cuidado converte-se assim em uma verdadeira arte a ser aprendida e ensinada. Pessoas encantadas têm atitudes humanizadoras. A arte do gostar e do cuidar requer um olhar interdisciplinar. Isso significa que a maneira de ver alguém pode modificar em conformidade com o olhar de quem olha. A integração dos múltiplos olhares qualifica o cuidado. A qualificação dos olhares permite apurar a percepção, as análises dos problemas e a compreensão das necessidades dos cuidados. Cuidar do humano é cuidar de tudo o que o cerca. Assim expressam Barros e Beto:

O cuidado com a natureza precisa de conhecimentos técnicos, de aprofundamento científico e de um trabalho social e político coerente. Entretanto, o ser humano só mudará a sua forma de relacionar-se como os seus semelhantes e como os outros seres vivos se optar por um olhar de amor sobre o

Universo e, ao aprofundar a relação consigo mesmo, aceitar vislumbrar por trás de cada ser do Universo a marca divina. (BARROS & BETO, 2009: 9-10)

O cuidar é uma relação de amor que transcende a realidade colocada como desafio nas relações humanas.

Em um mundo globalizado passa-se a impressão que é mais fácil gostar das parafernalias tecnológicas do que gostar de pessoas e isso pode conduzir à desumanização. Educar para as tecnologias ou educar para ser gente? Conviver com as tecnologias ou conviver com pessoas? Não que uma coisa deva necessariamente excluir outra, mas o que nos parece é que a cada dia cresce o desequilíbrio nessa relação. Obviamente as tecnologias podem ser colocadas à serviço do cuidado com as pessoas, o que significa fazer um caminho inverso no processo de aprendizagem.

Acreditamos que, sem deixar de trabalhar com os conhecimentos específicos das diferentes áreas, é possível colocar a práxis educativa escolar a serviço da aprendizagem humana enquanto postura e compromisso político, pedagógico, estético e ético, sobretudo pela “pedagogia do diálogo e da pergunta”. Então, em vez de professores e alunos apenas “cultos”, “instruídos”, “informados”, “civilizados”, poderemos ir nos construindo em seres humanos racionais, reflexivos, sensíveis dos nossos estudos, do nosso trabalho, da nossa história, do nosso mundo, enfim, das nossas vidas com todas as suas complexidades. (HENZ & ROSSATO, 2009: 19).

A construção de seres humanos verdadeiramente humanos é muito mais que a simples aquisição de conhecimentos e informações. Isso dá conta de nossa dimensão cognitiva, mas somos muito mais que cognição. A complexidade humana exige muito mais. A homnilateralidade, que implica no desenvolvimento de todas as dimensões da existência humanas constitui-se assim em um desafio ao processo educacional, onde nos preparamos para o exercício profissional ancorado em concepções humanísticas e humanizadoras

As dimensões do humano no que tange à saúde, é perceptível a necessidade do desenvolvimento de ações pautadas na interdisciplinaridade. A fragmentação das ciências não é salutar para tal abordagem

Podemos analisar o setor de saúde de inúmeros ângulos ou pontos de observação, que aqui chamamos de dimensões. Reunindo informações desde múltiplas perspectivas, ou seja, fazendo uma análise multidimensional, podemos ter uma visão mais clara da realidade. Uma visão unidimensional ou mesmo de duas ou três dimensões não é insuficiente. (CHAVES, 1998:8)

Uma equipe multidisciplinar, uma abordagem interdisciplinar com múltiplos olhares pode propiciar uma maior e mais eficaz humanização dos cuidados

## **O CUIDADO ANTE À VULNERABILIDADE HUMANA**

Falar de saúde do ser humano é falar de um dos seus aspectos fundamentais, a saber, da sua vulnerabilidade. O humano é cheio de limitações. Trata-se de um ser com vistas à finitude. Prolongar a sua existência passa necessariamente nos cuidados com suas múltiplas vulnerabilidades.

“O ser humano é um ser vulnerável, radicalmente vulnerável ... vulnerabilidade significa fragilidade, precariedade. O ser humano está exposto a múltiplos perigos; o perigo de adoecer, o perigo de ser agredido, o perigo de fracassar, o perigo de morrer. Viver humana-

mente significa, pois, viver na vulnerabilidade. ” (ROSELLÓ, 2009:57)

Em função da complexidade humana, a sua vulnerabilidade humana pode ser percebida em suas múltiplas dimensões. Isso demanda evidentemente, cuidados diferenciados, em conformidade com os fatores geradores das referidas vulnerabilidades.

“É vulnerável fisicamente, por que está sujeito à enfermidade, à dor, e à decrepitude, e precisamente por isso, necessita cuidar-se; é vulnerável psicologicamente por que sua mente é frágil e necessita cuidado e atenção; é vulnerável do ponto de vista social, pois, como agente social que, pois, é susceptível à tensões e ferimentos sociais, além disso, é vulnerável espiritualmente, ou seja, sua interioridade pode facilmente ser objeto de instrumentalização sectárias. (ROSELLÓ, 2009:59)

Em função da vulnerabilidade humana existe a necessidade do cuidar. Cuidar de si e cuidar do outro. Cuidar é uma arte a ser exercida na cotidianidade das relações sociais, das relações humanas. Tal arte demanda uma ética a ser aprimorada incessantemente na contemporaneidade. Faz parte da cultura humana cuidar, mas nem sempre o cuidado é feito de modo tão humano. Aqui está o desafio posto à humanização do cuidar. O cuidar implica levar em consideração o bem, o respeito, a justiça a liberdade e a intimidade do outro.

Em um processo de humanização da saúde, cuidar do ser humano é cuidar das enfermidades, mas também o é cuidar do alimento, da água, das vestes, do sopro e dos desejos. É cuidar do axé, harmonia vital que confere o equilíbrio humano em todas as suas dimensões.

A saúde humanizada em última instância trata-se de harmonização das múltiplas dimensões da existência humana em sua complexidade.

Um bom atendimento em momentos de vulnerabilidade humana, marca o paciente e ele lembrará com apreço. O contrário, vai depor contra a conduta e o profissional que realizou o atendimento.

Obviamente, um bom atendimento gera benefícios para todos, sobretudo no que tange à eficácia do cuidado ao paciente. Obter a confiança do paciente é fundamental no seu processo de reestabelecimento da saúde. Isso não se dá sem diálogo. Vivemos nos tempos atuais da “síndrome de falta de tempo”. Tornou-se comum presenciarmos em diferentes consultórios das deferentes especialidades atendimentos cujas consultas são feitas em cinco minutos, sem falar de situações constrangedoras, onde os profissionais de saúde falam sem o menor constrangimento, que têm “nojo” dos pacientes.

“ Deixa a negra esperar, ela aguenta” – relato de uma enfermeira negra na baixada sobre o comportamento de um médico num hospital onde uma senhora negra encontrava-se em trabalho de parto.”(relato de uma enfermeira no debate sobre saúde da mulher negra na Baixada Fluminense 2014)

É corriqueiro na Baixada fluminense algumas (muitas) pessoas temerem um dia serem internadas no hospital duque de Caxias, tamanha a negligência e o descuido com a vida nas dependências de tal instituição. A imagem que ficou no imaginário social é que quem ali entra doente, sai morto.

“ Morro de medo de ir para Duque – hospital em Duque de Caxias... dali sai direto para o cemitério até o medo de ir para o cemitério”

Algo semelhante no tocante ao desrespeito ao ser humano vai acontecer em relação a morte. O “Cor-te Oito”, cemitério onde a enxurrada carrega crânios e ossos para as ruas, ” parece coroar um processo de

desumanização. As pessoas viveram com sua dignidade humana negada, morreram como se humanos não fossem e seus restos mortais continuam a saga da negação de que um dia tenham pertencido à humanos.

Vivemos em uma sociedade doente. Adoecem as pessoas, as estruturas e suas instituições. O ser humano passa a ser apenas um objeto. A coisificação do ser passa sistematicamente à nadificação. Em outras palavras, o ser passa a não ser considerado humano. Seus corpos são submetidos a processos de desumanização. No ano de 2016 em uma cidade da Baixada Fluminense fiz eu mesmo a experiência de sair nas ruas, em lugares e bairros diferentes perguntando às pessoas sobre a dor. Não se tratava de uma pesquisa propriamente dito, era apenas uma curiosidade que tinha diante das expressões dos rostos das pessoas que caminhava nas ruas, andavam nos ônibus e trens e até mesmo em situações festivas e ou celebrativas. Eu apenas perguntava: Você sente alguma dor nesse momento? E foi algo incrível. Para cada 10 pessoas questionadas 8 confessavam estar sentindo algum tipo de dor. Dois casos foram emblemáticos nesse contexto pois meus interlocutores emendaram uma conversa mais alongada sobre a dor que sentiam. Um deles retratava a dor provocada pela repetição de movimento no trabalho, cujo corpo já estava ficando “conformado” com uma postura que o dificultava desenvolver outras atividades que não aquelas do trabalho. Em outra situação a pessoa falava de uma dor que não era física, mas uma “dor na alma”, mas essa dor na alma estava lhe tirando o sentido da vida. Tal dor estava relacionada à perda de dois filhos em um mês na guerra do tráfico e da polícia. O final da conversa a pessoa me agradeceu por ter gastado tempo em ouvir a sua dor.

Então, se cuidar da saúde é cuidar do humano, como cuidar de dores que não são físicas? Isso me lembrou episódios relatados por pessoas que necessitaram de atendimentos e cuidados em hospitais na Baixada Fluminense no período de carnaval. A norma do hospital era “ só atender pessoas com tiros ou facadas”. Isso gerou até piadas uma das quais reporto-me aqui. *O cara chegou no pronto socorro com princípio de enfarto e diante da norma do hospital não poderia ser atendido. Sem alternativa um parente pegou uma faca e lhe fez um furo. Então sim, foi internado para os devidos cuidados da facada e de quebra, do enfarto. Salvo pela facada”.*

## **O LUGAR DA DOR E DO SOFRIMENTO NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO.**

A desumanização nos empedernece. Assim nos tornamos insensíveis diante da dor e do sofrimento do outro e em muitas situações diante da nossa própria dor e sofrimento. A isso poderíamos chamar de “*crise de humanismo*”.

São recorrentes as notícias de descaso com a saúde na sociedade brasileira, principalmente no que tange aos direitos dos mais empobrecidos. Qualquer busca no “doutor sabe tudo”- google se nos ressaltam aos olhos as indecorosas manchetes, as quais poderíamos classificar como “o varal da dor dos infelizes”

### **[Mulher espera 14 anos por cirurgia e descobre que está inapta para operação**

Após 14 anos, Fernanda foi chamada para consultar um especialista e descobriu que a obesidade a impede de fazer a mamoplastia redutora



Foto: Arquivo pessoal / Leitor/DG

Caminha um pouco e para. Levanta, em alguns minutos senta novamente. Essa é a rotina da assistente fiscal Fernanda da Costa Corrêa, 35 anos, que precisa fazer duas cirurgias: uma mamoplastia redutora e uma redução de estômago. Em setembro de 2001, quando morava em Alvorada, Fernanda entrou com um encaminhamento de cirurgia das mamas pelo posto de saúde do Bairro Umbu.]

<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2016/01/mulher-espera-14-anos-por-cirurgia-e-descobre-que-esta-inapta-para-operacao-4955963.html> (acessado em 02/05/2017)

Seguindo a saga do descuido com a vida, podemos perceber que marcar uma cirurgia não é garantia de realização da mesma nem solução de um problema de saúde. O tempo que alguns pacientes necessitam esperar na fila ultrapassa qualquer expectativa de um ser humano necessitado de cuidados

[Vítima de atropelamento, mulher de 53 anos espera cirurgia há cinco meses.

Ana Lucia de Lira Sousa foi atropelada ao evitar que um homem com dificuldades de locomoção fosse atingido por uma motocicleta. Sem andar, depois de passar Natal e Ano Novo na Santa Casa de Sobral, ela foi transferida há dez dias para o IJF. Na capital ela espera atendimento num corredor do hospital ]

Na mesma toada segue a outra manchete, demonstrando o quão difícil é conseguir os devidos cuidados para alguns segmentos da sociedade brasileira.

Fila de 7 anos por cirurgia: paciente já espera há 3 anos, mas hospital informou que ele ainda vai aguardar 4



<http://extra.globo.com/noticias/rio/fila-de-7-anos-por-cirurgia-paciente-ja-espera-ha-3-anos-mas-hospital-informou-que-ele-ainda-vai-aguardar-4-10318105.html>. (Acessado em 02 de maio de 2017)

## **EDINA MORRE ESPERANDO ATENDIMENTO EM UPA EM CAXIAS**

Em 2015 em uma Unidade de Pronto Atendimento UPA em Duque de Caxias uma mulher negra, Edna Maia, carinhosamente conhecida como Edinha, conhecida pela sua luta social na Baixada, professora, com idade na faixa dos cinquenta anos necessitou de um atendimento de urgência. Seu esposo a conduziu até UPA. Preencheu o cadastro conforme os procedimentos iniciais e se sentou para esperar ser chamada. Passou a noite toda esperando o atendimento. Já pelo amanhecer, com a cabeça encostada no ombro de seu companheiro deu o último suspiro sem que o devido atendimento tivesse sido realizado. Alguns desses acontecimentos nos atingem mais em função das relações e convivências com as pessoas, outros tantos, acabam na invisibilidade ou apenas nas estatísticas.

E.. Assim poderíamos trazer aqui tantas outras manchetes e notícias do modo como se dá o processo de desumanização dos cuidados na saúde. Em determinadas situações faltam os recursos; outras faltam profissionalismo; atitudes e em outras vergonha. O descompromisso e a insensibilidade à dor do outro fecham-nos os olhos e nos cegam para o cuidado com o outro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A correria do dia a dia com suas tantas preocupações, acabam nos tronando pessoas em processo acelerado de perda da capacidade de nos sensibilizar com o sofrimento.

Os processos sistemáticos de desumanização conduzem à morte. A perda da capacidade de cuidar adequadamente a dor, conduz inevitavelmente à perda do sentido da vida, e desemboca no encontro com a morte.

A vida passou a valer muito pouco ou quase nada. Morrer é inevitável para todos, mas o processo de

aceleração da morte tem sido demasiado perverso para alguns segmentos.

Evocar todas as possibilidades possíveis para o cuidado com a vida é, na contemporaneidade, uma tarefa ou um desafio interdisciplinar. Compreender as múltiplas dimensões da existência humana é também pensar diferentes abordagens necessárias ao cuidado da saúde em sua complexidade humana.

Estamos vivendo em um mundo com tantas nuances de desumanização, que tem se tornada a cada dia mais difícil ser humano ou mesmo demonstrar alguns gestos de humanidade.

As relações humanas ganharam contornos impensados até poucas décadas atrás. Nos dias atuais, um indivíduo ao demonstrar um gesto de carinho, sensibilidade, se for com uma criança pode ser confundido com um pedófilo. Caso o gesto se dê com um outro homem, sendo ele homem, ou com uma outra mulher, sendo ela mulher, a associação imediata é com o homossexualismo. Em se falando de um idoso, é exploração ou está interessado na pensão do coitado. Em sendo com uma pessoa do sexo oposto, ou é uma virtual traição, , é um “pegador”, é uma “puta”. Ora essa rotulação das pessoas e a disseminação da maldade contribui sistemicamente no processo de desumanização. Tratar dignamente alguém na perspectiva do cuidado pode em determinadas circunstâncias ser entendido como sinônimo de bobo. Ademais, no âmbito do atendimento médico, dedicar tempo ao atendimento do paciente é visto como perda de dinheiro, uma vez que quanto mais consultas se possa fazer em um dia tanto maior o rendimento no final do mês.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Marcelo & BETO, Frei. **O amor fecunda o universo** – ecologia e espiritualidade. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- CHAVES, Mario M. Complexidade e transdisciplinaridade: uma abordagem multidimensional do setor saúde. **Revista Brasileira de educação Médica**. Rio de Janeiro: v.22, jan. /abr,1998.
- HENZ, Celso Ilgo, ROSSATO, Ricardo, BARCELOS, Valdo. (Organizadores). **Educação Humanizadora e os desafios da Diversidade**. Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2009.
- ROSELLÓ, Francesc i Torralba. **Antropologia do Cuidar**. Petrópolis, Vozes, 2009.

## Comunicação Midiática, Ensino de Ciências e Sustentabilidade *Media Communication, Science Teaching and Sustainability*

**Cidoval Morais de Sousa<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Doutor em Ciências pela Unicamp, professor da Universidade Estadual da Paraíba, vinculado aos Programas de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Desenvolvimento Regional. Colabora com o PPGCTS da UFSCar.

### **Resumo**

O propósito do presente texto é discutir, de um lado, aspectos que tensionam a relação Jornalismo Científico (JC) e Ensino de Ciências (EC) e, de outro, evidenciar questões que os aproximam, particularmente diante de uma causa comum global: um mundo em se combine eficiência econômica com justiça social e prudência ecológica, como premissas da construção de uma sociedade solidária e justa. A superficialidade dos conteúdos noticiosos, massificação de uma compreensão enviesada de sustentabilidade, ausência de contexto, ênfase nos resultados são apontados, aqui, como fatores de tensão; a atualização, mobilização, sensibilização e agendamento são aspectos da cultura midiática que, em nosso ver, favorecem a construção de parcerias. Adota-se, como suporte teórico, os enfoques CTS, que entendem a ciência como uma construção social, a comunicação pública da ciência como intrínseca ao fazer científico, o ensino de ciências como possibilidade de transformação social, e a sustentabilidade como ideal a ser perseguido pela tecnociência, agora comprometida com um mundo diferente, mas não desigual.

Palavras-chave: ensino de ciência; jornalismo científico; sustentabilidade.

### **Abstract**

The purpose of this paper is to discuss, on the one hand, aspects that stress the relation between Scientific Journalism (JC) and Science Teaching (EC) and, on the other hand, to highlight issues that bring them closer, particularly to a common global cause: In combining economic efficiency with social justice and ecological prudence, as premises for the construction of a solidary and just society. The superficiality of the news content, the massification of a biased understanding of sustainability, absence of context, emphasis on results are pointed here as stress factors; The updating, mobilization, sensitization and scheduling are aspects of the media culture that, in our view, favor the construction of partnerships. It adopts, as a theoretical support, CTS approaches, which understand science as a social construction, public communication of science as intrinsic to scientific doing, science teaching as a possibility for social transformation, and sustainability as an ideal to be pursued by technoscience, now committed to a different but unequal world.

Keywords: science teaching; scientific journalism; sustainability.

## INTRODUÇÃO

A relação Jornalismo Científico e Ensino de Ciências foi tratada num evento político-científico (VIII Congresso Associação Brasileira de Jornalismo Científico – ABJC, realizado em Salvador, em outubro de 2004) e na coletânea Jornalismo Científico e Educação para as Ciências, organizado por Sousa, Bortoliero e Roberto (2006), publicada, dois anos depois, com reflexões apresentadas no referido Congresso. O livro circulou, mas o objeto que lhe deu vida nem tanto. Só mais recentemente fatores não necessariamente interligados contribuíram para o reagendamento da questão: (1) a participação de profissionais ligados ao campo da comunicação midiática em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de Ciências, com a conseqüente abertura de linhas e projetos de pesquisa problematizando a interface entre os dois campos; (2) o crescente número de publicações jornalísticas especializadas em divulgação científica, explorando importantes temas, das ciências naturais e exatas, às ciências humanas e sociais, e que tem sido objeto de estudos tanto no campo da educação, quanto no da comunicação; (3) a ênfase que os pesquisadores do campo CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) vem dando às diferentes estratégias e dinâmicas de Comunicação Pública da Ciência; e (4) o agravamento da crise ambiental, que dentre tantas provocações e conseqüências, tem aproximado, por diferentes motivos e com diferentes propósitos, pesquisadores e profissionais dos campos em questão.

Incluo-me entre os que são produto do primeiro e do terceiro movimento – a imersão de comunicadores em programas de Mestrado/Doutorado em Ensino de Ciências e também a contribuição dos estudos CTS. É esse, portanto, meu lugar de fala. O que apresento, a seguir, é resultado das primeiras leituras e investigações feitas com meus alunos e orientandos, em duas disciplinas: As Ciências e seus Públicos e Ciência, Tecnologia e Sociedade. A primeira, centrada na compreensão das diferentes estratégias de comunicação e de relação com o público, construídas pelas diferentes comunidades científicas, particularmente as localizadas em regiões periféricas; e a segunda, nos impactos sócio-político-ambiental da produção tecnocientífica. Os referenciais que dão suporte aos conteúdos dos dois componentes curriculares alinham-se, majoritariamente, ao campo CTS, que também ‘iluminam’ este trabalho.

Apresentamos uma questão simples: O que o Jornalismo Científico pode oferecer aos educadores científicos, entendidos aqui como aqueles que trabalham, formal (escolas das redes pública e privada) e informalmente (projetos especiais, ong’s, grupos de reforço) com o ensino de ciências naturais (física, química, biologia)? O pano de fundo da discussão é a temática ambiental, por sua natureza transversal já reconhecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), e que tem desafiado, por sua complexidade, o ensino de ciências de um modo geral, e, de modo particular, numa outra dimensão, a produção jornalística.

O debate aponta, inicialmente, uma compreensão geral do fazer científico, seguida de uma discussão sobre a relação comunicação-ciência. Discute-se o lugar do Jornalismo Científico nesse contexto, os pressupostos da educação científica preconizados pelo campo CTS e a questão da sustentabilidade e suas implicações políticas, econômicas, culturais, sociais e éticas. Na seqüência, discute-se os elementos que tensionam a relação entre os dois campos (JC e EC), aponta-se aquilo que pode aproximá-los, numa relação dialógica, e o que pode resultar dessa relação.

## PARA COMPREENDER AS CIÊNCIAS

As reflexões aqui desenvolvidas, como mencionado antes, orientam-se, fortemente, pelos enfoques CTS (ou Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia), um campo que emergiu da crítica ao desenvolvimento científico e tecnológico, e que tem lugar, particularmente, na Europa e nos Estados Unidos, a partir dos anos 1960. A Ciência e a Tecnologia convertem-se, nessa perspectiva, em parte constitutiva da maioria dos problemas críticos que enfrenta a humanidade e que a coloca em risco, tais como guerra, crise ambiental,

doenças, desemprego. Investiga-se a forma pela qual os fenômenos técnico-científicos e sociais interatuam e influenciam-se uns aos outros.

Dentro desse conjunto, nossa abordagem apóia-se numa visão construtivista, segunda a qual as Ciências e a atividade científica são concebidas como produções sócio-culturais, tanto na dimensão das metodologias e das técnicas, como também das temáticas, das teorias e das demais formas de explicação das quais se utiliza (Wortmann, 1999). Em outras palavras: o conhecimento científico é o resultado de um processo de criação e interpretação social, e não simplesmente uma revelação ou uma descoberta da realidade. A ciência e seus produtos (literários, técnicos, etc.) não são a explicação definitiva, acabada do mundo, mas uma das muitas formas de explicá-lo, estruturando o que e como percebemos a natureza. Não há como separar o social do científico, o interno do externo à atividade científica.

Pela primeira vez a ciência é estudada no seu lugar de produção (laboratório) e entendida como um discurso resultado de processos complexos de negociação e busca de consenso. Quanto maior for a capacidade de articulação e formação de redes, dos atores envolvidos em determinado projeto, tanto maior será a probabilidade de se obter acordos na construção dos significados das teorias propostas. Todo trabalho científico está impregnado de decisões. O fato científico, em si, é resultado da soma de seleções feitas ao longo do processo investigação.

Os produtos da ciência são 'ocasionados' pelas circunstâncias de sua produção, e esse caráter ocasionado, se manifesta no papel que assume tudo o que rodeia visivelmente o lugar da pesquisa: os edifícios, os aparatos de medida, os materiais armazenados, as revistas, os livros nas bibliotecas do laboratório, os técnicos especializados, e, também, os objetos menos materiais, como os processos de regulação das jornadas de trabalho dos técnicos e as políticas para se conseguir dinheiro para a manutenção das pesquisas (Knorr-Cetina, 1995)

Pode-se observar que esta visão de ciência não parte dos conteúdos já significados, mas do processo de construção de significados, do lugar onde os significados são negociados em decisões que vão sendo tomadas ao longo do processo de investigação. Decisões que sofrem influência não apenas dos fatores internos, embora, o método tenha fortes características internalistas; mas, também, de fatores externos ao ambiente de produção, como as políticas públicas, por exemplo.

Como diz Latour (1999), a entrada no mundo da ciência e da tecnologia se dá pela porta de trás, a da ciência em construção, e não pela entrada grandiosa, que é da ciência acabada. Se a ciência tem, como diz ele, duas faces - uma que sabe e a outra que ainda não sabe -, é importante ficar com a mais ignorante, com o mínimo possível de idéias sobre aquilo que se constitui ciência. Ao entrar no laboratório, entendido aqui numa perspectiva mais ampla, como o lugar onde o cientista trabalha, o investigador, que opta pela segunda face da ciência, tem a oportunidade de encarar a 'caixa-preta' antes que ela seja fechada.

Se a ciência pronta, como reza a tradição positiva, possui certeza, frieza, distanciamento, objetividade, isenção, a pesquisa, segundo Latour (1999), no seu lócus, apresenta características opostas: é incerta, aberta, e está sempre às voltas com problemas 'insignificantes', como dinheiro, instrumentos, capacidade técnica, incapaz de fazer distinções de natureza objetiva. Não prospera desvinculada do coletivo, porque, na essência, é uma grande experimentação coletiva que envolve humanos e não humanos (objetos, animais, bactérias), num processo cujo significado é sempre controverso. A ciência pronta não se revela; embora esteja impregnada de decisões.

## A COMUNICAÇÃO DA CIÊNCIA

A comunicação, neste enfoque, é percebida como intrínseca à Ciência e como aquela sem a qual a primeira não existe socialmente. É famosa a frase cunhada por Vessuri (1987; 2002) segundo a qual a ciência que não é comunicada não existe. Na perspectiva dos estudos CTS as elocuições comunicativas são atos de palavra; elas realizam ações, ou, na terminologia da teoria dos atos de palavras, têm uma força ilocucionária que não depende do seu conteúdo proposicional: quando fala, o emissor está fazendo alguma coisa, e não apenas descrevendo determinada situação.

A idéia de que a comunicação e particularmente a fala e a escrita são intrinsecamente processos ativos, tornou possível, de acordo com a autora, entender a comunicação como uma esfera da atividade social de direito próprio, no interior da qual as mensagens não são apenas preservadas ou transmitidas, mas formadas e construídas. Isso, segundo ela, faz reavivar o interesse na comunicação, na medida em que esta inclui estratégias de persuasão. Este modelo abriu as portas para estudos das negociações interativas e da definição de sentido por dois ou mais participantes do processo da comunicação.

Essa concepção, não só assume que as mensagens se modificam na interação, mas que há resultados emergentes - efeitos da interação aos quais os participantes poderiam chegar por si mesmo. O esbatimento da distinção entre palavras e obras, entre comunicação e ação, tornou emblemáticas quaisquer fronteiras entre, por um lado, a investigação e o trabalho científico, e, por outro, a comunicação dos resultados dessa investigação. A comunicação, assim, infiltra a pesquisa científica e é tão relevante para ela como o é para as questões relativas a gesto de publicizar seus resultados.

Para Knorr-Cetina (1999) a comunicação das ciências tem cinco dimensões: a) a literária - que pode ser capturada a partir dos produtos escritos das ciências: artigos, descrição de patentes, relatórios de pesquisa e inclui questões como estratégias construtivas e persuasivas e a dimensão histórica; b) a dimensão epistêmica - está diretamente relacionada com a verdade, a faticidade e a objetividade das ciências, uma vez que a comunicação encontra-se implicada em todos os processos de formação de consensos, da definição material e dos significados dos resultados experimentais; c) a dimensão biográfica - considera não apenas as questões epistêmicas, mas também os cientistas. É pela comunicação que se projetam, constroem seu ciclo de credibilidade; d) a dimensão coletiva - considera, particularmente, a comunicação que se desenvolve e resulta de investigações de grupos verdadeiramente globais, em trabalhos que envolvem especialistas e não especialistas e acabam por construir uma nova cultura de comunicação; e) a dimensão da comunicação para público leigo - promulgação através de gráficos, desenhos computadorizados, videografias, recursos imagéticos e textuais informativos de toda ordem, que possuem um poder de persuasão maior do que a narração de histórias; fornecem perspectivas abertas e dinâmicas sobre coisas minúsculas e difíceis de descrever; convertem extensos argumentos em imagens que parecem dizer o que as palavras significam.

Esse tipo de comunicação, no qual se encaixa o Jornalismo Científico, não chega a comprometer a ciência genuína, mas cria uma outra dimensão: a ciência popularizada. Nesse sentido, tem função retroativa: os cientistas também aprendem pelo que lêem nos jornais, escutam no rádio, vêem na TV ou na Internet. Além disso, se beneficiam com a repercussão pública, que pode, em certa medida, garantir financiamentos, e com a possibilidade de expansão do processo de construção do trabalho científico. Comunicar ciências, nessa perspectiva, não é apenas dar publicidade, traduzir, reconstruir discursos, projetar o conhecimento, mas, principalmente, sinalizar com possibilidades de redução do fosso que existe entre os que conhecem, produzem conhecimento, e os que não produzem e nem têm acesso, numa tradução vulgar do que disse Vessuri (2002).

É preciso reforçar que a comunicação não se constrói a partir dos conceitos prontos, das teorias con-

sensuadas, dos modelos acabados; ela tem natureza polifônica, se constrói pela interação de muitas vozes. A informação não sai do laboratório direto para a publicação num determinado meio. O percurso é complexo, cheio de disputas, interesses que envolvem indústrias, agências de fomento, governos, veículos, e considera, também, públicos diferenciados: quem escreve, diz Lewenstein (1999), tem em vista um determinado tipo de público.

Na concepção tradicional, os divulgadores geralmente são vistos (e até se assumem) como mediadores tradutores de conhecimentos especializados, verdades estabelecidas em alguma área do conhecimento, para um público não especializado. E as investigações, por sua vez, também contemplam um modelo de ciências puro, objetivo, provado. Nesse modelo, como frisa Lopes (1997), não há espaço para uma ação criativa e participativa no processo de produção do conhecimento por parte dos divulgadores, nem tão pouco há compartilhamento de poder, quando muito sobra a tarefa de repetição de simplificações autorizadas ou distorções de “saberes inacessíveis” para um público passivo. O sociólogo Peter Weingart (1999) afirma, num trabalho recente, que a abordagem dos cientistas à mídia e as repercussões que trazem para as ciências somente podem ser devidamente compreendidas se considerarmos como a popularização serve de intermediária entre as ciências e a sociedade.

## ENSINO DE CIÊNCIAS

O Ensino de Ciências, diferente da ação midiática, tem natureza reflexiva, e busca, a partir de um conjunto de estratégias discursivas e didático-pedagógicas, a apropriação de conteúdos, distribuídos em componentes curriculares específicos, capaz de assegurar, ao menos em tese, a formação científica dos alunos, num período determinado. Como sinalizado na introdução, neste texto, adotamos, também para refletir sobre o ensino de ciências, o referencial CTS. Para Roberts (1991), apud Santos e Mortimer (2002), uma proposta de EC com ênfase CTS apresenta a ciência como atividade humana interessada, que tenta controlar o ambiente e a nós mesmos, intimamente relacionada à tecnologia e às questões sociais; uma leitura de sociedade que busca desenvolver, no público em geral e também nos cientistas, uma visão operacional sofisticada de como são tomadas decisões sobre problemas sociais relacionados à ciência e tecnologia; o aluno, como alguém que deve ser preparado para tomar decisões inteligentes; e o professor, como aquele que desenvolve o conhecimento de e o comprometimento com as inter-relações complexas entre ciência, tecnologia e as decisões.

Autores como Bybee (1987) pontuam que a orientação CTS contempla conhecimentos e habilidades científicos e tecnológicos em um contexto pessoal e social; a inclusão de conhecimentos e habilidades tecnológicos; a ampliação dos processos de investigação de modo a incluir a tomada de decisão; e a implementação de projetos de CTS no sistema escolar. Na mesma direção, Hofstein, Aikenhead e Riquarts (1988) afirmam que CTS implica um contexto no qual os estudantes integram o conhecimento científico com a tecnologia e o mundo social de suas experiências cotidianas.

López e Cerezo (1996), por seu turno, advogam que no currículo CTS os conteúdos científicos e tecnológicos são estudados juntamente com a discussão de seus aspectos históricos, éticos, políticos e sócio-econômicos. E Moniz dos Santos (2004), sustentando uma discussão epistemológica, problematiza, no campo CTS, as diferenças entre aprender ciência e aprender sobre ciência. Segundo ela, aprender sobre reporta-se ao “como” do saber científico; ao conhecimento dos procedimentos da ciência; ao trabalho dos cientistas, à produção do conhecimento científico pelos homens da ciência. Traz à superfície a compreensão da natureza, dos propósitos, do ethos e da história da ciência. Já aprender ciência, segundo a autora, diz respeito apenas à apropriação dos conteúdos em si.

## A NATUREZA AMEAÇADA

O próprio campo CTS reconhece sua origem no agravamento da crise ambiental, em finais dos anos 1960 e começo dos anos 1970. A educação científica apoiada nesta perspectiva teórica tem em vista, além do que já foi especificado acima, que a crise ambiental origina-se de uma concepção antropocêntrica instrumentalizadora e utilitarista da natureza, que embalou o capitalismo, desde o seu nascedouro, e submeteu, a partir da revolução industrial do século XVIII, o ambiente aos seus interesses, produzindo riscos. A idéia de sustentabilidade, construída a partir dos anos 1970, do Clube de Roma, às Nações Unidas, tem sido objeto de discussões e controvérsias, com repercussões significativas no ensino de Ciências e também no Jornalismo Científico. O conceito de desenvolvimento sustentável, como se mostrará a seguir, já não tem a mesma força explicativa e a radicalidade pretendida na origem, fato que o EC e o JC já denunciaram, sendo, neste trabalho, apontado como um dos principais focos de tensão entre os dois campos.

### 1- O QUE TENSIONA A RELAÇÃO JC - EC

Sustentabilidade, o que é isso? - Um dos importantes focos de tensão na relação JC-EC é o esvaziamento de sentido político, a depuração de conteúdo crítico e ideológico operado pela mídia na massificação e agendamento do conceito de sustentabilidade. A sustentabilidade midiática é permissiva, alienada-alienante e reducionista. A leitura hegemônica sugere, nas entrelinhas, a possibilidade de uma vida sustentável no capitalismo contemporâneo, que, com pequenos ajustes, menos nas estruturas e mais no comportamento do homem individualizado, seria o melhor dos sistemas econômicos já experimentados pela humanidade. Passa longe dos produtos jornalísticos, por exemplo, a consciência da interdependência entre o modelo de desenvolvimento socioeconômico e as transformações no meio ambiente.

O modelo de sustentabilidade que se extrai da ação jornalística dominante descarta do que a educação científica considera importante para a compreensão da crise ambiental: o papel dos modelos econômicos; os valores éticos presentes na relação homem e natureza; o desenvolvimento tecnológico; a explosão populacional; os dogmas religiosos; as determinações políticas que interessam somente a pequenos grupos e, também, uma discussão filosófica mais ampla sobre mudanças do paradigma científico-tecnológico (Silva e Inforsato, 2000). Em outras palavras, como sintetiza Jacobi (2002), questões urgentes e necessárias à redefinição das relações sociedade humana-natureza, e, portanto, a uma mudança substancial do próprio processo civilizatório.

A educação científica prevista nos parâmetros curriculares reforça a tese de que a compreensão da crise ambiental deve ir além dos aspectos técnicos e naturais. Considera, por sua vez, elementos do ambiente construído, aspectos sociais, culturais, econômicos, além das questões políticas inter-relacionadas. Para isso conta com uma contribuição significativa da história da ciência, que de modo mais amplo, oferece uma leitura crítica da natureza do conhecimento e suas implicações para o modo como o homem reconhece e se relaciona com a natureza. De acordo com os PCN's, a ciência deve colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do universo.

Simplificação – Outro foco de tensão entre JC e EC é a simplificação operada pelos jornalistas em conteúdos de natureza científica, sob o argumento de que o público só se interessa pelo que consegue compreender. O problema é que simplificação aqui não tem o sentido pedagógico de acessibilidade, tradução, e, sim, de esvaziamento de sentido, comprometendo sob todos os aspectos a substância da investigação, objeto do processo de midiaticização. Não se trata de produzir clareza, mas simplismos, arremedos. A educação científica também recorre a diferentes estratégias discursivas e técnicas para transpor, compreensivelmente, o conteúdo das ciências, entretanto, longe de simplificar, constrói, ou deve construir condições de aprendiza-

gem significativa, aproximando os conteúdos da vida dos alunos. A simplificação operada pela mídia resulta, no máximo, no agendamento temporário e indicial de temas científicos, sem conseqüências qualitativas para o processo de alfabetização científica.

Contexto – A contextualização, ao menos em tese, é peça-chave no ensino de ciências. Apresenta-se, particularmente no campo CTS, ora como ligação dos conteúdos científicos com o cotidiano dos alunos, ora como o processo histórico em que tais conteúdos foram produzidos, e ora, ainda, como o conhecimento dos processos relacionados ao fazer científico. Parte-se do pressuposto de que nenhuma descoberta e/ou invenção se deu (ou se dá) por acaso. A mecânica newtoniana, como bem demonstrou Hessen (1985), respondeu a demandas de sua época, relacionadas a questões como meios de transportes (otimização das navegações, ampliação da capacidade de carga e orientação em alto mar), indústria da mineração e a nascente indústria da guerra. Dito de uma outra forma, a ciência tem um propósito (nem sempre explícito), uma história (quase sempre controversa) e um *modus operandi* (que se modifica e se atualiza no tempo e no espaço).

Santos (2007) destaca que o ensino de ciências, praticado hoje na maioria das escolas, enfatiza a memorização de nomes complexos, classificação de seres e fenômenos físicos, e resolução de problemas por meio de algoritmos. Ensina-se, por exemplo, os nomes científicos dos agentes infecciosos e o processo de desenvolvimento de algumas doenças, mas não se reflete sobre as condições sociais que as determinam. A contextualização resume-se a simples menção do cotidiano. Nada muito diferente do que acontece com o Jornalismo Científico. Se tudo é muito parecido, onde reside então o foco de tensão? Na realidade a operação realizada pelos jornalistas (no processo de midiaticização) suprime não apenas a história, o contexto de produção e justificação, os jeitos de fazer da ciência, como lhe afasta sensivelmente da realidade de que é produto. A ciência midiaticizada, quase sempre, é pobre em substância e milionária em apelo, sensação, drama, espetáculo, e orientada fortemente por valores de mercado.

Resultado – O modelo vigente de construção de notícias sobre ciência e tecnologia valoriza, sobremaneira, o resultado das investigações. Pouca ou quase nenhuma ênfase é dada ao processo de produção, aos caminhos percorridos pelos cientistas e pesquisadores para obtenção de tais resultados. Numa perspectiva interna, informações sobre as negociações e disputas entre grupos e redes de pesquisa para a conformação de um determinado diagnóstico, descarte de provas, erros, experimentos não autorizados, problemas de natureza ética, controvérsias, são relegadas a terceiro plano (a não ser quando assumem status de escândalo). Externamente, observa-se a mesmo desprezo por informações a respeito, por exemplo, do sistema de financiamento da atividade científica. Os resultados sintetizam promessas (ou falsas promessas), geram expectativas em relação à saúde, qualidade de vida, negócios e exaltam a ciência salvação. Em resumo, a ênfase no resultado tensiona com uma proposta de educação que esboce uma visão crítica sobre a natureza da ciência e seu papel no capitalismo contemporâneo.

## 2- O QUE APROXIMA O JC DO EC

Atualização - O Jornalismo Científico, neste debate, se apresenta elementos que tensionam a relação com um determinado modelo de ensino de ciência, por outro lado, também sinaliza com muitas possibilidades de cooperação. Uma delas é o que chamamos aqui de atualização, que pode se efetivar em três dimensões: a primeira, relacionada a complementação de conteúdos (incremento ao livro didático em questões de biologia, química e física, por exemplo, e auxílio às atividades de natureza transversais); a segunda, a auto-capacitação (oferece material para atualização do profissional do ensino); e a terceira, à introdução do novo (monitoramento das descobertas, invenções e inovações tecnocientíficas em diferentes áreas do conhecimento, no Brasil e no mundo).

Sensibilidade – Outra possibilidade de colaboração reside numa característica que não é exclusiva do JC, mas do jornalismo de um modo geral. Trata-se do poder que a mídia externaliza de sensibilizar, impressionar, causar sensação em seus diferentes públicos. Os conteúdos midiáticos carregam tal apelo nas entrelinhas. Explorada com cautela, equilíbrio e responsabilidade contribui, muito fortemente, para tornar atraente, interessante e instigante o tema pautado. Sugerimos, no contexto da proposta de colaboração entre JC e EC, pelo menos cinco possibilidades de aplicação: a) ressaltar a importância e o lugar da ciência em nosso cotidiano; b) chamar atenção para a necessidade política de se discutir ciência e tecnologia, por exemplo, em campanhas eleitorais, uma vez que a política científica do país passa, também, pelo Congresso Nacional; c) exploração de temas críticos para a construção de um mundo ambientalmente sustentável, problematizando a difícil relação entre desenvolvimento econômico e natureza; d) evidenciar, como frisa Bueno (2001), que a produção de ciência e tecnologia deixou de ser preocupação exclusiva dos cientistas, e que as relações entre ciência, tecnologia e sociedade são permeadas por uma rede complexa de interesses e compromissos, que exige de cada um de nós uma postura crítica frente a seus propalados avanços; e) contribuir para a democratização e, conseqüentemente, a apropriação social dos conhecimentos científicos e técnicos, estabelecendo as bases de uma cultura tecnocientífica que proporcione o respeito às diferenças e o rechaço às desigualdades.

Agenda – O Jornalismo Científico, no contexto de trabalho, inclui-se no conjunto dos meios informais que podem ser parceiros da educação formal (efetivada pelas escolas e universidades), dentre os quais destacam-se, a própria mídia, os museus, os clubes de ciência, os observatórios públicos. Diversos estudos, como mostra Albagli (1996), indicam que a escola não é capaz de prover toda educação, acompanhar as transformações técnico-científicas e participar das decisões relacionadas ou influenciadas pela ciência. Com relativa freqüência, adultos e crianças são expostos a outras fontes de informação científica. Apesar da reconhecida importância da educação formal, o JC agenda: a) diversidade de conteúdo; b) temas emergentes em C&T e seus impactos na sociedade; c) os diferentes movimentos da comunidade científica internacional, a partir de suas organizações; d) as novidades do ensino geral e, em particular, o EC no Brasil e no mundo; e) os principais pensadores da atualidade e suas idéias; f) cientistas proeminentes, suas descobertas e reconhecimento público; g) os grandes prêmios de ciências (o Nobel, por exemplo) e o perfil de seus vencedores; h) e a extensão da crise ambiental e o papel da ciência e da tecnologia no agravamento ou enfrentamento com soluções sustentáveis.

Mobilização – Advogamos que o JC tem uma força mobilizadora incontestável, e que se associada aos apelos de uma educação científica crítica, transformadora, pode estimular ações em pelo menos quatro frentes: a) relação ciência e vida cotidiana – mobilização a partir de conteúdos midiáticos para discussões em grupos sobre os impactos sociais, políticos, econômicos e culturais da ciência contemporânea; b) ética e ciência – mobilização e organização de discussões a partir do debate midiático a respeito de questões polêmicas como transgênia, clonagem humana, guerra biológica, aquecimento global, guerras das ciências; c) grandes temas – a partir do material já disponibilizado, por exemplo, na rede (arquivos de texto, áudio e imagem) é possível organizar aulas, seminários, palestras, grupos de trabalho envolvendo evolução, relatividade, física quântica, biodiversidade, dentre outros; d) ciência e desenvolvimento – uma boa provocação para um debate, partindo das notícias que destacam avanços científicos e tecnológicos, e uma pergunta âncora: o desenvolvimento da ciência promove, automaticamente, o desenvolvimento por igual das sociedades?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos clareza de que a relação aqui discutida, entre JC e EC, não se estabelece com um estalar de dedos. São campos diferentes, e o reconhecimento das diferenças é um passo significativo em todo processo de aproximação. A tarefa histórica do Jornalismo Científico não é a educação científica stricto sensu, nem a

do Ensino de Ciências é a divulgação científica. Entretanto, como já se mostrou, as tensões que poderiam impedir a colaboração entre os dois campos, são justamente os elementos, que, reconhecidos, apresentam as condições objetivas de efetivação de uma boa parceria. Em outras palavras, é a consciência do que tensiona, do que gera conflitos, que aproxima os diferentes, e não o contrário. A consciência dos fatores que geram proximidades, identificação, não faz a relação avançar, produz vínculos frouxos e uma equivocada noção de respeito entre campos.

Do ensino de ciências, particularmente do que se alinha aos enfoques CTS, o jornalismo científico pode absorver, na prática, o rechaço ao determinismo científico e tecnológico, à ciência como produtora de verdades absolutas, ao desenvolvimento tecnológico como última palavra em salvação, ao cientista como homem acima de qualquer suspeita, aos conteúdos desvinculados da vida cotidiana, ao propalado desinteresse que sacraliza o ethos científico. Em contra-partida o JC pode oferecer a atualização dos conteúdos dos livros de ciências, vigilância à aplicação dos recursos destinados às políticas públicas de ciência e tecnologia, o acompanhamento crítico das controvérsias, dos debates, das polêmicas em torno de questões como aquecimento global e transgenia, além de experiências, riscos e esperança da ciência aplicada no Brasil e no mundo.

Entendemos, todavia, que assim como a ciência ensinada na escola precisa responder a inúmeros desafios impostos pelo contexto social, que implica, dentre outras questões, a atualização permanente não apenas dos educadores, mas das estruturas curriculares, o jornalismo científico também precisa se reinventar. A questão posta, para ambos, JC e EC, tendo em vista uma sociedade alfabetizada cientificamente, cidadã e, portanto, sustentável, é avançar dos conteúdos já estabelecidos de disciplinas clássicas como biologia, química, física para assuntos sobre os quais a ciência está menos segura ou ainda não tem respostas satisfatórias, tarefa que o jornalismo científico, considerando sua natureza e dinâmica interna, pode colaborar. Mas, para isso, os campos precisam criar, voluntária ou institucionalmente, oportunidades de encontro, diálogo e ação.

A educação científica, diga-se de passagem, não é um processo que acontece somente no espaço escolar e num período específico de formação. Ela deve ser promovida ao longo da vida. O JC aqui é convocado a colaborar, na esfera da educação não formal, como instância de sensibilização para os conteúdos e de atualização dos profissionais envolvidos com a educação científica. O importante, como destaca um documento da OCDE (2000), citado por Caselli e Franco (2001), sobre alfabetismo científico, não é descobrir se os estudantes podem empreender investigações científicas por eles mesmos, mas se suas experiências escolares resultaram na apropriação dos processos científicos e na habilidade para aplicar conceitos que os tornariam capazes de tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças nele ocorridas em virtude da atividade humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? **Ci. Inf.**, Brasília, v. 25, n. 3, set./dez. 1996, p. 396-404
- BYBEE, R. W. Science education and the science-technology-society (STS) theme. **Science Education**, v. 71, n. 5, 1987. p.667-683.
- BUENO, W. C. Jornalismo Científico, lobby e poder. Revista **Parcerias Estratégicas**. n. 13, dezembro de 2001, p. 168-200
- CASELLI, S., FRANCO, C. Alfabetismo Científico: novos desafios no contexto da Globalização. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**. V. 3. N. 1 – Jun. 2001
- CASTELFRANCHI, Y. Para além da tradução: o Jornalismo Científico crítico na teoria e na prática. Jornadas Iberoamericanas sobre la ciencia em los medios masivos ( 30.Jul al 3 Ago.2007: Santa Cruz de la Sierra - Bolívia). **Los desafíos y la evaluación del periodismo científico em Iberoamerica** / Luisa Massarani y Carmelo Polino. – Santa Cruz de la Sierra

- (Bolívia) : AECl, RICYT, CYTED, SciDevNet, OEA, 2008. 128p.
- JACOBI, P. Meio ambiente e sustentabilidade. FEA-USP, 2002.
- KNORR-CETINA, K. D. A Comunicação na Ciência. In: GIL, F. (Org.) **A Ciência Tal Qual se Faz**. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1999. p. 375-393.
- KNORR-CETINA, K.D. Los estudios etnográficos del trabajo científico: hacia una interpretación constructivista de la ciencia. In: IRANZO, J.M.;BLANCO, J.R.; GONZALES DE LA FE, M.T.;TORRES, C.; COTILLO,A. (Coords.) **Sociología de la ciencia y la tecnología**. Consejo Superior de Investigaciones Científicas: Madrid, 1995.
- HESSEN, B. Las Raíces socioeconómicas de la mecánica de Newton. Havana: Editorial Academia, 1985
- HOFSTEIN, A., AIKENHEAD, G., RIQUARTS, K. Discussions over STS at the fourth IOSTE symposium. **International Journal of Science Education**, v. 10, n. 4, 1988. p.357-366.
- LEWENSTEIN, B.V.; BROSSARD, D. **Assessing Models of Public Understanding in ELSI Outreach Materials U.S. Department of Energy Grant DE-FG02-01ER63173: Final Report**. Cornell: Cornell University. 2006.
- LATOOUR, B. WOOLGAR, S. **A Vida de Laboratório: A Produção dos Fatos Científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- LATOOUR, B. **A Ciência em Ação: Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Unesp: 1999.
- LOPES, M. M. Resta algum papel para o (a) educador (a) ou para o público nos museus? **Boletim do CECA – Brasil**, ano I, n.0, mar. 1997. p. 01-04.
- LÓPEZ, J. L. L., CEREZO, J. A. L. Educación CTS en acción: enseñanza secundaria y universidad. In: GARCÍA, M. I. G., CEREZO, J. A. L., LÓPEZ, J. L. L. **Ciencia, tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología**. Madrid: Editorial Tecnos S. A, 1996
- LATOOUR, B.; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- MONIZ DOS SANTOS, M. E. V. M. Educação *pela* Ciência e Educação *sobre* Ciência nos manuais escolares. Trabalho apresentado no II Encontro Iberoamericano sobre Investigação Básica em Educação em Ciências, Burgos, Espanha, setembro de 2004.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT**. Measuring students knowledge and skills: the Pisa 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy. Paris: OECD, 2000.
- ROBERTS, D. A. What counts as science education? In: FENSHAM, P., J. (Org.) **Development and dilemmas in science education**. Barcombe: The Falmer Press, 1991. p. 27-55.
- SANTOS, W. L. P.Contextualização no Ensino de Ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica.Ciência & Ensino, vol. 1, número especial, novembro de 2007
- SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**. V. 2 , N. 2, Dezembro 2002. P. 1-23
- SILVA, L.F.; INFORSATO, E.C. Algumas considerações sobre as críticas ao conhecimento científico moderno no contexto do processo educativo e a temática ambiental. **Ciência & Educação**, v. 6, n. 2, p. 169-179, 2000.
- SOUSA, C. M. SCALCO, T. PERIÇO, N. **Comunicação Pública da Ciência**. Taubaté: Editora Cabral Universitária, 2003.
- VESSURI, H. La Revista Científica Periférica: El caso de Acta Científica Venezolana. **Interciencia**, v.12, n.3, p.124-134, 1987.
- VESSURI, H. Ciencia, tecnología y desarrollo: una experiencia de apropiación social del conocimiento. **Interciencia**, Caracas, v. 27, n. 2, p.88-92, feb. 2002.
- WEINGART, P. Science and the Media. **Research Policy**, v. 27, n. 8, p. 869-879, 1999.
- WORTMANN, M.L.C. **Olhando para a educação em ciência a partir dos estudos culturais**. 1999 (monografia). P. 1-20.

## Indicadores para Avaliação de Áreas com Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental: Estudo de Caso na Antiga Fazenda Galo Branco em São José Dos Campos/SP

Gabriella Patto Xavier Gonçalves<sup>1</sup>, Dra. Maria Dolores Alves Cocco<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da Universidade de Taubaté.

E-mail: arq.gpatto@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora pela Università degli Studi di Roma 'La Sapienza'.

E-mail:maria.cocco@unitau.com.br

Recebido em 29 de maio de 2017; Aceito em 17 de junho de 2017.

### Resumo

O Vale do Paraíba é uma região com população estimada de três milhões de habitantes, onde o grau de urbanização é de 93,54%. Constituído pela união de 39 municípios, possui a concentração do maior conjunto de patrimônio histórico construído do estado de São Paulo, associado ao ciclo econômico do café. A região apresenta-se com um contexto complexo nas inter-relações históricas e tem sido alvo de diversas pesquisas que procuram a compreensão dos fatos históricos do passado que ajudem a identificar os valores culturais e ambientais do presente. Inclusa neste contexto, a presente pesquisa teve como objetivo principal elaborar novo padrão de inventariação, de caracterização e de classificação de patrimônio cultural dentro de área de preservação ambiental. O processo de desenvolvimento do estudo envolveu: a contextualização e a definição de categorias de patrimônio cultural; análise das referências teóricas e a normatização brasileira sobre o tema; a abordagem conceitual de patrimônio geomorfológico analisado com o contexto paisagístico; a elaboração de um sistema de indicadores levantados a partir do estudo de caso; seleção e definição de indicadores para caracterização de paisagem histórica; e a proposição de um instrumento metodológico prático e exequível para identificação de bens culturais ambientais.

Palavras-chave: Fazenda Galo Branco; Vale do Paraíba; Ciências ambientais.

### Abstract

The Vale do Paraíba, a region which has a population estimated at 3 million inhabitants, whose urbanization level consists of 93, 54%, made by the conurbation of 39 cities, has the greatest set of historical patrimony of the state of São Paulo, related to the economic coffee cycle. The region features a complex context concerning its historical interrelations, which has been the study of a lot of researches to comprehend historical facts which might help identify cultural and environmental values of the present. In this context, the current research mainly aims at elaborating a new pattern of inventory, which characterizes and classifies the cultural patrimony within the environmental preservation area. The process to develop the study involved: contextualizing and defining cultural patrimony categories; analysis of the theoretical references and the Brazilian standardization about the subject; the conceptual approach of geomorphologic patrimony analyzed with regard to the landscape context; the elaboration of a system of indicators from the case-study; selecting and defining the indicators to characterize the historical landscape; and the proposition of a practical and feasible methodological instrument to identify cultural and environmental assets.

Keywords: Galo Branco farm; Vale do Paraíba; Environmental sciences.

## 1 INTRODUÇÃO

A compreensão evolutiva das ações antrópicas sobre um determinado território é fundamental para a valoração dos bens culturais ambientais. O patrimônio cultural, ou, como são identificados nesta pesquisa, os bens culturais, assume diferentes formas sobre o território quando associado aos componentes socioeconômicos de uma civilização: arqueológico, arquitetônico, etnológico e científico (PEREIRA, 2005).

Pesquisas a nível internacional sobre preservação de bens culturais ambientais têm provado que a conservação da herança deixada pelo homem tem sido uma questão relevante para o equilíbrio entre as atividades humanas e o meio ambiente (ALVES et al., 2006).

Da mesma forma que os recursos hídricos são considerados um bem fundamental para a sobrevivência do homem, segundo a Unesco (2012) a herança cultural é um conjunto de bens deixados pelos nossos antepassados, que para o equilíbrio das futuras gerações, a humanidade tem o dever de preservar e conservar.

No Brasil, grande parte do patrimônio cultural e ambiental sofre um processo de degradação decorrente do abandono das antigas áreas de assentamentos das cidades históricas. Dando lugar ao crescimento das novas estruturas urbanas de modo periférico, que comprometem as áreas verdes limítrofes das cidades e o equilíbrio entre o meio urbano ou construído e o meio natural, na área rural. No estado de São Paulo, na região do vale do Paraíba, temos muitos exemplos desde processo como as cidades de: Jacareí, Taubaté, Pindamonhangaba, Caçapava e a cidade de São José dos Campos.

As cidades do vale do Paraíba têm sua expansão econômica e territorial associado, por volta de 1850, à cultura do café. As construções das fazendas cafejeiras que espelham este ciclo econômico são consideradas patrimônio histórico rural paulista. Mas a ausência de um inventário global e acessível brasileiro, torna este patrimônio totalmente vulnerável junto com as suas grandes áreas, que englobam córregos e matas.

Dessa forma a presente pesquisa teve como objetivo principal elaborar novo padrão de inventariação, de caracterização e de classificação de patrimônio cultural dentro de área de preservação ambiental. Como estudo de caso a área selecionada foi à antiga fazenda Galo Branco remanescente século XIX, no município de São José dos Campos.

O processo de desenvolvimento da pesquisa envolveu: a contextualização e a definição de categorias de patrimônio cultural; análise das referências teóricas e a normatização brasileira sobre inventário; a abordagem conceitual de patrimônio geomorfológico analisado com o contexto paisagístico; a elaboração de um sistema de indicadores levantados a partir do estudo de caso; seleção e definição de indicadores para caracterização de paisagens históricas; e a proposição de um instrumento metodológico prático e exequível para identificação e aplicação em áreas consideradas de preservação cultural e ambiental.

Ao término da pesquisa pode-se observar a degradação dos recursos hídricos e paisagísticos que contribuem para a perda constante de informações sobre a área histórica. Mas o trabalho direciona a necessidade de um monitoramento constante como forma de salvaguarda do patrimônio cultural e ambiental existente e inventariado a partir desta pesquisa.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.2 PADRÕES DE IDENTIFICAÇÃO DE BENS CULTURAIS AMBIENTAIS

O processo de classificação e caracterização de um bem, seja ele de cunho cultural, arquitetônico, natural ou geomorfológico deve passar por metodologias específicas que direcionem a análise. Em consideração, é contemplada para análise a relação entre as atividades humana e o contexto, o que torna a investigação pouco complexa, por isso, milhares de pesquisadores por todo o mundo, estão diariamente aprimorando e incentivando esse tipo de pesquisa para que sejam criadas novas metodologias de investigação e identificação. Na maioria dos casos, é feita uma inventariação do patrimônio e para isso pode ser feita uma definição de categorias temáticas para esta finalidade conforme pode ser visto na Figura 1 (PEREIRA, 1995).

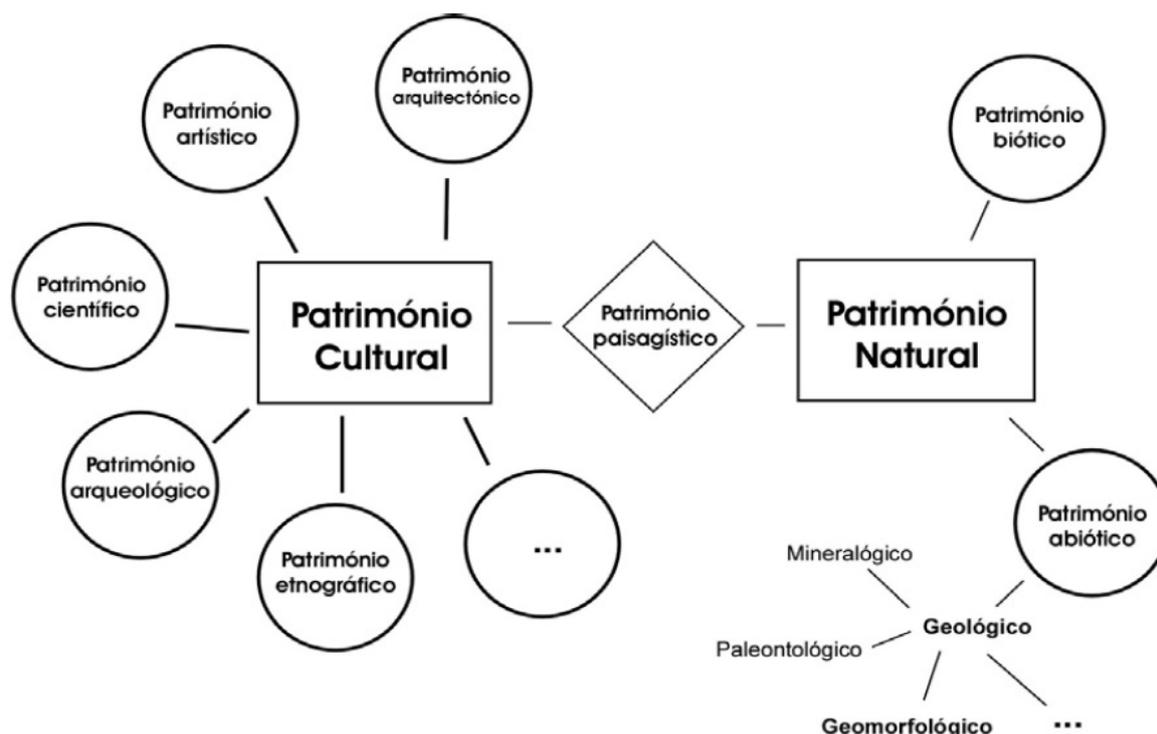


Figura 1: Proposta de enquadramento do patrimônio geomorfológico e do patrimônio paisagístico na organização temática do patrimônio. Fonte: Adaptado de PEREIRA, 2005

### 2.1.1 INVENTARIAÇÃO

A inventariação tem origem numa formulação e concepção de registro de patrimônio no caso de patrimônio cultural a concepção de preservação entra como centro da prática e como instrumento de salvaguarda de um bem (NOGUEIRA, 2007).

### 2.1.2 CARACTERIZAÇÃO

A caracterização do patrimônio paisagístico ambiental pode ser realizada através de elementos arquitetônicos e arqueológicos existentes na área de estudo e entornos, pois, através deles, com maior ou menor nível de importância, influenciam na interpretação da leitura da área e região. (OLIVEIRA & FERRÃO, 2012)

A caracterização da paisagem cultural rural pode ser feita através do processo de identificação de propriedades rurais, baseado na visão de processos para compreensão da ocupação territorial destas fazendas,

utilizando tabelas, mapas, fotos e levantamentos de campo, que permitam uma caracterização da área de estudo em maior escala (SCARIATO, 2009).

### **2.1.3 CLASSIFICAÇÃO**

O critério de classificação do patrimônio exige primeiramente uma caracterização da área de estudo através de levantamento in loco, documentação, histórico, análises para então enquadrar a área de estudo ou objeto em questão na tabela de patrimônio existentes definido pela UNESCO como patrimônio cultural ou patrimônio natural (UNESCO, 2013).

A classificação é a primeira forma para o reconhecimento da importância dos bens culturais e ambientais através do registro dos dados sobre suas características principais físicas e identificação do estado da arte do patrimônio cultural a ser preservado (SEEC, 2014)

## **2.2 NORMATIZAÇÃO BRASILEIRA PATRIMÔNIO CULTURAL E NATURAL: FEDERAL, ESTADUAL, MUNICIPAL**

Segundo a UNESCO (2013), na Convenção Geral para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural de 1972, estabeleceu que “Patrimônio Natural” designa algo com características físicas, biológicas e geológicas extraordinárias; habitats de espécies animais ou vegetais em risco e áreas de grande valor do ponto de vista científico e estético ou do ponto de vista da conservação.

### **2.2.1 TIPOS DE PATRIMÔNIO NATURAL**

1. Formações físicas e biológicas, ou grupos destas formações, de valor universal incalculável do ponto de vista estético e científico.

2. Formações geológicas e fisiográficas e áreas bem delimitadas que constituam o habitat de espécies animais ou vegetais em risco de valor incalculável do ponto de vista da ciência e da conservação

3. Sítios naturais ou áreas naturais bem delimitadas de valor universal incalculável do ponto de vista da ciência, da conservação ou da beleza natural.

Segundo a emenda constitucional numero 64 de 04 de fevereiro de 2010 da Constituição da República Federativa do Brasil no Artigo 216 que cita sobre o patrimônio cultural brasileiro, estabelece que o poder público, com a cooperação da comunidade, deve promover e proteger o “patrimônio cultural brasileiro”. (BRASIL, 2010) Dispõe ainda que esse patrimônio é constituído pelos bens materiais e imateriais que se referem à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, como sejam: as formas de expressão, os modos de criar, fazer, viver, as criações científicas, artísticas e tecnológicas, as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais, os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), O patrimônio cultural não se restringe apenas a imóveis oficiais isolados, igrejas ou palácios, mas na sua concepção contemporânea se estende a imóveis particulares, trechos urbanos e até ambientes naturais de importância paisagística, passando por imagens, mobiliário, utensílios e outros bens móveis. Por este motivo é possível realizar uma das mais importantes distinções que se pode fazer com relação ao Patrimônio Cultural, pois sendo ele diferente das outras modalidades da cultura restritas apenas ao mercado cultural, apresenta interfaces significativas com outros importantes segmentos da economia como a construção civil e o turismo, ampliando

exponencialmente o potencial de investimentos.

O patrimônio natural, primeiramente entende-se por alguma paisagem natural, envolvendo muitas vezes a geodiversidade e fatores bióticos de formação natural. Segundo o IPHAN (2004) duas posturas justificam as ações de preservação do patrimônio natural. A primeira de cunho ético fundamenta-se em um imprescindível valor humano, o respeito e a solidariedade que o homem, única criatura capaz de conhecer e compreender os fenômenos materiais e imateriais do universo, deve a todos os seres que o rodeiam, sobretudo às diferentes formas de vida com as quais compartilha o espaço e o tempo. A segunda, de cunho pragmático, origina-se do interesse e dependência do homem pelos recursos da natureza sem os quais não pode substituir. A preservação dos recursos naturais assegura ao homem a possível fruição desses bens, mesmo que ainda não conheça suas possíveis formas de utilização.

Em 1992, com o plano diretor decenal, lei complementar 16/1992, estabeleceu-se os alicerces para uma política pública clara e efetiva de proteção do patrimônio cultural instituindo a área de proteção do ambiente cultural – APAC, instrumento utilizado para a proteção do ambiente construído. Enquanto, área e preservação ambiental- APA passaria a ser utilizado apenas para o ambiente natural. A proteção do ambiente cultural (APAC) contribui para a formação da memória de uma cidade moderna. Na formação da identidade cultural urbana, cada bairro torna-se único e familiar aos seus moradores e frequentadores. Preservar esses ambientes, sua paisagem e fisionomia aproximam o patrimônio do cotidiano das cidades à vida de seus habitantes. (RIO DE JANEIRO, 1992)

### **2.3 CONCEITO E PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE PAISAGEM HISTÓRICA**

O Método de pesquisa orientada a processos (POP) procura resgatar as dinâmicas de construção do conhecimento a partir da leitura do contexto e das diversas visões que se pode ter da realidade, trazendo à tona o olhar humano como principal agente de transformação desta mesma realidade que se enxerga, ou seja: o olhar que se tem sobre a realidade a partir de determinado contexto “pode não ser o único, nem o melhor, nem o mais correto”, mas certamente compõe o arcabouço que permite uma visão holística a partir da permanente inclusão de outros olhares (ARGOLLO FERRÃO, 2008)

### **2.4 CONCEITO E PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE PATRIMÔNIO GEOMORFOLÓGICO**

O conceito de patrimônio geomorfológico foi introduzido por Pereira (1995), com o exemplo do litoral sudoeste de Portugal. Entretanto, utilizado por outros autores, aparece normalmente como uma das categorias do patrimônio geológico, não sendo alvo de um processo de inventariação específica (CARVALHO, 1999). Na última década, e também fruto da atualidade internacional do tema, aumentou o número de investigadores interessados em desenvolver o tema.

O Patrimônio geomorfológico abrange diversas áreas da organização do patrimônio, é necessário que seja analisado o patrimônio como paisagem, realizando uma implementação do conjunto e não como nos casos de patrimônio arquitetônico, em que se faz análise do edifício. Normalmente são paisagens em grande escala e uma das tendências de investigação na área do patrimônio geomorfológico assenta nas relações entre as atividades humanas e o contexto geomorfológico onde se inserem. Na figura 2 temos um exemplo de metodologia para esta análise utilizado em Portugal. (ALVES et al., 2006)

Objetivo do Artigo/Período	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Ações desenvolvidas no CRAS	1	1	1	4	1	1	2	11
Críticas a Política de Assistência Social	1	1	-	4	1	2	-	9
Limites e possibilidades das práticas profissionais	1	-	2	-	-	-	-	3
Efeitos da Política de Assistência Social nas mulheres	1	1	1	-	-	-	-	3
<u>Empoderamento e autonomia das famílias do PAIF</u>	-	-	-	2	1	-	-	3
Ações com grupos no PAIF	-	-	-	-	1	1	1	3
Mudanças Psicossociais na família	-	-	-	1	-	1	-	2
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>34</b>

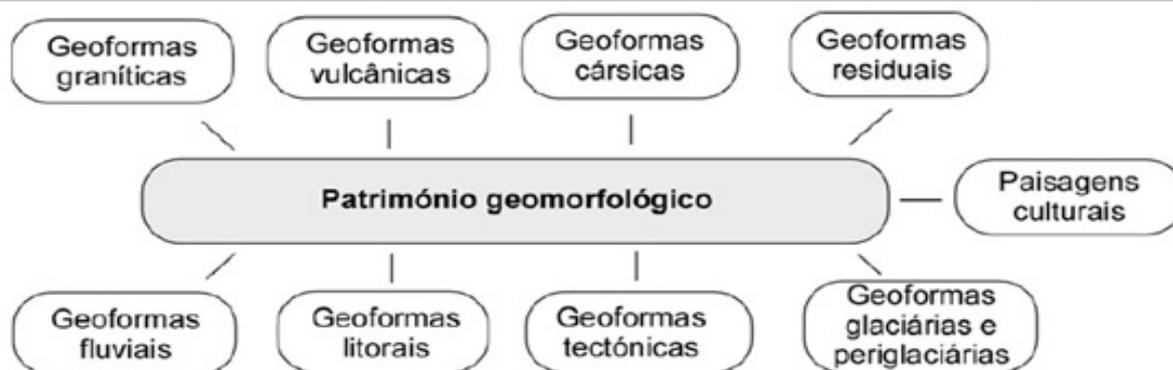


Figura 2: Categorias temáticas do patrimônio geomorfológico. Fonte: ALVES *et al*, 2006

Seguindo este pensamento, podemos notar que esta metodologia poderia ser aplicada e facilmente adaptada para diferentes áreas em análise de patrimônio geomorfológico ou ainda patrimônio natural de diferentes escalas, devido a sua fácil aplicabilidade em ressaltar indicadores.

## 2.5 CONCEITO E SELEÇÃO DE INDICADORES BENS CULTURAIS AMBIENTAIS

Para o processo da seleção de indicadores adequados na avaliação de áreas consideradas histórico-culturais, segundo DEPONTI (2002):

Os indicadores sociais são menos trabalhados na literatura se comparados aos indicadores econômicos e ambientais. No entanto, não devem ser considerados menos importantes. A dificuldade de mensuração decorre da tendência a serem qualitativos e difíceis de definir com certa precisão.

Seguindo essa teoria, os indicadores para análise da área em questão devem ser levantados com base na percepção paisagística do local com visitas, registros fotográficos, análise de documentação histórica, história sobre fazendas produtoras cafeeiras e ainda as informações e conhecimentos de importância pela população da região.

Os indicadores são necessários para informar o estado de um sistema e também para intervir e corrigir o seu direcionamento a determinados objetivos identificando o sucesso de dada intervenção, entretanto a seleção dos indicadores para análise de patrimônio cultural, histórico dentro de áreas de preservação ambiental dentro de uma área em grande escala, se não for analisada ao longo do tempo, devido a constante transformação da paisagem (GALLOPIN, 1977).

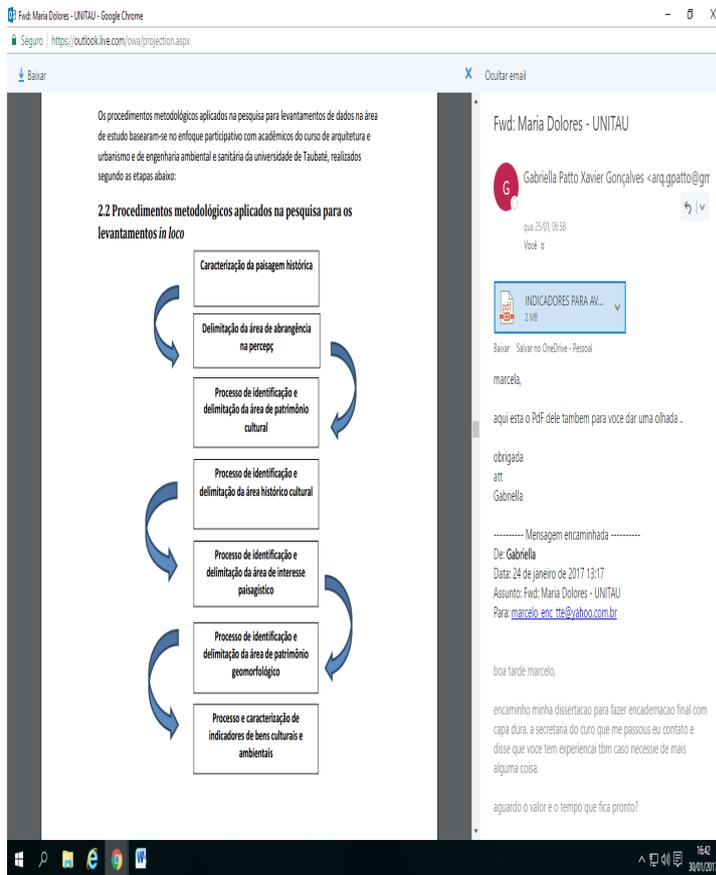
## 3 MATERIAL E MÉTODOS: CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA

### 3.1 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A estrutura da dissertação foi configurada no formato de etapas visando à facilitação de compreensão das informações coletadas no período de agosto a setembro de 2013 na área de estudo *in loco* na fazenda Galo Branco, no distrito Eugênio de Melo, no município de São José dos Campos, estado de São Paulo.

Os procedimentos metodológicos aplicados na pesquisa para levantamentos de dados na área de estudo basearam-se no enfoque participativo com acadêmicos do curso de arquitetura e urbanismo e de engenharia ambiental e sanitária da universidade de Taubaté, realizados segundo as etapas abaixo:

### 3.1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS NA PESQUISA PARA OS LEVANTAMENTOS *IN LOCO*



A caracterização da paisagem histórica:

A caracterização da paisagem histórica da área de estudo foi realizada com o método de análise através da iconografia histórica associada à documentação de registro do imóvel, no caso a centenária

A delimitação da área de abrangência na percepção visual:

A delimitação da área de abrangência na percepção visual foi aplicada baseada na teoria Gestalt que determina que as formas e a volumetria de um determinado objeto atraem as pessoas a partir da luz que irradia sobre o mesmo.

O processo de identificação e delimitação da área de patrimônio cultural:

O processo de identificação e delimitação da área de patrimônio cultural foi realizado com os parâmetros estaduais de proteção e de abrangência com a marcação de um raio que constitui o ambiente cultural.

O processo de identificação e delimitação da área histórico cultural:

O processo de identificação e delimitação da área histórico cultural foi realizado através do molde de categorias e de classificação patrimoniais apresentados por Pereira (2006) associados à interpretação da cartografia histórica da área de estudo.

O processo de identificação e delimitação da área de interesse paisagístico:

O processo de identificação e delimitação da área de interesse paisagístico foi realizado com base nas condições existentes dos cenários naturais na área de estudo, com a valoração de seus atributos naturais numa determinada área de abrangência visual delimitada entre 50 metros a 300 metros, após a descrição das características observadas.

O processo de identificação e delimitação da área de patrimônio geomorfológico:

O processo de identificação e delimitação da área de patrimônio geomorfológico foi realizado através do molde de categorias apresentados por Alves (2006) associado à interpretação da cartografia histórica da área de estudo, dando ênfase as formas topográficas e suas interferências ou transformações ao longo da história.

O processo e caracterização de indicadores de bens culturais e ambientais:

O processo e caracterização de indicadores de bens culturais e ambientais foram elaborados com base na seleção dos dados coletados e sintetizados numa tabela tendo como parâmetro a avaliação através mensuração de valores quantitativos e qualitativos por categorias.

### **3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO**

A área de estudo está localizada na região do Vale do Paraíba, na cidade de São José dos Campos no distrito de Eugenio de Melo que é umaregião industrializada e em crescimento que está em processo de conurbação com o município paulista de Caçapava e inserido na região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista constituídapor 39 municípios, situada no cone leste do estado de São Paulo.

#### **3.3.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA**

O Vale do Paraíba está localizado no eixo Rio de Janeiro – São Paulo, compreendido entre os primeiros trechos do Rio Paraíba do Sul e as encostas das Serras do Mar e da Mantiqueira. Possui uma população de 2.406.735 habitantes, sendo 673.255 habitantes no município de São José dos Campos com uma área da unidade territorial 1.099,409km<sup>2</sup>(IBGE, 2013) Possui as seguintes coordenadas: Latitude -23° 10' 45 S Longitude -45°53' 12º (EMBRAPA, 2004). Localizada na zona leste de São José dos Campos, o distrito Eugenio de Mello tem 83 665 habitantes (IBGE,2010).

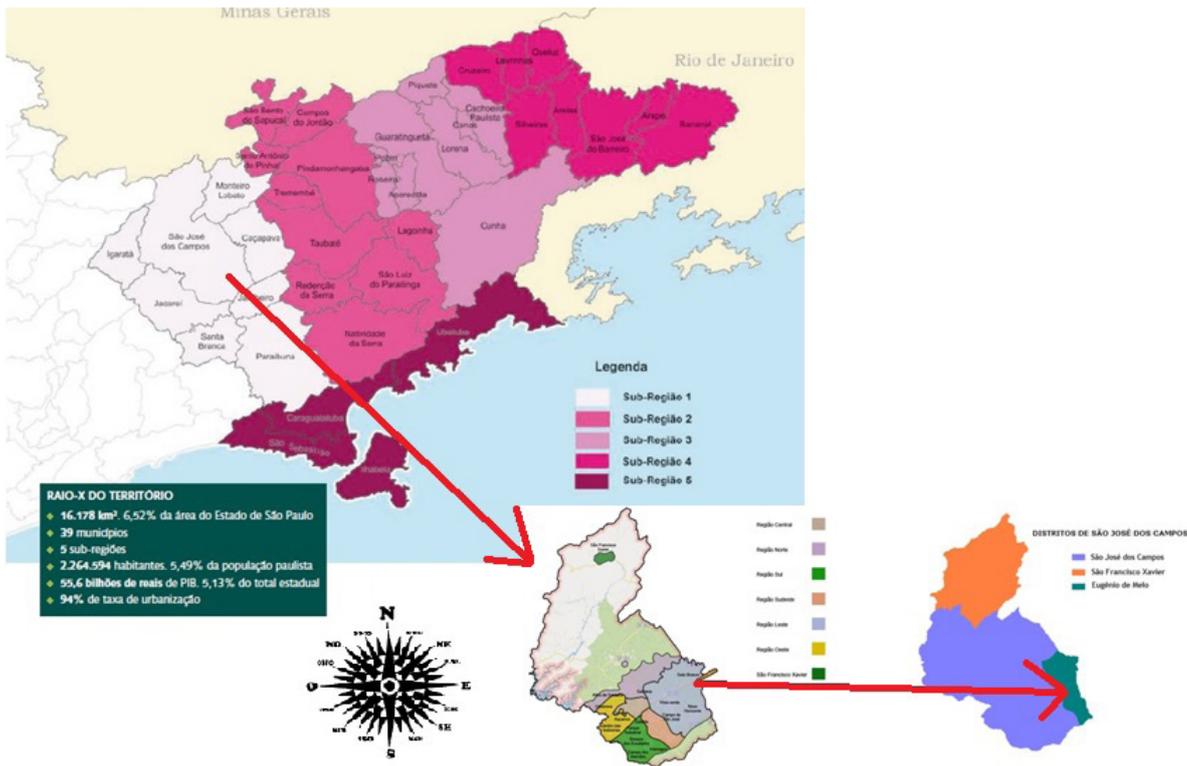


Figura 3: Mapa ilustrativo. Localização da área objeto de estudo. Caracterização da região metropolitana do Vale do Paraíba-SP, São José dos Campos e o distrito Eugenio de Mello. Fonte: Adaptado pela autora (censo 2010-2013 IBGE).

### 3.3.2 ASPECTOS BIOFÍSICOS

A região tem clima tropical de altitude e o município encontra-se a 550 m de altitude, a área de estudo situa-se na bacia hidrográfica do Rio Paraíba do Sul e estende-se por uma área de 55400 km<sup>2</sup> (IBGE,2006).

#### 3.3.2.1 ASPECTOS DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO PARAÍBA DO SUL

A bacia hidrográfica do Rio Paraíba do Sul abrange uma das mais desenvolvidas áreas industriais do País em São Paulo, Minas Gérias e Rio de Janeiro, arrecada cerca de 10% do PIB nacional e já assume um papel de destaque na implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos. As águas do Rio Paraíba do Sul abastecem em torno de 15 milhões de pessoas.

No seu curso natural, o rio Paraíba do Sul, em território paulista, é ladeado pelas Serras do Mar e Mantiqueira. Após sua formação pela união dos rios Paraitinga e Paraibuna, passa por todo o Vale do Paraíba e adentra o estado do Rio de Janeiro, onde deságua no Oceano Atlântico, em São João da Barra, depois de ter percorrido 1.180 km (Amorim e Ferreira 2000). O córrego nossa senhora D’ajuda é um afluente da bacia do rio Paraíba do Sul e passa pela área de estudo, conforme podemos ver na figura 4.

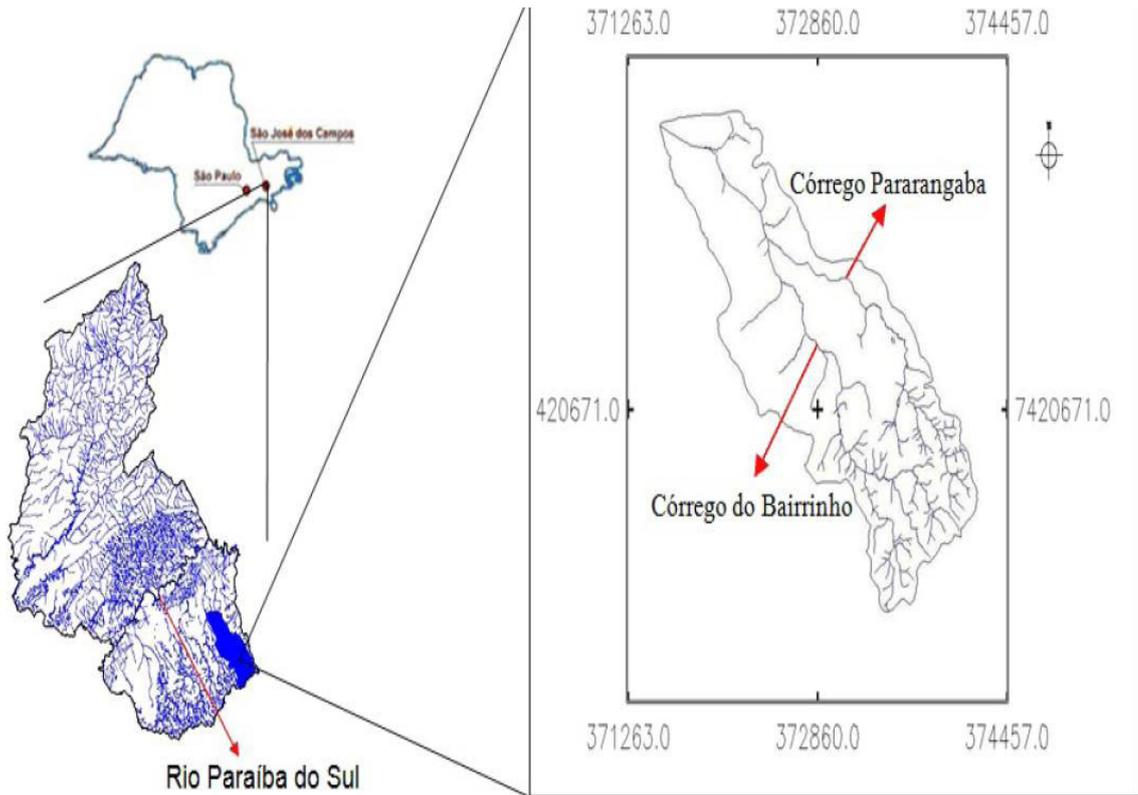


Figura 4: Localização córrego em relação ao rio Paraitinga e Paraibuna Fonte: NPPC, 2014

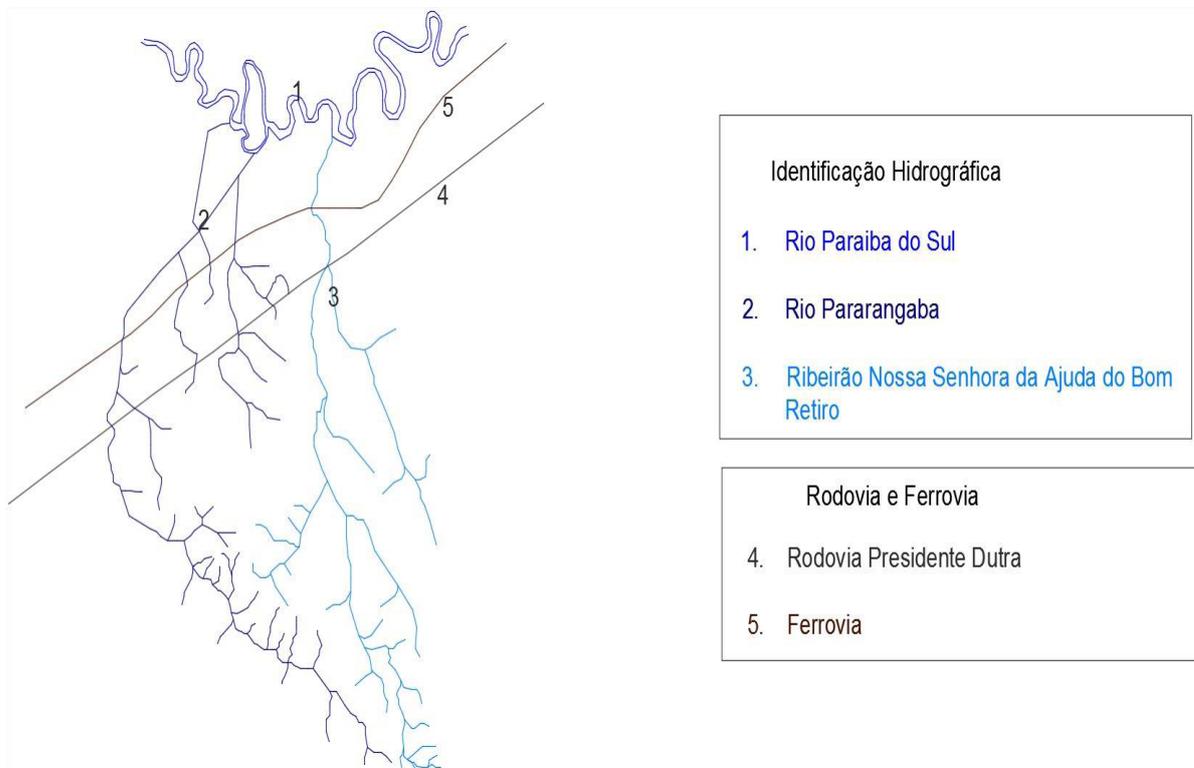


Figura 5: Identificação Hidrográfica Fonte: NPPC, 2014

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PAISAGEM HISTÓRICA

Para a identificação das áreas de interesse histórico e cultural, utilizamos mapas e um acervo de base cartográfica histórica dos períodos entre 1920 a 2001 (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2013). A base cartográfica histórica foi compatibilizada para interpretação do patrimônio geomorfológico e identificação de áreas de interesse histórico cultural através do uso e da ocupação das terras neste período. Esta técnica que segue os princípios de iconografia histórica utilizou como base de estudo o mapa do IBGE de 1977 conforme figura 6.

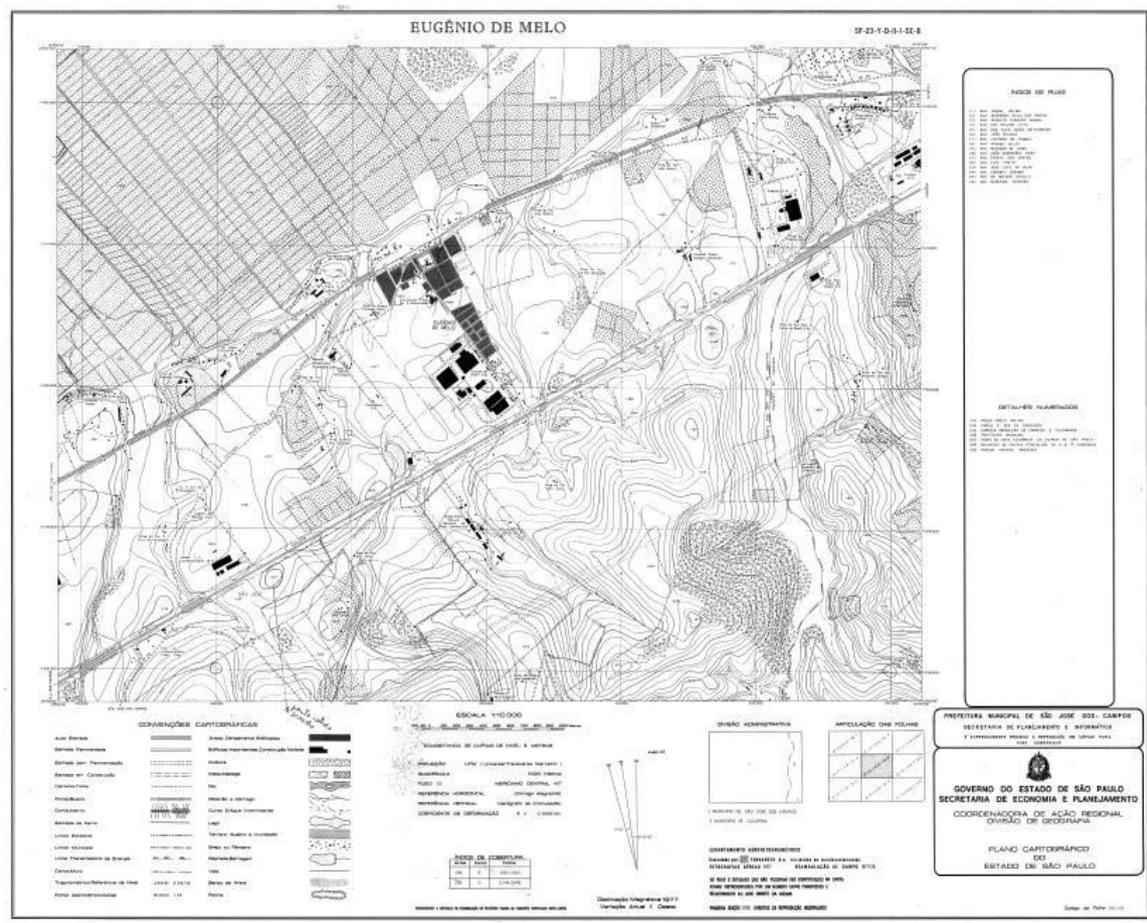


Figura 6: Mapa IBGE ano de 1977. Fonte: Adaptado pela autora (1977-IBGE).

A base de dados que um mapa com data mais antiga faz a metodologia da iconografia histórica partir do mais antigo para o mais novo. E é seguindo essa metodologia que escolhemos o mapa em questão e seguimos utilizando-o como base. Após esta definição, utilizamos a técnica de dados iconográficos históricos que identifica os patrimônios históricos para construção da base de dados e classificação dos bens culturais, segundo Pereira (2006) e levantamento dos indicadores para avaliação de áreas com patrimônio cultural e ambiental associado à caracterização geomorfológica histórica. Neste sentido então, começou-se uma proposta de enquadramento do patrimônio geomorfológico e do patrimônio paisagístico na organização temática do patrimônio, conforme mostra na Figura 8 que forma uma base que contempla todas as categorias

patrimoniais existentes e suas interligações possíveis.

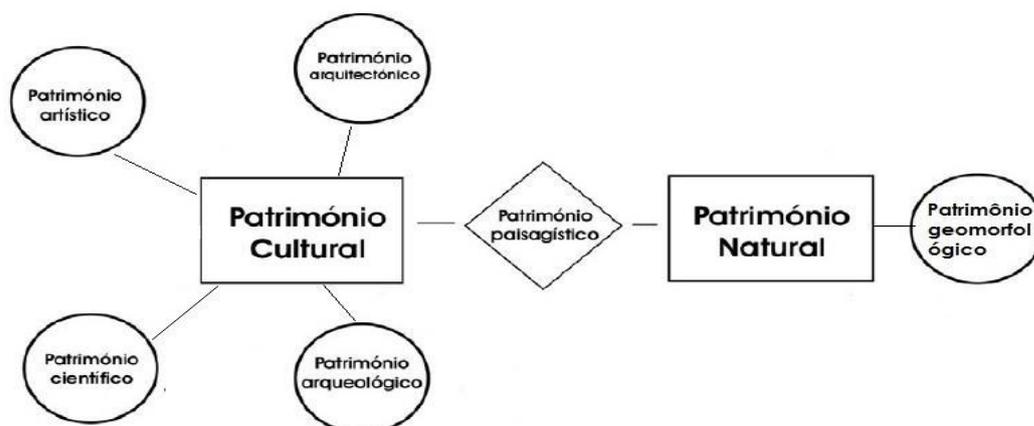


Figura 7: Proposta de enquadramento do patrimônio geomorfológico e do patrimônio paisagístico na organização temática do patrimônio. Fonte: Adaptação de PEREIRA, 2006.

Essa proposta de enquadramento forma uma base que contempla todas as categorias de uma determinada área em questão, porém podemos ressaltar que as categorias patrimoniais podem variar de acordo com os indicadores reais de cada área que esteja sendo estudada e de acordo com as informações contidas no mapa temático.

#### 4.2 A DELIMITAÇÃO DA ÁREA DE ABRANGÊNCIA NA PERCEPÇÃO VISUAL

Para esta identificação da área de interesse paisagística, foram feitos trabalhos de campo no local para a realização da percepção visual que permitiram identificar a área e todos os elementos das referidas bases que foram ferramentas para a construção de cartas temáticas. Essas informações associadas aos dados da fundamentação teórica foram utilizadas para a seleção de indicadores. A princípio, a pesquisa limitou-se à área da percepção visual a um raio de 50 m da residência, que é uma área que obtivemos as melhores imagens do local. Porém, para a identificação de todos os principais elementos da área de estudo e da paisagem, adotamos um raio de 300m, para conseguirmos incluir todos os principais elementos que compõem a antiga fazenda Galo Branco.

Para levantamento da percepção visual, adaptamos a metodologia de Pereira (2006) analisando a paisagem do ponto de vista patrimonial para o natural, pois tivemos a imagem associada a uma percepção que resultou na paisagem.

#### 4.3 O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA ÁREA DE PATRIMÔNIO CULTURAL

A delimitação da área conforme podemos ver na Figura 6A é marcada por importantes barreiras como o córrego Nossa Senhora D'Ajuda do Bom Retiro que está na área limítrofe esquerda da área, que divide os municípios de São José dos Campos e Caçapava. Outra barreira conforme conseguimos identificar na delimitação da área é a linha férrea da estrada Eugênio de Mello que passa a frente da área da fazenda e está paralela a antiga estrada São Paulo-Rio que dá acesso à fazenda e outro limite importante à esquerda da delimitação.

ção da área é a divisa do Colégio “Embraer”; para fechar a área temos ao fundo a Rodovia Presidente Dutra.

Para essa pesquisa considerou-se como área de abrangência com valor histórico paisagístico de percepção visual um raio de 50 m em torno da residência histórica, pois é onde podemos ter a melhor amostra de percepção da paisagem histórica relevante do local. Para uma abrangência de todos os elementos que serão ferramentas para esta pesquisa, incluindo a vegetação, rio, estação, entornos entre outros que tornam desta paisagem o nosso meio de estudo, considerou-se um raio de 50m que é utilizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) para patrimônios históricos conforme podemos ver na Figura 9.



Figura 8: Delimitação da área de estudo: fazenda Galo Branco e suas barreiras físicas e naturais. Fonte: Google, 2014



Figura 9: Delimitação da área de abrangência por meio da percepção visual e os raios adotados. Fonte: Google, 2014

A área de abrangência de percepção visual trata-se para a pesquisa de uma análise da paisagem como importância histórico-cultural e local; esta análise tende a incluir aspectos sócio-econômicos e histórico da população e a nova paisagem estabelecida no local nos dias atuais, através de levantamentos, mapas e registro fotográfico. Como estes itens, outros itens serão traçados e marcados para a conclusão de indicadores e a caracterização da área de estudo. Esta delimitação inicial da área foi fundamental para que nos situássemos perante a área e tomássemos o conhecimento que algumas barreiras seriam importantes não só para a área de estudo, mas para toda uma população.

#### 4.4 O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA ÁREA HISTÓRICO-CULTURAL

Para destacar as áreas importantes para o estudo, após a delimitação do raio, pela marcação do mapa temático podemos visualizar as principais características e delimitações da área, como a predominância da massa de vegetação existente nos limites da área, o córrego D' Nossa senhora D' Ajuda que tem papel fundamental na pesquisa com relação à característica geomorfológica da área e da caracterização do imóvel por ser uma fazenda cafeeira, entende-se que o rio teve relevante importância no traçado desta caracterização pela utilização da água para fonte de energia na época o que tornou esse córrego um indicador limite para esta pesquisa.

Baseado neste enquadramento, ainda destacamos na área de estudo, as categorias de patrimônio existentes com a elaboração de uma legenda com cores destacando as áreas em questão. Para isso utilizou-se alguns métodos gráficos do programa de auto cad versão 2011 para aferir uma escala correta, este método que se mostrou eficiente consistiu em capturar uma imagem do Google Earth e através de referencia de escala impressa na imagem e algumas ferramentas do auto cad, chegássemos à escala correta. Em seguida des-

tacamos as áreas de importância cultural, paisagística, arqueológica, arquitetônica, entre outras que fazem da fazenda Galo Branco como um todo, um patrimônio paisagístico a ser preservada para que tivéssemos em mãos um mapa que nos guiasse para as análises, levantamentos e próximos estudos, como apresentado na próxima figura:

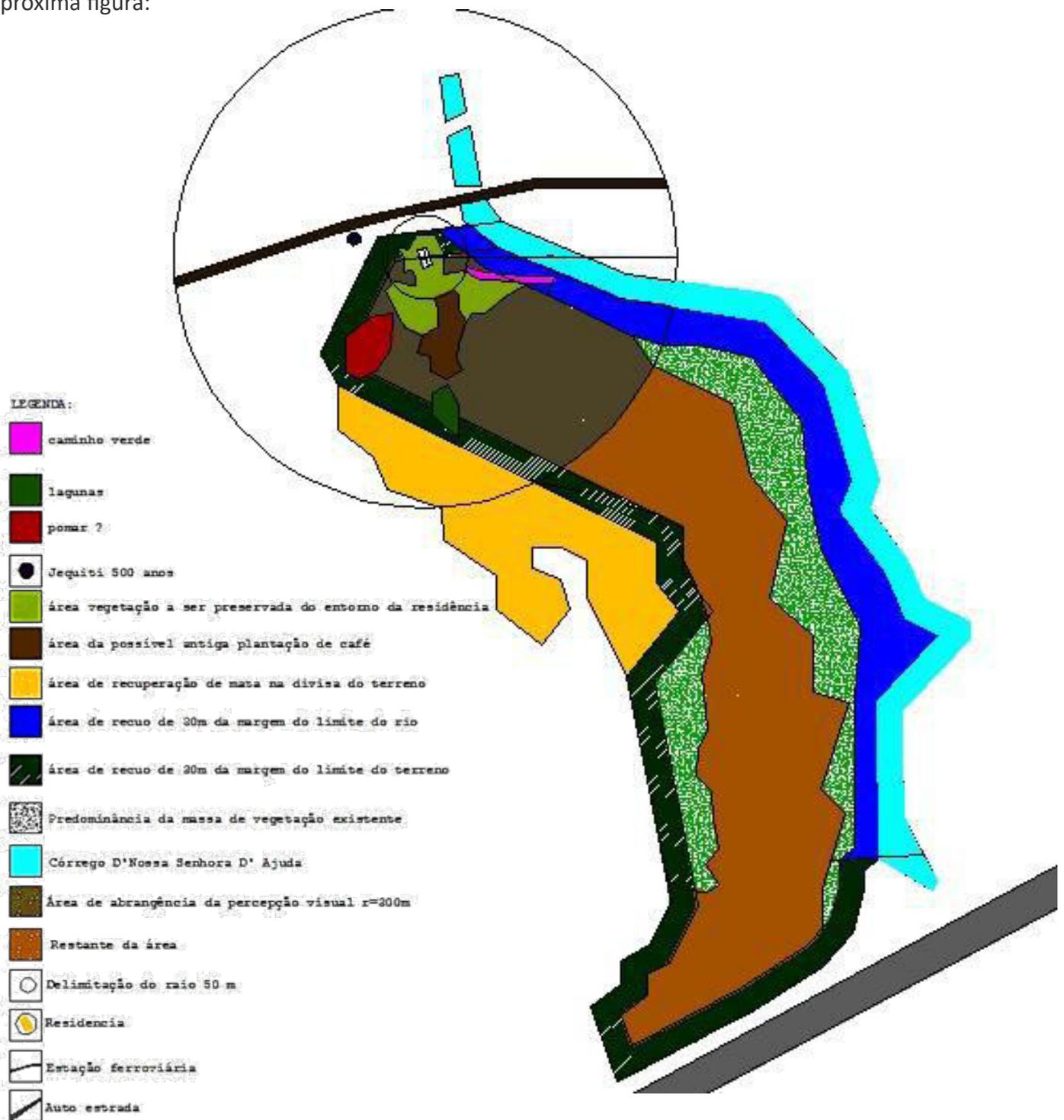


Figura 10: Mapa da caracterização e classificação da Fazenda Galo Branco, 2014. Fonte: GONÇALVES, 2014

A classificação das legendas consistiu em uma análise pontual das áreas, como a área em torno da residência que tem grande importância arquitetônica e paisagística devido à memória datada na construção e a visão geral da fazenda que podemos fazer dos caminhos que podemos percorrer estando parados em torno da casa dentro do raio de 50 m estabelecidos e dos 300m.

Após esta análise, por meio dos dados gerados do mapa temático, pode-se aplicar a técnica da iconografia histórica através da adaptação realizada da Proposta de enquadramento do patrimônio geomorfológico e do patrimônio paisagístico na organização temática do patrimônio, onde foram então classificadas as áreas, conforme o gráfico adaptado com as nossas áreas de interesse da fazenda, o patrimônio cultural, ficou representado pela história da fazenda e seu entorno; para o patrimônio arquitetônico, classificamos a casa que indicamos a elaboração de um projeto de restauro devido a sua grande importância arquitetônica para a fazenda e história da população; para o patrimônio arqueológico, destacamos a área de plantio e secagem do café; para o patrimônio científico, destacamos a documentação e registros da fazenda; para o patrimônio artístico, destacamos a sede da fazenda; como patrimônio natural, classificamos dentro do mapa temático a vista do entorno, as paisagens formadas pelo conjunto da fazenda como um todo; como patrimônio geomorfológico classificamos a topografia e desenho do terreno que são ideais para a atividade de plantio de café e o córrego que permitiu que esta fazenda produzisse em abundância na época.

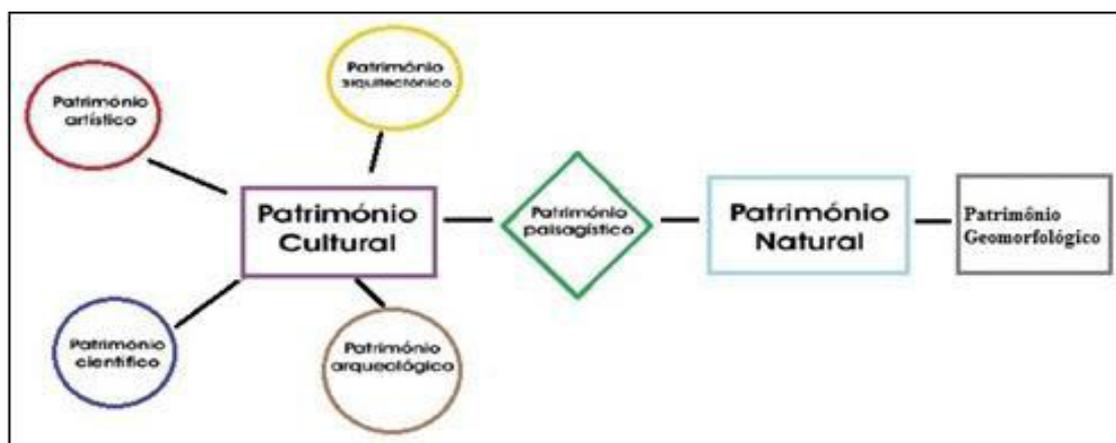


Figura 11: Enquadramento do patrimônio das áreas levantadas após análises. Fonte: Adaptado de PEREIRA, 2005

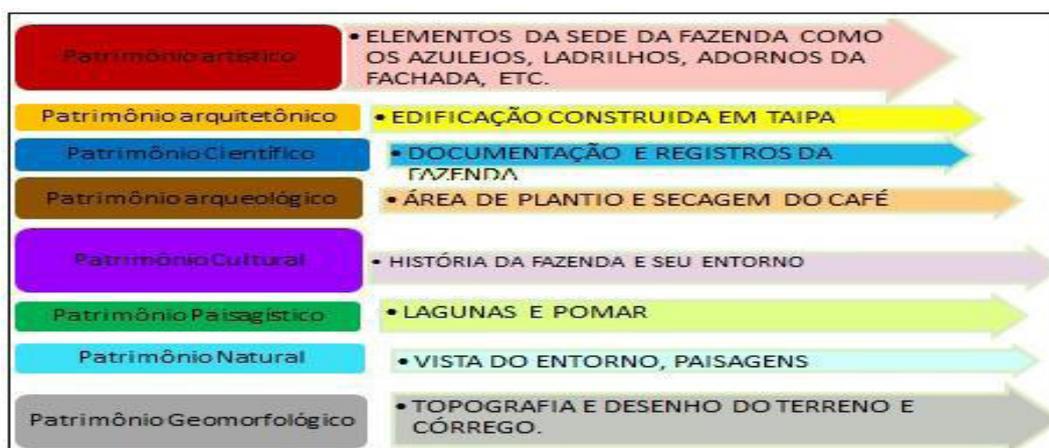


Figura 12: Enquadramento do patrimônio das áreas levantadas após análises. Fonte: GONÇALVES, 2014

## 4.5 O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA ÁREA DE INTERESSE PAISAGÍSTICO

Com as áreas do mapa temático classificadas a partir da adaptação das metodologias, partimos para o processo de identificação de áreas de interesse paisagístico, com a adaptação percepção que resultara na paisagem. Seguindo esse pensamento, partimos para o levantamento fotográfico onde pudemos detalhar características pontuais de cada área.

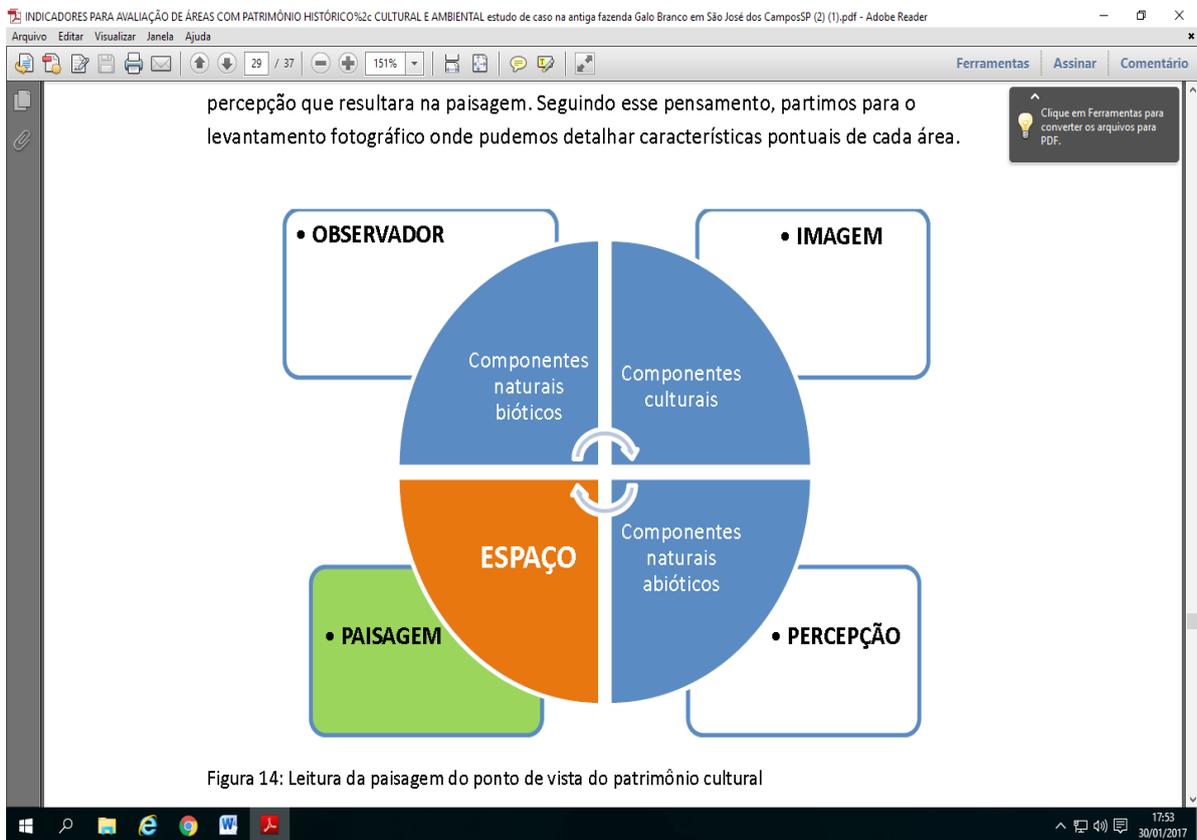


Figura 14: Leitura da paisagem do ponto de vista do patrimônio cultural

Figura 13: Leitura da paisagem do ponto de vista do patrimônio cultural. Fonte: GONÇALVES, 2014

O caminho verde, que liga a residência à margem do córrego Nossa Senhora d’Ajuda traz diversas espécies de plantas e vegetação que devem ser mantidas a fim de proteger as margens do rio e não descaracterizar o caminho verde conforme chamamos que é logo percebido de quem está na lateral da residência, indicador de um possível parque linear na área.

De costas para a parte dos fundos da casa, há uns 10m de distância, encontra-se o que visivelmente entende-se que poderia ser a área de plantio e secagem do café, pois está situado na direção do tanque que fazia o abastecimento de água da casa, e certamente fazia o abastecimento para irrigação das mudas de café. Na área vê-se ainda algumas evidências para esta área ser a de plantio, como o fato de ser a área mais plana visualizada na fazenda. De acordo com Laborie, 2014:

[...] quanto às casas, sua exposição deve ser nos montes os mais acessíveis, e de ordinário na sumidade de alguns outeiros os mais extensos, e largos e menos íngremes, que se acharem, e para onde se possa conduzir água. Nelles se arranjam os diversos estabelecimentos, quanto pode ser, á vista, e alcance da casa de morada, e á indústria compete tirar da situação a mór vantagem possível.

Localizados em caminhos atrás da residência, existem algumas lagunas, como foram chamadas, que se tratando de importância biológica, podem não ter significância, mas para a paisagem foram classificadas como lagunas que devem ser mantidas e preservadas, pois podem ser pontos de parada, com vegetação aquática e pequenos seres vivos que podem celebrar o caminho de quem anda pela fazenda, fazendo com que sejam imprescindíveis para o paisagismo do local, classificamo-las então, como patrimônio paisagístico local e indicador de um microclima sem alteração biótica.

Localizada à direita da parte de trás da casa, encontra-se hoje uma concentração de árvores frutíferas que formam uma bela sombra e caminho visivelmente marcado como uma das paisagens a serem preservadas, classificamos assim esta área como mais uma área de patrimônio paisagístico a ser mantida, como indicador de preservação de espécies frutíferas antigas dentro da área de estudo.

Em frente à fazenda existe um Jequitibá (*Cariniana legalis* (Mart.) Kuntze) de 500 anos que é mantido e tem importância paisagística para toda a região, assim incluímos como uma das paisagens mais importantes para a fazenda pois além de sua paisagem natural ela traz um ponto de referência importante para o local, a espécie é preservada pelos órgãos municipais do meio ambiente. As sementes desta espécie seriam os indicadores para reprodução de outras similares e, potencializaria o desenho da paisagem da área, associado às ações de educação ambiental.

Outra paisagem importante de destaque em frente à fazenda é da linha férrea que também foi destacada não somente a paisagem, mas pela sua importância atual e histórica para toda a população e que permitiu a na época da produção de café na fazenda, o transporte deste para cidades vizinhas.

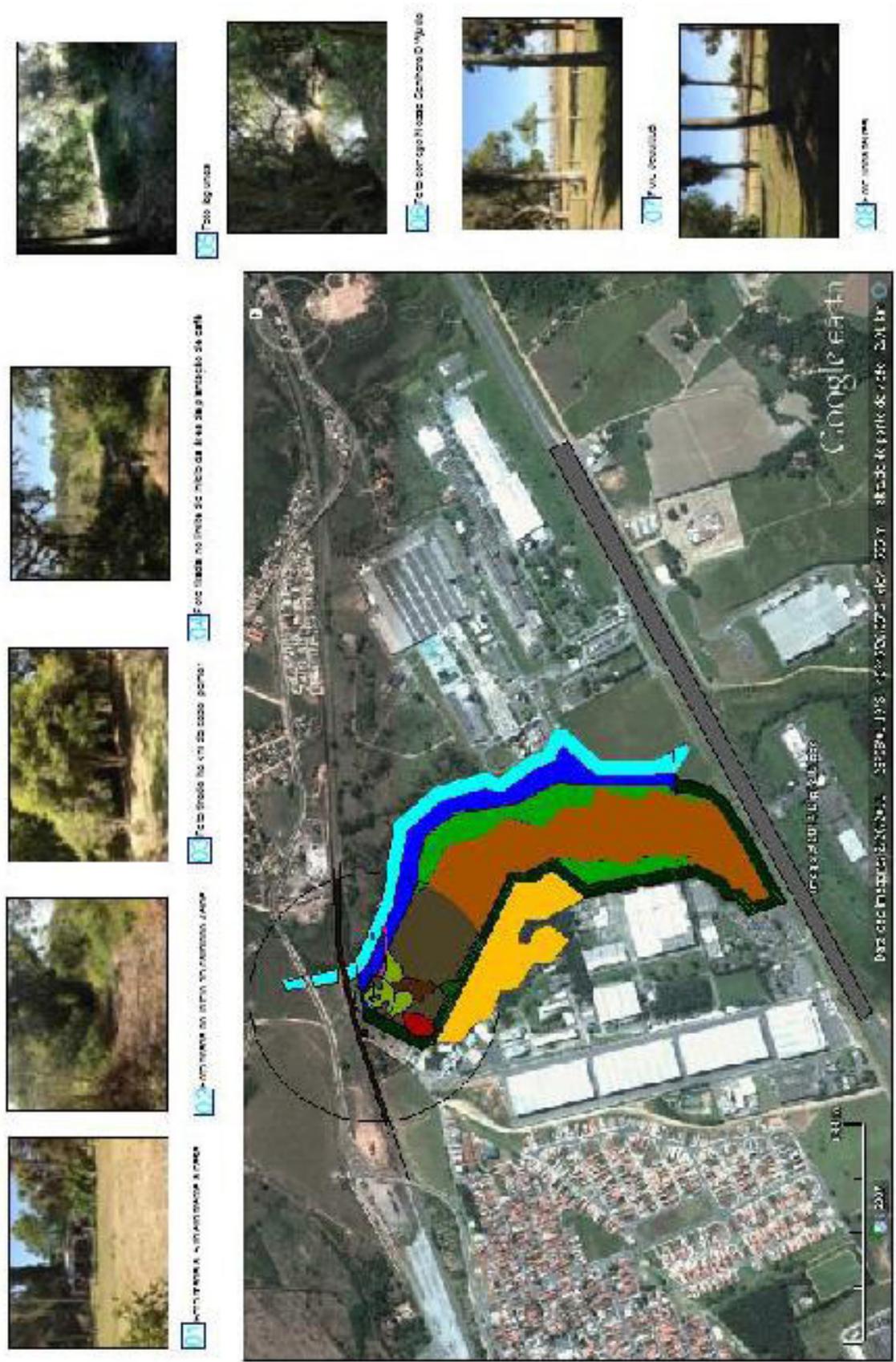


Figura 14 - Mapa de levantamento fotográfico e análises paisagísticas, 2014. Fonte: GONÇALVES, 2014

## 4.6 O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA ÁREA DE PATRIMÔNIO GEOMORFOLÓGICO

Para a identificação do patrimônio geomorfológico e caracterização da Fazenda Galo Branco, utilizamos o conceito que foi introduzido por (Alves 2006), adaptando um gráfico onde mostra a potencialidade da área com as paisagens culturais, que seria a memória da população (baseado na documentação histórica como centenária da fazenda Galo Branco do cartório de registro de imóveis da cidade de São José dos Campos/SP) com relação àquela área e sua participação no período do café.

Aplicamos ainda outra metodologia de Alves (2006) que nos possibilitou uma análise mais profunda. Para a geoformas fluviais temos o córrego Nossa Senhora D'Ajuda que passa pela fazenda sendo o limite da área e que pode ter tido grande influência para a caracterização desta fazenda ser produtora de café. As geoformas paisagístico/naturais podemos observar na classificação da mata e solo da área. A geoforma férrea (infra-estrutura), também existe na área com a antiga linha férrea que delimita a área passando a frente da fazenda e a geoforma arquitetônica seria a casa sede da fazenda que passara por um projeto de restauro.



Figura 15 - Categorias temáticas do patrimônio geomorfológico da Fazenda Galo Branco. Fonte: GONÇALVES, 2014

## 4.7 O PROCESSO E CARACTERIZAÇÃO DE INDICADORES DE BENS CULTURAIS E AMBIENTAIS

Após a análise de dados históricos, os levantamentos in loco e a utilização de métodos adaptados como o de Pereira e Alves, pudemos destacar os indicadores, caracterizar e classificar de acordo com os dados levantados. Obtendo como resultado da percepção da paisagem histórica cultural, a leitura da área de estudo como um todo, porém destacando os tipos de patrimônio que a formavam, como a sede da fazenda-patrimônio histórico; documentação e registros- patrimônio científico; área de plantio do café- patrimônio da paisagem histórica (recomposição); lagunas e pomar- patrimônio paisagístico; paisagens-patrimônio natural; córrego- patrimônio geomorfológico; Casa dos colonos, tulha, roda d'água, terreiro, rancho, cocheira, garagem, paiol. - patrimônio arqueológico. A especificação foi feita por meio da área total delimitada da área de estudo e a área pontual de cada indicador em questão para que tivéssemos o dado quantitativo de quanto o indicador esta inserido na área de estudo, conforme a tabela:

<b>Classificação</b>	<b>Indicador</b>	<b>Caracterização</b>	<b>Especificação (porcentagem de ocupação com relação à área total delimitada para área de estudo – preservação paisagista e ambiental, 15.000 m<sup>2</sup>)</b>
<b>Patrimônio arquitetônico</b>	Sede da Fazenda	Construção de taipa do ano de 1920	0,6%
<b>Patrimônio Científico</b>	Documentação e registros	História e dados da fazenda levantados através do registro de imóveis (centenária) da fazenda e levantamentos in loco.	—
<b>Patrimônio paisagem histórica (recomposição)</b>	Área de plantio do café	Características de uma área para recomposição de paisagem histórica, pois possui as características para este tipo de atividade, mas não temos mais os vestígios.	3,19%
<b>Patrimônio paisagístico</b>	Lagunas e pomar	Características biológicas e naturais.	1,15% (laguna) e 7,10% (Pomar)
<b>Patrimônio natural</b>	Paisagens	Características naturais constituído de bens materiais e imateriais que se referem á identidade da sociedade local e sua história a partir de dados envolvendo ainda dados de geodiversidade e fatores bióticos de formação natural, mas que podem ter tido interferência humana.	—

<b>Patrimônio Geomorfológico</b>	Córrego	Características geológicas que são analisadas como paisagem levando em consideração todo o conjunto de uma área e não somente um patrimônio isolado como uma análise de patrimônio arquitetônico.	17,35%
<b>Patrimônio Arqueológico</b>	Casa dos colonos, tulha, roda d'água, terreiro, rancho, cocheira, garagem, paiol.	Características de categorias de bens culturais e históricas da fazenda que retratam e confirmam a utilização da fazenda como produtora de café devido à infraestrutura encontrada.	2,24%

Tabela 1: Tabela de classificação e caracterização dos indicadores e sua especificação em porcentagem com relação à área total de estudo. Fonte: GONÇALVES, 2014

## 5 CONCLUSÃO

A Pesquisa conclui que a seleção de indicadores para avaliação de áreas com patrimônio histórico cultural e ambiental em grande escala, como no caso da antiga fazenda Galo Branco em São José dos Campos/SP é possível através de metodologias de levantamento e análises de todas as características históricas e físicas do local.

A caracterização na fazenda Galo Branco para inventariação, caracterização e classificação do patrimônio histórico cultural associado à caracterização geomorfológica foi suficiente para que tivéssemos conhecimento total da área e sua classificação pois é uma área de preservação natural com valor histórico cultural e que a partir deste trabalho a população poderá conhecer melhor e reconhecer a história da região a partir daquela fazenda que um dia foi uma grande produtora de café e empregadora e deixou marcas para que pudéssemos hoje entendê-la como um todo. Assim como sua classificação, a partir dos levantamentos, ainda pudemos destacar algumas medidas que colocamos no trabalho como sugestões que seria sobre o córrego que poderia ser recuperado e mantido para a saúde da fazenda e de toda a região, digo o córrego como paisagem e suas margens mas também pelas suas águas e traçado que são primordiais para a geografia natural da região e para toda a população. Outra medida foi percebida analisando a imagem aérea pelo Google Earth da área da fazenda e descrevemos como uma área de conflito entre a delimitação fazenda antiga com a área de ocupação da EMBRAER pois detectamos uma área que está próxima a cerca de divisa da fazenda com a área dos galpões da Embraer e isto é preocupante pois se não houver um limite de quantidade de avanço para dentro da área da fazenda, a paisagem como um todo pode ser ameaçada. Por isso sugere-se recuperar esta área com vegetação, colocando ainda uma vegetação um pouco mais alta a fim de não permitir também uma poluição da paisagem neste lado da paisagem pelos galpões e adotou-se um recuo de 30 m como o

recuo que temos do córrego para que nada venha interferir na área futuramente. Com essas análises concluímos então que os resultados foram satisfatórios e dignos de serem aprofundados.

## 6 REFERÊNCIAS

- BRASIL, (1988)- Constituição da República Federativa do Brasil.
- BRASIL. Constituição (2010). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado,2010.
- CARVALHO A. G. (1999) - **Geomonumentos** - uma reflexão sobre a sua caracterização e enquadramento num projecto nacional de defesa e valorização do Património Natural. Liga de Amigos de Conímbriga, Lisboa, 30 p.
- CASTELEIRO.J. **Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea**. .Lisboa: Verbo, 2000. 1959p.
- CERQUEIRA. (1996). **A iconografia dos vasos gregos antigos como fonte histórica**. Universidade de São Paulo, 7p
- CONFERENCIA GERAL UNESCO da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris, de 17 de outubro a 21 de novembro de 1972
- DEPONTI(2001) **Indicadores para avaliação da sustentabilidade em contextos de desenvolvimento rural local** .Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001. 165p.
- DEPONTI.(2002) **Estratégia para a construção de indicadores para avaliação da sustentabilidade e monitoramento de sistemas**. Agroecol. eDesenvol. Rur. Sustent. Porto Alegre, v.3, n.4, out/dez 2002
- EMBRAER.(2013) **Instituto Embraer**. www.institutoembraer.com.br acessado em 20 de junho de 2013
- FERNANDES J. P. (Dir.) (2004) - **Dicionário Jurídico da Administração Pública**, INA, Vol. VI, 674 p.
- GALLOPIN, 1977, BOSSEL, 1999, **United nations division for Sustainable development**, 2001.
- GRANDGIRARD, E. **Geomorphosite assessment in Montesinho Natural Park**. Portugal, 1997.
- GRAY.M. (2004) - Geodiversity. **Valuing and conserving abiotic nature**. Wiley, 412 p.
- <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/oculum/article/view/1450/1424> - (OLIVEIRA & FERRÃO, 2012)
- <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000478239&fd=y> (SCARIATO,2009)
- <http://www.scielo.br/pdf/his/v26n2/a13v26n2.pdf> (NOGUEIRA, 2007)
- IPHAN, 2004 Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=418> preciso da data de acesso – não tem título
- O fazendeiro de café da ilha de São Domingos**, de P. J. LaborieSEEC, Secretaria do Estado da Cultura do Paraná. Conceito de Tombamento. SEEC: Curitiba,2014. Disponível: <http://www.patrimoniocultural.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4>
- PEREIRA(2006).**Património geomorfológico: da actualidade internacional do tema ao caso português**. Centro de Ciências da Terra, Universidade do Minho, Braga.
- PEREIRA.P.(1995) **Universidade do Minho: centro de ciências da terra**. In: repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13785/1/e02\_003.pdf acesso disponível em 25 de junho de 2013.
- Prefeitura do Rio de Janeiro. **Instituto do Patrimônio Cultural, Intervenção Urbana, Arquitetura e Design**. APAC,1992. Disponível:<http://www0.rio.rj.gov.br/patrimonio/apac.shtm>
- São Jose dos Campos. **Registro de imóveis e anexos**: certidão emitida em 26/07/2013. São José dos Campos: São Paulo, 2013.
- UNITAU. **Seminário da disciplina bacias hidrográficas: meio ambiente e sociedade**. in: programa de pós graduação em ciências ambientais da Universidade de Taubaté, 2012.

## Direitos Trabalhistas dos Comerciantes: Principais Violações *Labor Rights of Traders: Main Violations*

**Deborah Duarte Abdala<sup>1</sup> Elisa Maria Andrade Brisola<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Bacharel em Direito. Pós graduada em Direito e Processo do Trabalho e em Direito Previdenciário.

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Recebido em 18 de maio de 2017; Aceito em 17 de junho de 2017.

### Resumo

Este artigo é resultante de pesquisa de mestrado desenvolvida num programa interdisciplinar. Surgiu da consideração de que o trabalho é importante para a definição social do homem, assim como para seu desenvolvimento, e da observação de que os direitos trabalhistas dos comerciantes muitas vezes não são atendidos. Pretendeu-se identificar quais direitos trabalhistas dos comerciantes são violados com maior frequência. A metodologia empregada foi de abordagem quantitativa, com levantamento de caráter documental que visou identificar as violações aos direitos trabalhistas em uma população específica: comerciantes atuantes em uma cidade do vale do Paraíba paulista. Os dados do levantamento foram tratados de modo estatístico. Foram identificadas quarenta diferentes tipos de violações, em amostra de 252 (duzentas e cinquenta e duas) petições analisadas de ações ajuizadas no Sindicato dos Comerciantes da cidade estudada, no período 2011-2015. Constatou-se que, para compreender as violações dos direitos trabalhistas desses profissionais, é necessário compreender a complexidade da categoria trabalhista do comerciante. Com os dados coletados, identificou-se uma diversidade de tipos de violações dos direitos trabalhistas da categoria dos comerciantes no município estudado e verificou-se que as mais frequentes se concentram na falta de pagamento de verbas rescisórias. Esta é a violação mais recorrente, seguida do não pagamento de horas extras e depósitos parciais a título de FGTS. Entende-se que os resultados poderão subsidiar projetos de políticas públicas que visem diminuir as violações dos direitos trabalhistas concernentes a essa categoria de trabalhadores, violações estas que constituem um problema social.

Palavras-chave: Trabalho; Desenvolvimento Humano; Direito do Trabalho; Trabalhadores do comércio.

### Abstract

This article is the result of master's research developed in an interdisciplinary program. It arose from the consideration that labor is important for the social definition of man as well as for his development, and the observation that labor rights of traders are often not met. It was intended to identify which labor rights of traders are violated more frequently. The methodology employed was a quantitative approach, with a documentary survey that aimed to identify violations of labor rights in a specific population: traders working in a city in the Paraíba valley of the State of São Paulo, Brazil. The survey data were treated statistically. Forty different types of violations were identified in a sample of 252 (two hundred and fifty-two) petitions analyzed of lawsuits filed at the Trade Union of the city studied in the period 2011-2015. In order to understand the violations of labor rights of these professionals, it is necessary to understand the complexity of the labor category of the trader. With the data collected, a variety of types of violations of the labor rights of the category of the traders in the studied municipality were identified and it was verified that the most frequent ones are concentrated in the lack of payment of severance funds. This is the recurrent violation, followed by non-payment of overtime and partial deposits under FGTS. The data collected may support projects of public policies aimed at reducing violations of labor rights concerning this category of workers, violations that constitute a social problem.

Keywords: Work. Human development; Labor Law; Trade Workers.

## INTRODUÇÃO

Entendido como trabalho social, ou seja, como conjunto de tarefas realizadas pelos indivíduos, neste artigo o trabalho é analisado a partir da concepção marxista, em que “[...] o trabalho se converteu não só como categoria, mas na efetividade em um meio de produzir riqueza em geral, deixando, como determinação, de se confundir com o indivíduo em sua particularidade” (MARX, 1982, p. 17).

Segundo Cardoso (2013, p. 28), dependendo da organização social e do modelo de produção adotado, o trabalho “ganhará diferentes formas e significados”. No modelo capitalista, a autora observa que “[...] a vivência do trabalho, enquanto capacidade humana, vai sendo alienada, distanciando o homem de sua realização plena, não deixando, no entanto, de existir enquanto capacidade humana”. A autora aduz que a alienação da força de trabalho, com o objetivo de garantir primordialmente a sobrevivência do homem, promove nele um “processo de desumanização<sup>1</sup>”. Além da desumanização, o modelo capitalista de produção exige um trabalho altamente especializado do ponto de vista técnico, o que, ao longo do século XX, ensejou transformações no mundo do trabalho, com consequente ampliação de outras modalidades de trabalho, como exemplo, a prestação de serviços. Observa-se também o fenômeno do desemprego estrutural e, que aqueles que não são excluídos, submetem-se ao trabalho informal ou a condições que suprimem ou desrespeitam os direitos trabalhistas mínimos (Antunes, 2015), o que se verifica na prática advocatícia e nas decisões dos Tribunais Trabalhistas.

Diante das considerações acima tecidas, no que concerne especialmente à referida migração da classe operária para o setor de serviços, assim como a precarização das condições de trabalho de modo geral, delinea-se como tema do presente artigo a violação dos direitos trabalhistas de uma categoria específica de trabalhador, o comerciante. A escolha foi motivada pela percepção, por meio da prática profissional da autora no Direito Trabalhista, do grande número de trabalhadores do comércio que procura os escritórios advocatícios para ajuizar reclamações trabalhistas com o intuito de pleitear direitos trabalhistas básicos, como o registro do contrato de trabalho, pagamento de verbas rescisórias, o respeito ao salário mínimo, entre outros.

Acredita-se que a identificação das principais violações e a compreensão dos motivos que a ensejam possam contribuir para a proteção e efetivação de tais direitos, evitando-se retrocesso social com relação aos direitos conquistados.

Para tanto, metodologicamente, consideraram-se os comerciantes atuantes em um município da região metropolitana do vale do Paraíba, Estado de São Paulo, onde, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no ano de 2014 a população estava estimada em 299.423 habitantes. O município, considerado como o segundo maior polo comercial da região do vale do Paraíba, empregava, em 2014, 18.236 trabalhadores, segundo dados do Registro Anual de Informações Sociais – RAIS, disponibilizados no sítio eletrônico da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP, o que representa 21,46% dos postos de trabalho. Destes, 14.119 (16,62%) são referentes ao comércio varejista, e 2.441 (2,87%), ao comércio atacadista.

Ainda de acordo com os dados do RAIS, a administração pública foi o setor que mais ofereceu postos de trabalho naquele ano, com 38.302 (45,08%), seguido da indústria, com 23.068 (27,15%). O comércio ocupou o terceiro lugar. A construção civil empregou 4.778 (5,62%) trabalhadores, e a agropecuária, a extração vegetal, a caça e a pesca, 580 (0,68%). O município apresentou um total de 84.964 postos de trabalho.

Com relação às ações trabalhistas, o Tribunal Superior do Trabalho – TST, apresenta estatística de de-

1 Netto e Braz (2006) refletindo sobre o trabalho como fundante do Ser Social a partir de Marx e Luckás, explicam que o processo de humanização significa que o homem em seu processo de desenvolvimento histórico, por meio do trabalho, e sem perder a sua base orgânico-natural, se transforma no Ser Social e, nesse processo, se humaniza. A humanização é o resultado do processo de produção da humanidade por meio da auto-atividade.

mandas trabalhistas por categoria econômica. Apenas naquele Tribunal, em 2014, tramitavam 54.429 reclamações advindas da indústria e 20.160 advindas do comércio.

O Sindicato dos Empregados no Comércio – Sincomerciários forneceu os dados das reclamações trabalhistas ajuizadas no município estudado no período 2011-2015 e que estavam em arquivo ativo. Com base nesses dados, foi possível avaliar quais direitos dos comerciários com mais frequência se caracterizavam como não respeitados.

A opção metodológica foi a quantitativa, para classificar a ocorrência dos casos de violações de direitos trabalhistas registrados no Sindicato e tabulá-los, bem como os dados sociodemográficos que descrevem e configuram a população e amostra da pesquisa.

A população da pesquisa foi constituída a partir do número de pessoas filiadas ao Sindicato. O número de sindicalizados, até setembro de 2015, data de autorização para a realização da pesquisa junto à instituição, era 1845. A amostra foi definida pelo número de ações trabalhistas ajuizadas pelos advogados do Sindicato e que estavam em arquivo ativo, totalizando 252 petições iniciais de ações.

Para a realização da pesquisa os dados coletados foram tabulados e analisados estatisticamente. A tabulação compreendeu aspectos do perfil sociodemográfico dos comerciários e aspectos relativos aos motivos das ações ajuizadas - direitos supostamente violados.

## AS AÇÕES AJUIZADAS PELOS COMERCÍARIOS

Os comerciários, filiados ou não ao sindicato, podem recorrer a ele para requerer orientações sobre os direitos trabalhistas, assistência na homologação da rescisão ou quitação do contrato de trabalho ou, ainda, para requerer patrocínio em causas trabalhistas. Para isso, o sindicato conta com quatro advogados que trabalham em regime de plantão, orientando os trabalhadores do comércio, bem como analisando as demandas e ajuizando ações trabalhistas para reclamar direitos violados.

Cabe esclarecer que, segundo princípios e regras de teoria geral do processo, todos têm o direito de ação, o que significa a possibilidade de reclamar em juízo um direito que entende violado. Essa garantia está prevista no art. 5º, XXXV do texto constitucional. Alexandre Freitas Câmara (2014, p. 144) explica que “[...] a **ação** é uma posição jurídica capaz de permitir a **qualquer pessoa** a prática de atos tendentes a provocar o exercício, pelo Estado, da função jurisdicional, existindo **ainda que inexista o direito material afirmado**” (grifos nossos).

Uma vez ajuizada a ação, os princípios do contraditório e da ampla defesa, previstos no inciso LIV do artigo acima referido, devem ser respeitados, assegurando à parte contrária o direito de apresentar a sua defesa e trazendo ao conhecimento do juiz fatos impeditivos, extintivos ou modificativos do direito alegado pelo autor (BUENO, 2007). É permitida, a ambas as partes, a instrução do processo com provas que possam corroborar suas alegações. Com isso, ao final do processo é declarada a existência ou não do direito alegado inicialmente.

Nesta pesquisa, como acima se afirmou, foram analisadas as petições iniciais das reclamações trabalhistas ainda em trâmite no Poder Judiciário, acondicionadas no arquivo ativo do sindicato, ajuizadas no período 2011-2015 sob o patrocínio dos advogados da referida instituição. Portanto, pretendeu-se levantar e analisar as principais violações alegadas, as quais podem ser comprovadas ou não após a instrução processual e declaradas por meio de sentença judicial. As sentenças não foram analisadas, porque muitos processos não chegaram a essa fase e, ainda, pelo fato de que, em muitos outros, as partes entraram em composição,

havendo a sentença apenas para homologar o acordo, sem necessariamente restar comprovada a violação ou não dos direitos pleiteados na peça inaugural do processo.

Em cada um dos processos foram coletados os seguintes dados relacionados às partes do processo e ao contrato de trabalho: 1) sexo; 2) data de nascimento; 3) função exercida; 4) tipo de comércio; 5) data de admissão; 6) data do registro; 7) data da rescisão; 8) tipo de rescisão; 9) data do ajuizamento da ação.

Na mesma planilha foram tabulados, referentes a cada um dos processos, os seguintes pedidos ou violações: 1) reconhecimento de contrato por prazo indeterminado; 2) reconhecimento de nulidade de demissão; 3) reversão da justa causa; 4) reconhecimento da rescisão indireta do contrato de trabalho; 5) reconhecimento de nulidade do contrato de prestação de serviços de autônomo; 6) reconhecimento de nulidade do contrato temporário ou por prazo determinado; 7) reconhecimento de nulidade do contrato de experiência; 8) reconhecimento de vínculo de emprego; 9) reconhecimento de período laborado sem registro; 10) pagamento de verbas rescisórias integrais; 11) pagamento de verbas rescisórias parciais; 12) depósito de FGTS integral ou indenização correspondente; 13) depósito de FGTS parcial ou indenização correspondente; 14) pagamento de férias em dobro; 15) reconhecimento de nulidade do banco de horas; 16) pagamento de horas extras com reflexos; 17) pagamento de horas de intervalo intrajornada não concedidas; 18) dobra de domingo; 19) dobra de feriado; 20) pagamento em dobro do descanso semanal remunerado não gozado; 21) indenização de refeição aos domingos e feriados; 22) adicional de quebra de caixa; 23) pagamento de comissões; 24) integração da média das comissões à remuneração com os reflexos nas demais verbas; 25) reconhecimento de valores pagos “por fora” e seus reflexos nas demais verbas; 26) diferenças salariais por pagamento em valor inferior ao devido; 27) diferença salarial por exercer função mais qualificada e diferente da registrada no contrato de trabalho; 28) diferença salarial com acúmulo de função; 29) danos morais; 30) estabilidade militar; 31) estabilidade gestante; 32) estabilidade por doença ou acidente do trabalho; 33) dano material; 34) adicional de insalubridade e reflexos; 35) adicional de periculosidade e reflexos; 36) vale-transporte; 37) adicional noturno; 38) devolução de descontos indevidos; 39) vale-refeição; 40) salário-família.

## PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS AUTORES DAS AÇÕES

No que se refere ao aspecto de gênero, segundo dados encontrados pela Pesquisa de Emprego e Desemprego – PED, resultante do convênio DIEESE/Seade/MTE – FAT, na região metropolitana de São Paulo, no ano de 2015, o setor de indústria de transformação empregou 11,7% de mulheres e 19,6% de homens. Na construção, o nível de ocupação masculina foi sensivelmente maior, com 12,4% de homens e 0,9% de mulheres. No setor de comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas, observou-se uma aproximação dos gêneros, com 16,5% de mulheres e 18,9% de homens. Foi no setor de serviços que se constatou maior participação feminina, com 70,3% de mulheres e 47,5% de homens.

Portanto, na região metropolitana de São Paulo, o setor de serviços foi o que mais empregou mulheres em 2015<sup>2</sup>, seguido do comércio, com a observação de que, neste último, não se verificou distinção significativa de ocupação entre homens e mulheres.

Os dados acima apresentados foram semelhantes aos obtidos pelo mesmo convênio para o ano de 2009, na mesma região. Naquele ano, portanto, a expressiva participação feminina no comércio já tinha sido observada, com 43,3% de mulheres e 46,7% de homens, de acordo com texto apresentado pelo Sindicato

<sup>2</sup> Para autores como Nogueira (2004), no contexto da reestruturação produtiva há o processo de feminização do trabalho, com a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho, contudo, com avanço da precarização das condições de trabalho e salários abaixo dos homens. Entretanto, a autora aponta a contradição desse processo, que pode significar também a possibilidade de emancipação das mulheres. Conforme Antunes (2007, p. 48) citado por Costa (2012, p. 152). “[...] as mulheres, também, atendem às necessidades do novo perfil do trabalhador que deve ser mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de maior realização no espaço do trabalho”.

dos Comerciantes de Guarulhos no sítio da instituição. Assim, a atividade comercial, ao ser comparada aos demais setores econômicos, é caracterizada pelo equilíbrio de gênero.

Esse dado foi corroborado na presente pesquisa: da amostra de 252 petições iniciais trabalhistas analisadas, 131 são relativas a trabalhadoras do sexo feminino, o que representa 51,98%, e 121 são de trabalhadores do sexo masculino, o que representa 48,02%.

Portanto, numa amostra de 252 trabalhadores do comércio de uma cidade da região metropolitana no vale do Paraíba que ajuizaram ações trabalhistas, verificou-se que há equivalência entre os sexos, confirmando dados encontrados na região metropolitana de São Paulo que demonstram que o setor de comércio não faz, ao menos com relação à empregabilidade, distinção entre os gêneros. No entanto, não foram observados aspectos referentes às diferenças de funções e de salário, que poderão ser estudados em outros momentos.

Ainda, sobre as características do comerciante analisou-se, no presente trabalho, a questão da idade, considerada no momento do ajuizamento da ação trabalhista. Para tanto, foram coletados os dados: a) data da distribuição da ação, e b) data de nascimento. Os dados coletados indicaram que a idade dos trabalhadores variou entre 17 anos, idade do trabalhador mais novo, e 63 anos, idade do trabalhador mais velho. Verificou-se que a idade média da amostra é de 31 anos.

Posteriormente, para melhor conhecer os comerciantes, dividiu-se a amostra em faixas etárias, da seguinte forma: de 16 a 25 anos; de 26 a 35 anos; de 36 a 45 anos; de 46 a 55 anos; e, de 56 a 65 anos. Verificou-se maior concentração de comerciantes na faixa etária de 26 a 35 anos, com a porcentagem de 35%, seguida da faixa etária de 16 a 25 anos, com 32%, porcentagens que, somadas, correspondem a aproximadamente 2/3 da amostra. No 1/3 restante, ficaram concentrados os trabalhadores com idade acima de 36 anos e aqueles que não tiveram a idade identificada e tabulada, que correspondem a 9% da amostra total (ou 23 ações. Isso ocorreu porque o dado “data de nascimento” não constava na petição inicial, o que impossibilitou a identificação da idade do sujeito. Com isso, constata-se que os trabalhadores do comércio da amostra estudada são, em sua maioria, jovens e adultos entre 16 e 35 anos.

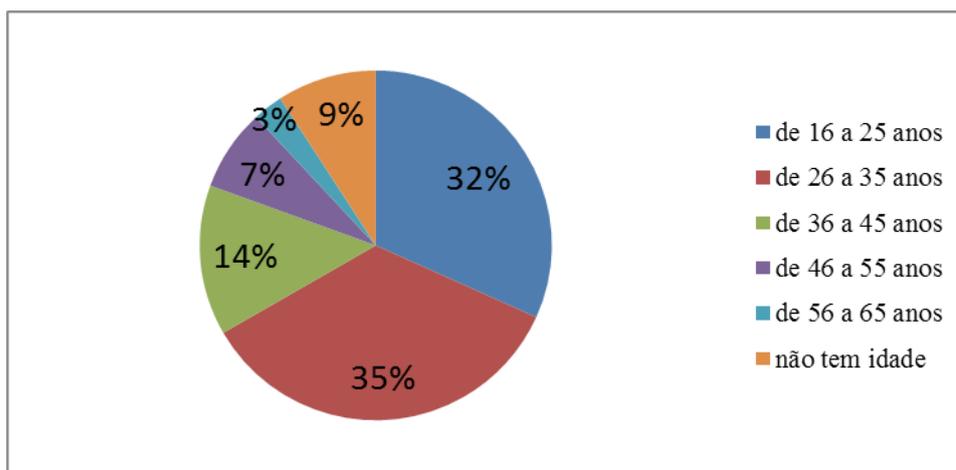


Figura 1. Distribuição dos comerciantes por faixa etária Fonte: dados organizados pela autora.

Ricardo Antunes (2009), que analisa a questão da idade e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, esclarece que há uma tendência de exclusão de jovens e de trabalhadores “velhos”, com idade acima

de quarenta anos, o que amplia os índices de trabalho informal. Ao mesmo tempo, complementa o autor, “[...] há uma inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, não só nos países asiáticos, latino-americanos, mas também em vários países do centro” (ANTUNES, 2009, p. 112).

Em certa medida, a análise do autor enquadra-se nos achados estatísticos da presente pesquisa. Como se observou, a maior parte dos empregados do comércio (da amostra da pesquisa) está na faixa etária abaixo dos 40 anos de idade, e a maior concentração (2/3 dos sujeitos) é de trabalhadores jovens.

No entanto, a amostra analisada é composta, tanto de trabalhadores que estavam formalmente registrados, quanto de trabalhadores informais que buscaram a Justiça do Trabalho para ver reconhecido o vínculo de emprego e os direitos dele decorrentes. Em um estudo futuro, poderia ser feita a análise da correlação entre idade e pedido de reconhecimento de vínculo trabalhista, a fim de investigar se no comércio também se verifica a ocorrência de trabalho informal com mais recorrência entre trabalhadores com mais de 40 anos de idade ou se é uma ocorrência que atinge toda a categoria, inclusive dos jovens.

## OS DIRETOS TRABALHISTAS E O MOMENTO DO AJUIZAMENTO DA AÇÃO

As reclamações trabalhistas podem ser ajuizadas a qualquer momento, uma vez verificado o descumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas que disciplinam a matéria. Todavia, o que se observa na prática advocatícia, e que foi confirmado com os dados desta pesquisa, é que as ações são ajuizadas após o término do contrato, provavelmente para que não haja retaliações dentro da empresa e para manutenção do relacionamento entre patrão e empregado de forma amistosa.

Na amostra analisada houve apenas dois casos em que o ajuizamento se deu enquanto o contrato de trabalho ainda estava em aberto, com a observação de que, em um deles, o contrato estava suspenso, pois o trabalhador estava afastado por motivo de doença, percebendo benefício previdenciário. Provavelmente a ação foi ajuizada para evitar a prescrição de direitos.

Prescrição, segundo MATIELLO (2011, p. 152), é a “[...] perda da pretensão decorrente de um direito, e, por conseguinte, do próprio direito e de todo o seu aparato defensivo, em consequência do seu não exercício ou uso durante determinado espaço de tempo previsto em lei”.

No direito do trabalho são dois os principais tipos de prescrição que podem ocorrer, usualmente chamadas de “prescrição bienal” e “prescrição quinquenal”, ambas com previsão no art. 7º, XXIX da CF, que disciplina o direito de ação “[...] quanto aos créditos resultantes das relações de trabalho, com prazo prescricional de cinco anos para os trabalhadores urbanos e rurais, até o limite de dois anos após a extinção do contrato”.

Portanto, uma vez extinto o contrato de trabalho, inicia-se o prazo prescricional de dois anos para o ajuizamento de ação trabalhista, podendo ser reclamados direitos retroativos a cinco anos. RESENDE (2012, p. 912) explica que contam-se “dois anos PARA A FRENTE, a partir da extinção do contrato de trabalho, e então cinco anos PARA TRÁS, a partir da data do ajuizamento da ação”.

Os direitos trabalhistas são integrantes da segunda geração de direitos fundamentais, que recebem o nome de direitos sociais. Estes abrangem, além do direito do trabalho, o direito à seguridade social, em suas vertentes da saúde, assistência social e previdência social, o direito à educação, cultura, lazer, segurança e moradia, direito da família, da criança, do adolescente e do idoso, e direito de grupos, tutelados nos artigos 6º a 11 da Constituição Federal de 1988 (BULOS, 2012).

Bulos (2012, p. 421), ao tratar dos direitos sociais, assim os define:

[...] são aqueles que sobrelevam a esfera particular, para alcançar o todo, numa visão de generalidade e conjunto. A sua compreensão deflui - com pujança e intensidade - sempre que for confrontado um interesse individual com um meta-individual, e vice-versa. Por isso, funcionam como lídimas liberdades ou prestações *positivas*, vertidas em normas de cunho constitucional.

Esses direitos exigem, como se verificou na definição de Bulos, uma prestação positiva do Estado, que deve empregar meios para amparar os menos favorecidos, “[...] proporcionando-lhes condições de vida mais decentes e condignas com o primado da igualdade real” (BULOS, 2012, p. 420).

Esses direitos são disciplinados principalmente pela Constituição Federal, por normas de tratados e convenções internacionais ratificadas pelo Brasil e por leis infraconstitucionais, os quais são indisponíveis e formam o que Delgado (2012, p. 115) chama de “[...] *patamar civilizatório mínimo* que a sociedade democrática não concebe ver reduzido em qualquer segmento econômico-profissional, sob pena de se afrontarem a própria dignidade da pessoa humana e a valorização mínima deferível ao trabalho (arts. 1º, III e 170, *caput*, da CF/88)”.

O art. 7º da Constituição Federal, principal norma trabalhista, dispõe em seus incisos os direitos mínimos do trabalhador.

Todas as normas infraconstitucionais devem respeitar as disposições da Carta Magna. A CLT, lei que consolidou em um único texto diversas leis esparsas que versavam sobre direitos trabalhistas, é anterior à CF de 1988, pois foi sancionada em 1943. Assim, as normas que não eram compatíveis com a CF não foram recepcionadas e perderam a vigência, a exemplo da previsão do adicional de horas extras em no mínimo 20% a mais do que o valor da hora normal, prevista no § 2º do art. 59 da CLT. No entanto, ela ainda é considerada a principal lei infraconstitucional na seara trabalhista, pois regulamenta os direitos elencados na Lei Maior.

São também fontes importantes do direito trabalhista as convenções e acordos coletivos, que “[...] criam normas jurídicas a partir da intervenção direta dos destinatários das mesmas, no caso o sindicato dos trabalhadores e o polo do empregador, representado ora por seu sindicato (convenção coletiva de trabalho), ora por uma ou mais empresas (acordo coletivo de trabalho)” (RESENDE, 2012, pp. 8-9), interessando, assim, a categorias específicas.

No contexto contemporâneo, os direitos dos trabalhadores sofrem cada vez mais regressões, com a implementação de processos geradores de desregulamentações, precariedade e não cumprimento das legislações vigentes. Segundo Vasapollo,

[...] a precariedade é um processo geral, um processo que condiciona a existência de toda a força de trabalho pós-fordista. O processo de precarização do trabalho, essa experiência de incerteza comum no trabalho vivo pós-fordista, foi estabelecido por etapas, mudanças, por passagens cruciais. Primeiramente, as etapas das intervenções legislativas que vem provocando pouco a pouco, o fracasso da edificação de todas as garantias conquistadas pelo trabalhador fordista e vem introduzindo, de fato, a possibilidade de fazer uso da força de trabalho em um regime de flexibilização (VASAPOLLO, 2004, p. 24).

Conforme o autor supracitado, “[...] a nova condição de trabalho está sempre perdendo mais direitos, garantias sociais e mesmo democracia. Tudo se converte em precariedade”. (VASAPOLLO, 2004, 24).

## OS PEDIDOS FORMULADOS E AS VIOLAÇÕES ALEGADAS

Na amostra de 252 ações trabalhistas ajuizadas no período 2011-2015, constatou-se que os pedidos mais recorrentes foram: a) pagamento de verbas rescisórias integrais (57,14%) e parciais (23,81%); b) pagamento e integração do valor das horas extras à remuneração com reflexos nas demais verbas (56,35%) e pagamento de horas como se extras fossem pela ausência de intervalos intrajornadas (25,79%); c) indenização por danos morais (55,56%); d) pagamento dos valores de FGTS parciais (36,11%) e integrais (25,79%); e) diferenças salariais (28,17%); f) reconhecimento de vínculo de emprego (14,29%) e período sem registro (17,46%); g) acúmulo de função (12,70%); e h) integração dos valores de comissão recebidos à remuneração, com reflexo nas demais verbas, o que pode ser verificado no gráfico abaixo, que organiza, de forma crescente, os pedidos mais recorrentes.

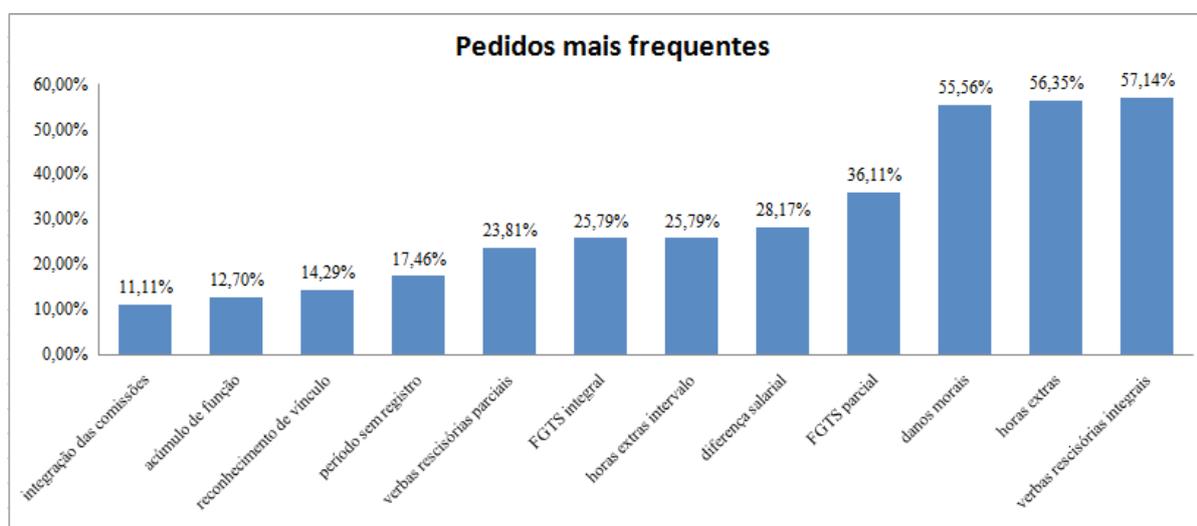


Figura 2. Pedidos mais frequentes nas ações trabalhistas dos comerciários Fonte: dados organizados pela autora.

A seguir, uma breve explicação sobre cada um dos pedidos.

### A) PEDIDO DE PAGAMENTO DE VERBAS RESCISÓRIAS

As verbas rescisórias são aquelas “[...] pagas ao empregado quando da extinção do contrato de trabalho, como saldo de salários, o décimo terceiro salário proporcional, as férias (vencidas, simples e proporcionais) etc.” (RESENDE, 2012, p. 612). As rubricas a serem recebidas dependerão do tipo de rescisão do contrato de trabalho, como já se demonstrou no item 4.4.3.

Nesta pesquisa, incluíram-se no rol de verbas rescisórias o pedido de aviso prévio indenizado, o levantamento de FGTS e pagamento de multa de 40% sobre o valor depositado do FGTS e a expedição de guias para requerimento de seguro-desemprego, quando aplicáveis ao pedido correspondente.

Observou-se que mais da metade das ações trabalhistas ajuizadas pelos comerciários pleiteia o pagamento integral das verbas rescisórias. Constatou-se que muitos comerciários demitidos sem justo motivo não receberam nenhum valor rescisório, o que ensejou também a aplicação da multa prevista nos parágrafos 6º e 8º do art. 477 da CLT, pelo não pagamento das referidas verbas no prazo legal.

Os pedidos de rescisão indireta também tinham, por consequência, o pedido conjunto de pagamento

das verbas rescisórias integrais. Já nos pedidos de reversão do pedido de justa causa, ou de nulidade de pedido de demissão, foi verificado que o pedido mais comum foi o de complementação das verbas rescisórias.

Esse tipo de violação ocorre apenas quando o contrato de trabalho já foi extinto, não restando alternativa ao comerciário senão a via judicial, para que o direito seja implementado.

## **B) PEDIDO DE PAGAMENTO DE HORAS EXTRAS**

Embora a Constituição Federal tenha limitado a jornada de trabalho em 8 horas diárias e 44 semanais (art. 7º, inciso XIII), o trabalho em sobrejornada é prática comum em todos os setores econômicos, o que também é observado no comércio, sem, contudo, a devida contraprestação, o que ensejou elevado número de pedidos neste sentido (56,35%).

Ainda, com previsão no art. 51 da CLT, há a possibilidade de instituição de banco de horas, com o escopo de compensar horas trabalhadas sem o pagamento do adicional, o que é disciplinado também na cláusula 14 da CCT 2015/2016. Todavia, existem regras que devem ser respeitadas para a sua instituição. Em 3,17% das ações, houve o pedido de nulidade do banco de horas, tendo em vista o desrespeito às referidas normas, o que ensejou, conseqüentemente, o pedido de pagamento de horas extras referentes àquelas não compensadas e laboradas além da jornada estipulada constitucionalmente.

Com relação aos intervalos intrajornadas, houve desrespeito regular, relacionado à supressão de parte do horário previsto para alimentação e descanso, ou com supressão total do intervalo em determinados dias da semana, como nos sábados e feriados. Houve um total de 25,79% de pedidos para o pagamento das horas suprimidas com o adicional de horas extras, conforme legislação vigente.

## **C) PEDIDO DE INDENIZAÇÃO POR DANOS MORAIS**

O pedido de indenização por danos morais foi recorrente nas ações analisadas, pois, como se demonstrou acima, os direitos trabalhistas são indisponíveis e constituem um “patamar civilizatório mínimo”, expressão cunhada pelo Ministro do Tribunal Superior do Trabalho, Maurício Godinho Delgado (2012). Em não sendo respeitados os referidos direitos, entende-se que a dignidade da pessoa humana é ferida, nascendo o direito de reparação pecuniária.

Observa-se que a fundamentação do pedido de indenização apareceu associado ao descumprimento das obrigações patronais, especialmente ao não pagamento das verbas rescisórias e, também por esse motivo, apareceu com bastante frequência (55,56%). O assédio moral foi outro fundamento observado para o pedido a este título. Todavia, nesta pesquisa não foram quantificados e tabulados os diversos fundamentos do pedido de indenização por dano moral, pois configuram teses e argumentos muito particulares, o que se distanciaria da tabulação objetiva que se pretendeu.

## **D) PEDIDO DE DEPÓSITOS DE FGTS**

A ausência de depósito do valor referente ao FGTS também representou porcentagem expressiva nos pedidos das ações trabalhistas. Ocorre que os valores depositados a título de FGTS só podem ser levantados no momento da rescisão sem justa causa, ou em algumas outras hipóteses previstas na Lei 8.036/90, como, por exemplo, para comprar um imóvel. Por esse motivo, empregadores que passam por dificuldades financeiras, para não deixar de pagar os salários dos empregados deixam de depositar os valores fundiários, o que pode explicar o percentual de 36,11% de pedidos de depósito do FGTS parcial (de alguns meses ou períodos).

Outra hipótese é o trabalho por período sem registro, quando não são efetuados os depósitos.

A falta de depósito integral normalmente está associada à ausência de registro em Carteira de Trabalho e Previdência Social - CTPS durante todo o pacto laboral. O pedido de depósito integral, portanto, está presente na totalidade das ações em que se pleiteia o reconhecimento de vínculo empregatício. Em alguns casos, contudo, mesmo com o registro o empregador deixou de efetuar os depósitos. Assim, o referido pedido apareceu em 25,79% das ações.

## E) PEDIDO DE DIFERENÇA SALARIAL

Com relação à diferença salarial, foram computados os casos em que houve reajuste do piso da categoria sem a devida contraprestação do empregado e, ainda, os casos em que o comerciante recebia, durante todo o contrato, valor inferior ao devido, em relação ao piso ou à função exercida.

Outro pedido que apareceu com certa frequência foi o de diferença salarial por acúmulo de função (12,70%). Não há uma lei específica que garanta o direito ao adicional por acúmulo de função, mas pode ser utilizada, por analogia, a lei dos radialistas (Lei 6615/78), para se pleitear valor adicional ao salário pelo exercício de mais de uma função em benefício do empregador.

O acúmulo de função ocorre quando o empregado desempenha funções que não são compatíveis entre si, sendo uma delas diversa da anotada em sua CTPS. O empregador exime-se, nesse caso, de efetuar outros contratos, sobrecarregando o funcionário que acumula as funções, sem a contraprestação devida.

Em todos os casos de pedidos de diferenças salariais, deve haver os reflexos nas demais verbas e direitos. Isso significa aumento proporcional no décimo terceiro salário, férias, depósitos do FGTS, etc.

## F) OUTROS PEDIDOS

A categoria dos comerciantes apresenta algumas particularidades e, portanto, nas Convenções Coletivas de Trabalho – CCTs são negociados direitos e garantias específicas a essa classe. Uma das peculiaridades do trabalho no comércio é a possibilidade de labor de forma frequente aos sábados, domingos e feriados, especialmente em virtude de trabalhos em *shopping centers*.

Por esse motivo, a CCT normatizou direitos específicos a essa categoria trabalhadora: pagamento do acréscimo de 100% (cem por cento) sobre o valor da hora trabalhada nos feriados e, ainda, a concessão de descanso compensatório em até 30 (trinta) dias (cláusula 48 da CCT 2015/2016). O não pagamento do adicional ou a não concessão do descanso enseja o pagamento de multa prevista na CCT.

Outra particularidade da categoria é a faculdade concedida aos estabelecimentos para funcionamento aos domingos, devendo, para tanto, organizar e observar uma escala de revezamento, a qual, em não sendo respeitada, enseja o pagamento de multa normativa (cláusula 49 da CCT 2015/2016).

Ainda, para os dias trabalhados em domingos e feriados o comerciante faz jus a um valor fixo para alimentação.

Embora em menor porcentagem, os pedidos decorrentes da não observância dos três direitos acima referidos foi verificada em 9,92%, 10,32% e 8,73% dos casos, respectivamente, números que não podem ser desconsiderados, especialmente se for observado o fato de que, provavelmente, os comerciantes que pleitearam tais direitos são somente aqueles que trabalham no comércio varejista e, ainda, em estabelecimentos

que funcionam nos referidos dias.

Outros direitos pleiteados que apareceram em menor quantidade foram: pagamento de adicionais de insalubridade (6,35%) e periculosidade (1,59%), estabilidade gestante (6,75%), estabilidade por doença/acidente ocupacional (3,17%), integração de salário pago por fora (6,35%) e pedido de pagamento de férias dobradas, devido a sua não concessão no prazo legal (9,13%).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, foram identificadas as mais frequentes violações aos direitos trabalhistas da categoria dos comerciários de um município da região metropolitana do vale do Paraíba paulista. Buscou-se a confirmação da hipótese de que elas se concentram na falta de reconhecimento de vínculo de emprego, não pagamento correto das verbas rescisórias e acúmulo de funções.

Os resultados encontrados corroboram de forma parcial a hipótese inicial levantada. Verificou-se que a falta de pagamento de verbas rescisórias é a violação mais recorrente, seguida do não pagamento de horas extras e depósitos parciais a título de FGTS. O pedido de reparação por danos morais também apresentou expressiva presença nas ações. Embora em menor porcentagem, mas não menos importante, os pedidos de reconhecimento de vínculo de emprego e de período sem registro, dos quais derivou grande parte dos demais pedidos.

As violações alegadas nas ações trabalhistas ajuizadas pelos comerciários são referentes aos direitos mais básicos do trabalhador, cujo descumprimento lhe traz prejuízos no momento em que mais precisa, qual seja, o do desemprego. A falta de registro, o não pagamento de verbas rescisórias, a impossibilidade de levantar valores do FGTS ou de requerer o seguro-desemprego, juntamente com a perda do emprego e, conseqüentemente do salário, levam o trabalhador à condição de vida indigna.

Neste sentido, esta investigação apresenta-se como relevante, porque identificou, não apenas o perfil do trabalhador do comércio e as principais violações de direitos trabalhistas enfrentadas por esta categoria, mas também que esse grave problema deve ser combatido, visto que, acredita-se, ele tem relação com as transformações operadas no mundo do trabalho.

Esse entendimento é ratificado por Ricardo Antunes (2015, p. 219) que observa que, diante da crise do capital e da reestruturação produtiva, com o fechamento de postos de trabalho houve a exclusão de jovens do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que se deu a “[...] inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, particularmente nos países de industrialização intermediária e subordinada, como nos países asiáticos, latino-americanos, etc.” Acrescente-se o caso do Brasil, onde o comércio é um dos setores que absorve facilmente esse tipo de trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**:ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **O sentido do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed., 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. “Ocaracol e sua concha:ensaio sobre a nova morfologia do trabalho.” Disponível em: <http://www.puro.uff.br/sites/default/files/user52/caracol%20e%20a%20concha%20ricardo%20antunes.pdf> Acesso em: 15/05/2015

ANTUNES, Ricardo e ALVES, Giovanni. “As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital”. In:

**Educ. Soc.** Campinas. vol. 25, n. 87. pp. 335-351. mai/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10/05/2015.

BOLETIM TRABALHO NO COMÉRCIO/DIEESE. “O jovem comerciante: trabalho e estudo”. Ano I, nº 3, maio de 2009. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/analiseped/2009/2009pedjovenscomerciarior.pdf> Acessado em 27/04/2016.

BUENO, Cassio Scarpinella Bueno. **Curso sistematizado de direito processual civil: teoria geral do direito processual civil: vol. 1.** São Paulo: Saraiva, 2007.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Constituição Federal Anotada.** 10. ed. rev., atual. e reformulada até a Emenda Constitucional n. 70/2012. São Paulo: Saraiva, 2012.

CÂMARA, Alexandre Freitas. **Lições de direito processual civil.** vol. 1. 15. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. **Ética e projetos profissionais: os diferentes caminhos do serviço social no Brasil.** Capinas/SP: Papel Social, 2013.

COSTA, C. L. Reestruturação produtiva, precarização e feminização do trabalho docente em Catalão, Goiás: algumas considerações. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 150-154, ago. / dez. 2012. Disponível em: [http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/viewFile/3243/pdf\\_32](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/viewFile/3243/pdf_32). Acesso em maio de 2017.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de direito do trabalho.** 11. ed. São Paulo: LTr, 2012. **Emprego, desenvolvimento humano e trabalho decente: a expectativa brasileira recente.** Brasília: CEPAL/PENUD/OIT, 2008.

FIESP. Disponível em: [http://apps2.fiesp.com.br/regional/\(S\(2qk3efjom2bep3rl2ju41inl\)\)/DadosSocioEconomicos/InformacoesSetor.aspx?t=2](http://apps2.fiesp.com.br/regional/(S(2qk3efjom2bep3rl2ju41inl))/DadosSocioEconomicos/InformacoesSetor.aspx?t=2) Acessado: 30/04/2016.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/COMISSÃO NACIONAL DE CLASSIFICAÇÃO. Disponível em: <http://cnae.ibge.gov.br/?view=secao&tipo=cnae&versao=9&secao=G> Acesso em 30/04/2016.

MATIELLO, Fabrício Zamprognia. **Código Civil Comentado: Lei 10.406, de 10.01.2002.** 4. ed. São Paulo: LTr, 2011.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes; A economia vulgar.** Trad. Edgard Malagodi, Leandro Konder, José Arthur Giannotti; Walter Rehfeld. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>. Acessado em 26/04/2016.

NETTO, J.P; BRAZ. M. **Economia Política.** Uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 1).

NOGUEIRA, C. M. **A Feminização no Mundo do Trabalho.** São Paulo: Editora Autores Associados, 2004

PESQUISA DE EMPREGO E DESEMPREGO. “A presença feminina no mercado de trabalho na região metropolitana de São Paulo 2015”. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/analiseped/2016/2015pedmulhersao.pdf> Acesso em: 28/04/2016.

RECEITA FEDERAL. CNAEE. Disponível em: <http://www.receita.fazenda.gov.br/PessoaJuridica/CNAEFiscal/txtcnae.htm> Acesso em: 30/04/2016.

RESENDE, Ricardo. **Direito do trabalho esquematizado.** 2. ed. São Paulo: Método, 2012.

VASAPOLLO, L. Pobreza típica de trabalho atípico. **Revista Outubro**, N. 11, 2004. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-11-Artigo-02.pdf> Acesso em Maio de 2017.

## Diverso e Igual – A Diversidade como Reprodução Diverse and Equal - Diversity as Reproduction

**Vania Marques Cardoso<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia no Brasil e em Ciências da Educação em Portugal, pós-graduada em educação nas áreas de gestão, coordenação e supervisão escolares e políticas públicas em educação, é mestre e doutoranda pela Uninove de São Paulo.

Recebido em 29 de dezembro de 2016; Aceito em 08 de junho de 2017.

### Resumo

O presente ensaio discute a diversidade cultural na escola como parte da reprodução cultural, especialmente a apontada por Bourdieu (1992). Para o problema: a escola abandonou o seu papel original de difusão da cultura universal e tornou-se apenas o lugar de reprodução social do habitus? Levantou-se a hipótese que a escola, ao massificar-se ficou vazia de conteúdo, validando qualquer conhecimento em nome da diversidade de forma acrítica e reprodutora das práticas sociais, tornou o diverso igual e simplificado. Assim, a partir de tal hipótese, busca-se revelar, com elementos teóricos que adentram a Teoria Crítica, a diversidade na escola como mera reprodução.

Palavras-chave: práticas sociais; cultura; diversidade e reprodução.

### Abstract

This essay discusses the cultural diversity at school as part of cultural reproduction, especially pointed out by Bourdieu (1992). To the problem: the school has abandoned its original role of diffusion of universal culture and became only the place of social reproduction of habitus? We hypothesize that the mass school was empty of content, validating any knowledge in the name of diversity and uncritically reproducing social practices, simplified diverse. Thus, from this hypothesis, we seek to reveal, with theoretical elements that enter the Critical Theory, diversity at school as breeding only.

Keywords: social practices; culture; diversity and reproduction.

## INTRODUÇÃO

O discurso da diversidade cultural na escola vem ecoando há mais de 50 anos e apresentando-se com mais força desde os anos de 1970 pelo mundo afora e, no Brasil, nos de 1980/90, especialmente nas reformas curriculares e iniciativas dos vários sistemas a partir da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (Lei 9394/96) que preconiza a escola para todos.

Tal discurso penetra as práticas escolares como inovação, mas, inversamente, as simplifica, retrocedendo. Deixando de assumir a escola como instituição responsável por difundir a cultura universal a esvazia de conteúdo e reproduz qualquer prática social como cultura, sem percebê-la como efeito da indústria cultural, portanto, tornando a diversidade, mera reprodução.

Inicialmente, discorre-se sobre o conceito falseado de cultura no discurso das práticas escolares concretas e subjetivas em nome da diversidade, indicando a escola como espaço de práticas culturais que reproduzem o habitus cultural e a lógica de mercado, apesar dessa nova roupagem de escola para todos com diversidade cultural.

## CULTURA E PRÁTICAS SOCIAIS

Como Cuchê (1999), argumenta-se que a ideia de cultura tem gênese social, influenciada pelos contextos políticos e sociais, cujo conceito está engravado na história das ideias porque a evolução do sentido da palavra, em torno da transformação natural é algo que apenas o humano é capaz de realizar.

Essa gênese permite conceituar cultura a partir de Bosi (1992) como herança de práticas, (técnicas, símbolos, valores e objetos) compartilhada por um grupo humano relativamente coeso que a transmite às novas gerações como elemento de continuidade social.

Assim, a cultura, incrustada na relação do homem com a contínua transformação da natureza é marcada pela sua historicidade. Substrato que modela a ação consciente do homem em seu processo de decisão; dialeticamente estabelece um habitus que Bourdieu (1992) conceituou como conjunto de disposições incorporadas pelo indivíduo que se tornam matrizes de pensamento e intervenção, internalizadas através do processo histórico e circulada pela condição de classe em que se vive.

Na contemporaneidade, as pessoas se socializam numa lógica capitalista, mediada pelo valor de troca, por vezes contraditório em relação ao valor de uso, porque, como apontam Junior e Ferretti, tudo se torna produto fragmentado (valor de troca) para dar resposta imediata às céleres demandas (valor de uso) marcadas por um habitus que eterniza o presente e nega a dimensão humana do sujeito; é uma reprodução social que vai além das relações de dominação e modela todas as práticas.

Dessa forma, esse habitus é reproduzido pelos indivíduos no âmbito da cultura, mas internaliza-se nas práticas sociais e reproduz a sociedade de classe, especialmente no trabalho, forma originária de transformação da natureza pelo homem, modelo das práxis que transforma em realidade por meio de metas que só o humano impõe ao mundo pela consciência que embute finalidade e possibilita compreender a realidade cotidiana, pelos vários vieses possíveis, do mito à análise racional.

Júnior e Ferretti (2004) refletem sobre esse processo de reprodução discutindo o filme “Blade Runner, o Caçador de Andróides” de 1982 e demonstram um replicar que nega a história, impedindo a consciência no sentido de Lukács<sup>1</sup>, citado pelos referidos autores, aquela consciência que possibilita a realização de um

<sup>1</sup> **György Lukács** ou **Georg Lukács** (1885 a 1971) - filósofo húngaro de grande importância no cenário intelectual do século XX., com trajetória teórica baseada inicialmente em Kant, caminhando por Hegel e aderindo a Marx. In: <http://pt.wikipedia.org/wiki/>

nova existência, modifica a objetividade social ao mesmo tempo em que transforma o ser humano em sua capacidade reflexiva.

Os replicantes, personagens do filme, expressam a colonização cultural exposta por Bosi(1992) - processo de conquista e exploração no domínio da cultura. São robôs construídos à semelhança do homem, com historicidade negada pela ausência de memória; colonizados e colonizadores do ambiente espacial ao serviço de uma cultura hegemônica. Apesar do seu comportamento aparentemente humanizado, os replicantes não têm consciência, não avançam para a autonomia, para o “ser mais” e emancipado, mesmo assim carregam o germe da libertação, presente na contradição entre colonizar e ser colonizado.

Todo esse significado contraditório também aparece nos personagens do filme que representam a polícia humana (blade runner) criada para controlar os replicantes, ao longo da película, ora humanizam-se, ora desumanizam-se nas relações que estabelecem entre si, com os replicantes e com a realidade caótica que o filme aborda.

Tendo por exemplo o filme *Esse exemplo de 2004*, retrata a reprodução cultural, tão presente na escola e em suas práticas sociais como se discutirá a seguir.

## PRÁTICAS SOCIAIS E CULTURAIS NA ESCOLA

Ao longo da modernidade, mesmo com a sua massificação emergente, a instituição escolar difunde a cultura hegemônica, mas não alcançou o esclarecimento. Pulverizados os ideais democráticos pela apropriação de classe e fortalecimento do Estado nas suas várias modalidades de autoritarismo da violência até a concepção irracionalista – a escola reproduz a lógica capitalista, as relações de produção, as contradições da sociedade num contraditório movimento das práticas sociais presentes na escola (JUNIOR e FERRETTI, 2004).

Considerando a instituição escolar na perspectiva de Lukács, segundo Júnior e Ferretti em 2004) podemos apontá-la como espaço mediador entre a esfera cotidiana e a não cotidiana, na medida em que a formação do indivíduo na sua complexidade ontológica envolve uma oscilação entre dois polos de consciência, o “em-si”, cravado no cotidiano e o “para-si”, forma que o sujeito se relaciona com o objeto no ato cognitivo. Tal formação se dá nas práticas sociais da escola que reiteram a sociedade, como destaca o referido autor. Assim, ao longo da história das relações capitalistas, a mediação escolar atingiu uma forma social generalizável desse processo de consciência, objetivando-a na cultura escolar e na ciência e reproduzindo a sociedade de classes, desde a Modernidade.

Em outra perspectiva, as práticas sociais escolares podem ser consideradas respostas imediatas e fragmentadas às demandas objetivas do mercado e do cotidiano, de modo a exprimir a tensão permanente entre autonomia e adaptação indicada por Adorno (1971).

Como as demais práticas sociais, as escolares têm “uma dimensão objetiva (conjunto de manifestações observadas) bem como uma dimensão subjetiva (significado que tem para os que o vivem)” (SEVERINO, 2012, p.36).

Observada da perspectiva de Adorno (1995) a dimensão objetiva da escola coisifica o saber, opera de forma acrítica, reproduz a indústria cultural e impede o pensamento, na medida em que “cada declaração, cada pensamento está pré-formado pelos centros da indústria cultural. O que não traz a marca familiar dessa pré-formação está, de antemão, destituído de credibilidade (...)” (p. 94) e contribui para a escola não assumir o seu lugar de desenvolver a experiência e combater o ódio à cultura e resistir à barbárie na sombra da sociedade capitalista que impede a totalidade humana.

Gy%C3%B6rgy\_Luk%C3%A1cs

Essa dimensão manifesta-se, por exemplo, no nivelamento do conhecimento a um currículo básico que abarca estritamente os fatos e a aplicação de fórmulas de cálculos de modo que “[...] na sala de aula, a expulsão do pensamento ratifica a coisificação do homem que já foi operada na fábrica e no escritório.” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 47) porque apesar do aumento das oportunidades educacionais, a formação cultural verdadeira é apenas impressão, na medida em que “tudo aquilo que possibilitaria uma reflexão sobre a vida social é descartado no processo educacional” (ADORNO, 1971, p. 119).

A dimensão da subjetividade, tanto para Adorno (1995) que a considera um apêndice, que ficou “sem autonomia e sem substância própria” (p.7) porque dilacerada pela instrumentalização da razão que a simplifica, como para Júnior e Ferretti (2004): “ característica humana social e mediada com a objetividade social na qual vive o ser social” são indissociáveis da objetividade; duas caras da mesma moeda que implicam na formação do indivíduo e, na prática social escolar surgem como complexificadas pelo seu significado institucional.

Nas duas dimensões, podemos localizar a escola como delimitadora da reprodução de um habitus baseado no mercado e na mercadoria, por um duplo árbitro cultural, como indica Bourdieu (1992), o que nega a historicidade da cultura dos grupos sociais e o que ensina uma cultura “[...]universal e neutra, dissimulando o fato de ser um conjunto de obras tendencialmente homogêneas, produto de uma operação de seleção, reorganização e institucionalização de manifestações e conteúdos culturais diversos, plurais e contraditórios, realizado pelos grupos e frações de classes sociais com poder simbólico e cultural.” (p. 177).

Poderemos inferir que a reprodução que Bourdieu(1992) apontou está presente até os dias atuais. Entretanto pode-se questionar se, no processo de massificação da oferta escolar, o caráter da escola de mediador cultural, assumido como reprodução de um padrão hegemônico, na contemporaneidade não se esvai diante de um discurso de diversidade cultural, substrato do currículo escolar que, entretanto, esvazia-o em torno da difusão de procedimentos básicos (ler, escrever e contar) e simplificação de todos os seus conteúdos a produtos da indústria cultural.

## QUE DIVERSIDADE NA ESCOLA?

Mantendo uma atitude prudente e crítica na reflexão sobre a diversidade, recomendada por Severino (2012) observa-se que diante de um mundo contemporâneo estratificado que homogeneiza e torna tudo mercadoria e produto, inclusive a cultura, e a escola vai abrindo mão de difundir a cultura hegemônica, reprodutora das classes sociais, para não difundir nenhuma cultura e, igualmente, reproduzir a lógica capitalista, imposta pelo mercado que coloca a diferença como elemento de negociação e compra.

A escola é parte da sociedade; espaço de identificação e diferenciação cultural sobre o agir social de seus atores é reprodutora do habitus (BOURDIEU, 1992), replica as relações das sociedades e, marcada pela rapidez imposta pela contemporaneidade, desvaloriza a história e evoca a diversidade cultural dos alunos, ora como justificativa para o seu insucesso, ora, como conteúdo, igualmente reproduzido sem questionar as condições objetivas e subjetivas do trabalho escolar aprisiona a produção do saber à racionalidade de mercado, da economia, da divisão do trabalho, da baixa consciência do indivíduo sobre si, o outro e a realidade que os media.

Instituição nascida para formar, mas que cada vez mais, ao invés de formação - conjunto da cultura interiorizada por apropriação subjetiva (ADORNO, 1971, p. 142)- promove pseudoformação, aquela que impede o pensamento, coloca obstáculo ao indivíduo para apropriar-se dos bens historicamente produzidos, dificulta-lhe a compreensão da realidade, impedindo-o de ver as condições de liberdade que já estão presentes, favorecendo a “perda da capacidade de fazer experiências formativas” (ADORNO, 1995, p. 26).

Enquanto pseudoforma, a escola confunde-se com a indústria cultural e estabelece “valor de troca” ao conhecimento e aos bens culturais. Presa na reprodução, recusa-se a produzir cultura a partir da síntese das culturas que ali se encontram. A ampliação da escola massificada desde a segunda metade do Século XX, vem gerando um “vale-tudo” cultural que favorece a internalização da produção cultural como fragmento, reproduz a reificação da produção industrial e aliena, não apenas pela colonização cultural apontada por Bosi(1992), mas porque empilha culturas diferentes e as homogeneiza pela via da indústria cultural - que Adorno (1971) apontou como simplificação da cultura em produtos consumíveis, padronizados que geram satisfação efêmera aos indivíduos e se impõe como camuflagem das relações de classe.

Nesse contexto, o discurso de diversidade na escola, construído para se opor à escola de conteúdo unificado, esconde a diferença, não a valoriza. Nas últimas décadas, inúmeras reformas educacionais por todo o mundo levantam bandeiras de diversidade ao mesmo tempo que simplificam os conceitos, valorizam procedimentos básicos e propõe a um padrão de comportamento aos jovens, o de consumidor, o objeto da formação passa a ser parte da indústria cultural, que “ confere a tudo um ar de semelhança” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985,p.112). A cultura fica padronizada, exclui a diferença, torna-se mercadoria.

No Brasil, onde o processo de massificação da escolarização foi tardio e encontrou um momento histórico no qual a indústria cultural já havia absorvido qualquer reminiscência de cultura original e a transformado em mercadoria, o discurso de que todo saber é válido, sustenta os saberes culturais como produtos vendáveis, de modo a naturalizar a lógica capitalista e desembocar numa nova relação com os jovens em torno da informação urgente, como destaca Bauman (2007), tornando a escola apenas espaço de convivência mediado pelas antenas dos vários meios de comunicação que condicionam a formação do indivíduo à mera compra e venda de produtos culturais.

Todo esse processo reduz a pó, tanto a base cultural hegemônica, de uma sociedade classista e de um Estado poderoso, que antes a instituição escolar reproduzia, como a diversidade cultural que agora finge, demagogicamente, valorizar. Portanto, não sobra nenhum conteúdo à escola, nem o diverso, nem o conhecimento reconhecido socialmente pelo Estado e pela história das sociedades em torno do poder de classe.

Os valores, elementos compósitos do discurso da diversidade cultural na escola, são os replicados da mídia, o pensamento regride porque expulso pela indústria cultural, a insatisfação do indivíduo aumenta e a “verdade que tenta se opor a isso não só porta o caráter do inverossímil como é, além disso, pobre demais para entrar em concorrência com o aparato de divulgação altamente concentrado” (ADORNO, 1993, p. 94).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho discorreu-se sobre o conceito de cultura e de práticas sociais, identificando como sociais e culturais as práticas escolares e discutindo-as como reprodução do habitus cultural e da lógica da sociedade de mercado, mesmo que travestida.

Na “educação da atualidade como mercadoria, podemos indagar como tem sido o consumo de uma educação para a diversidade” (GERALDES E ROGGERO, 2011, 476), bandeira descolorida que se reduz a produto da indústria cultural, mantendo a instituição escolar instrumento de controle e pseudoformação.

Vê-se um massificar do acesso escolar que esvazia a escola de conteúdo, investe no meramente procedimental, replica, repete, simplifica discursos, e faz da diversidade desculpa para afastar o aprofundamento, simplifica a um todo igual, o mesmo que a sociedade difunde, copia a mídia, tornando o diverso em reprodução.

Entretanto, absorvendo a necessária esperança proposta por Junior e Ferretti (2004) de não compreender a reprodução social apenas como reprodução das relações de dominação, mas igualmente como possibilidade de libertação, na eterna contradição que habita a escola, poderá reconhecer-se a diversidade cultural como “[...] um dos mais preciosos tesouros da humanidade, pois o que há de específico na construção da identidade humana é mantido pela cultura, a desintegração de uma cultura é uma perda” (GERALDES e ROGGERO, 2011, 476).

Assim, será possível vislumbrar o universal e a diversidade como lados de uma mesma moeda. Ao jogarmos “cara e coroa”, de um lado encontraremos expectativa de a escola ser a instituição que promove o conhecimento universal para todos e, do outro depararemos com a diversidade como elemento que historiciza e repensa o currículo escolar, libertando-o da indústria cultural que o diverso hoje representa.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Teoria de la pseudocultura sociológica**. Madrid: Taurus, 1971.
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1995.
- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BORDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999
- GERALDES, M.A.F. E ROGGERO R. Educação e diversidade: demandas do capitalismo contemporâneo. **Educ. Soc.** vol.32 no.115 Campinas Apr./June, 2011.
- JÚNIOR J. R. S. e FERRETTI, C. J. **Institucional, a Organização e a Cultura da Escola**. São Paulo Xamã Editora, 2004.
- SEVERINO, F.E.S. A diversidade cultural brasileira: perspectiva para uma educação de qualidade. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – pp.26 a 37 - UNICAMP - Campinas - Junqueira & Marin Editores Livro 3, 2011.

Mesorregiões, microrregiões, municípios, distritos e bairros	Total (1)	Classes de rendimento nominal mensal (salário mínimo) (2)								
		Sem renda (3)	Até 1/2	Mais de ½ a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 5	Mais de 5 a 10	Mais de 10 a 20	Mais de 20	
São José dos Campos	544.032	194.930	8.340	67.038	123.689	96.373	34.889	13.645	4.500	
%	100 %	36%	2%	12%	23%	18%	6%	3%	1%	

## Aprendizagem: Uma Abordagem Psicofisiológica Learning: A Psychophysiological Approach

Nicole Costa Faria<sup>1</sup>, Carlos Alberto Mourão Júnior<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Psicóloga - Departamento de Psicologia, UFJF

<sup>2</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora.

Recebido em 6 de janeiro de 2017; Aceito em 8 de junho de 2017.

### Resumo

O objetivo do presente trabalho é apresentar de maneira didática o aprendizado, como um processo psicológico básico de extrema importância para todos os animais. Perceberemos que o aprendizado exerce uma influência sobre nosso comportamento e é fundamental para a sobrevivência dos animais. Serão apresentados as duas formas de aprendizado não associativo (habituação e sensibilização) e as duas formas de aprendizado associativo (condicionamento clássico e condicionamento operante). Serão explicados alguns experimentos clássicos na área. Por fim, este é um tema de grande importância para psicólogos e psicoterapeutas, uma vez que compreender os mecanismos do aprendizado nos ajuda a entender melhor distúrbios comportamentais como a síndrome de estresse pós-traumático e a dependência química, por exemplo. Além disso o tema apresenta grande relevância para a área de educação.

Palavras-chave: Aprendizado. Condicionamento. Neurociências. Cognição. Comportamento.

### Abstract

This paper aims to present the process of learning in a didactic way. Learning is a basic psychological process of paramount importance for all animals. We realize that learning is an important modulator of our behavior and is useful for the animals' survival. The two forms of non-associative learning will be presented (habituation and sensitization) and the two forms of associative learning (classical conditioning and operant conditioning) are explained. Classic experiments in the area are also explained. Finally, this is a topic of great importance for psychologists and psychotherapists, since understanding the learning mechanisms helps us to better understand behavioral disorders such as post-traumatic stress syndrome and substance abuse, for example. Moreover, these issue is very important for the understanding of educational processes.

Keywords: Learning. Conditioning. Neuroscience. Cognition. Behavior.

## INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é apresentar de maneira didática e introdutória o aprendizado (ou aprendizagem)<sup>1</sup>, um processo psicológico básico de extrema importância para todos os animais. Após uma busca nas bases de dados LILACS e Scielo, não encontramos artigos em português que tivessem por escopo introduzir o assunto, explicando o fenômeno a partir de seus fundamentos e mecanismos básicos e, ao mesmo tempo, relacionando-o a problemas atuais no âmbito da psicologia. Portanto, este é o propósito desse trabalho: apresentar o tema de maneira objetiva e acessível a estudantes. Salientamos que apresentar o aprendizado como um processo isolado é um recurso meramente didático, pois na realidade os processos psicológicos básicos funcionam de maneira integrada (FUSTER, 2003; FUSTER, 2008).

Perceberemos a ampla influência que o aprendizado tem sobre nossos comportamentos e sua utilidade para a sobrevivência das espécies. Trata-se de um processo presente em todos os animais, o qual surgiu, em sua forma mais simples, em seres cujo sistema nervoso é bastante rudimentar. É através do aprendizado que adquirimos informações a respeito do mundo, as quais permitirão ao organismo responder adequadamente a eventos ambientais de seu entorno. Graças à neuroplasticidade, o sistema nervoso é capaz de alterar sua configuração de acordo com influências ambientais, isso quer dizer que à medida que um organismo interage em seu meio, ele se modifica gradualmente (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006). Esse processo de modificação é possível graças a dois mecanismos principais: aprendizado e memória.

Apesar de nos ajudar bastante em nossos processos de adaptação e desenvolvimento, nem sempre o aprendizado leva a um comportamento que tenha valor para a sobrevivência do organismo. Padrões disfuncionais de comportamento, em alguns casos, são também aprendidos. Assim, tanto comportamentos adaptativos quanto comportamentos disfuncionais (que frequentemente caracterizam distúrbios comportamentais) podem ser aprendidos e, portanto, podem ser “desaprendidos” (KANDEL; SCHWARTZ; JESSEL, 1995). Dessa forma, estudar o aprendizado torna-se importante para que se possa entender de forma mais abrangente diversos distúrbios comportamentais e/ou psicológicos, bem como a síndrome de estresse pós-traumático e a dependência química. Por esse motivo, acreditamos que este tema seja de extrema importância para psicólogos e psicoterapeutas. Ajuda-nos ainda na compreensão de técnicas frequentemente utilizadas para favorecer mudanças de padrões comportamentais.

## APRENDIZAGEM

Aprendizagem diz respeito ao processo de aquisição de novas informações, o qual levará a uma mudança comportamental (MOURÃO JÚNIOR; MELO, 2011). Para compreender essa definição, é importante ter em mente que informação, neste caso, diz respeito a qualquer evento capaz de produzir transformações (duradouras ou não): sons, imagens, estímulos táteis etc. Por exemplo, quando ouvimos uma música, uma informação sonora chega ao nosso cérebro, a qual produzirá alterações nos neurônios. E assim o é para qualquer estímulo que atinja nosso sistema nervoso.

O aprendizado é a primeira etapa do processo de memorização, podendo dar origem a memórias de curto ou de longo prazo (IZQUIERDO, 2011; BADDELEY, 2007). Para compreender melhor os mecanismos do aprendizado, vamos dividi-lo em dois tipos: aprendizado não associativo e aprendizado associativo.

---

1 Nesse texto os termos "aprendizagem" e "aprendizado" são usados, indistintamente, como sinônimos, conforme preconizam os principais dicionários de língua portuguesa.

## APRENDIZADO NÃO ASSOCIATIVO

O aprendizado não associativo diz respeito à modificação de uma resposta (comportamento) frente a um único estímulo. Como o nome sugere, é um tipo de aprendizado que não envolve a associação entre dois ou mais estímulos, nem entre um estímulo e uma resposta. Há dois tipos de aprendizado não associativo: habituação e sensibilização. Veremos ~~abaixo~~ que ambos estão relacionados à plasticidade sináptica, ou seja, estão relacionados a mudanças na sinapse (SQUIRE; KANDEL, 2003).

### HABITUAÇÃO

Habituação é a forma mais simples de aprendizado não associativo e diz respeito à diminuição de respostas comportamentais frente a estímulos repetidos, desde que esses estímulos sejam neutros (não sejam inofensivos nem benéficos). Em linhas gerais, trata-se de aprender a não reagir frente a estímulos indiferentes. Vejamos os seguintes exemplos .

Quando estamos estudando com o ventilador ligado, inicialmente, o barulho nos incomoda e nos desconcentra. Porém, passado algum tempo, somos capazes de nos concentrar novamente, “esquecendo” que o barulho está ali. É como se ele se tornasse mais baixo e logo, nos incomodasse menos. O que acontece é que, em um primeiro momento, o barulho provoca uma resposta neuronal forte o suficiente para nos desconcentrar. Como o estímulo não é nocivo, a resposta neuronal diminui com o passar do tempo.

Eric Kandel e colaboradores (1995) foram capazes de demonstrar os mecanismos celulares da habituação em uma lesma do mar, chamada *Aplysia californica*. É um animal invertebrado cujo sistema nervoso é bastante simples se comparado ao nosso, com cerca de 20.000 células nervosas apenas. A simplicidade do sistema nervoso desse animal é um dos motivos que justificam a escolha dos pesquisadores pela *Aplysia*. Além de haver poucas células nervosas, essas células são grandes e facilmente identificáveis, o que facilita seu estudo.

Para estudar o fenômeno da habituação, os pesquisadores aplicaram um leve jato de água no sifão (uma região muscular) da *Aplysia*. Inicialmente, o sifão e as brânquias se retraíam, como um mecanismo de defesa. Após a aplicação repetida de leves jatos de água, observou-se que a intensidade da resposta foi diminuindo até não haver mais resposta. O mecanismo molecular que está por trás desse fenômeno é uma espécie de fadiga sináptica. Devido à estimulação repetida do neurônio sensorial do sifão, houve um declínio na amplitude do potencial excitatório pós-sináptico.

Para entender melhor como esse processo ocorre, é preciso ter em mente que há dois neurônios envolvidos no mecanismo de defesa da *Aplysia*: no sifão há um neurônio sensorial, o qual faz sinapse com um neurônio motor, o qual, por sua vez, leva à retirada da brânquia. Com a estimulação repetida, o neurônio sensorial libera uma menor quantidade de neurotransmissores na fenda sináptica, o que diminui a efetividade da sinapse (KANDEL, 2006).

Fica claro, portanto, que esse tipo de aprendizado é de extrema importância para a sobrevivência dos animais, uma vez que através da habituação o animal deixa de emitir comportamentos desnecessários, economizando energia para eventos mais importantes. Além disso, a habituação permite que o animal se concentre em um evento realmente significativo, como fugir de um predador. Nessa situação, distrair-se com estímulos que não estejam relacionados à própria fuga do animal pode ser fatal.

Um aspecto interessante a respeito da duração da mudança sináptica é que seu tempo de duração depende de como a aplicação dos estímulos é manejada. Uma sessão muito pesada, com aplicações ininterruptas, é capaz de criar uma mudança bastante robusta, porém pouco duradoura. Por outro lado, treinos espaçados são capazes de levar a mudanças bastante duradouras (KANDEL, 2000). Trata-se de um princípio geral do aprendizado, o qual pode ser bastante útil no dia a dia. Se quisermos estudar algum assunto, por exemplo, saberemos que, para facilitar a criação de memórias duradouras (memórias de longo prazo), ou seja, para que possamos de fato memorizar e não somente decorar de um dia para o outro, devemos estudar espaçadamente durante os dias, ao invés de nos dedicarmos um dia inteiro a uma quantidade muito grande de informações.

## SENSIBILIZAÇÃO

Em oposição à habituação, temos o segundo tipo de aprendizado não associativo: a sensibilização. Se com a habituação passamos a ignorar estímulos irrelevantes, com a sensibilização, aprendemos a ficar mais atentos a estímulos nocivos.

Kandel e colaboradores (1995) também estudaram a sensibilização na *Aplysia*. Nesse caso, aplicou-se um choque (estímulo nocivo) na cabeça da lesma do mar, o qual levou à contração do sifão e das brânquias, além da liberação de um jato de tinta (mecanismo de defesa da lesma). Após o choque, o sifão da *Aplysia* foi estimulado com um pincel (estímulo inofensivo). Apesar da inocuidade do estímulo, a resposta foi a retração do sifão e a liberação de um jato de tinta, como se o animal estivesse em situação de perigo. Isso aconteceu porque, após o choque, a *Aplysia* ficou em estado de alerta, apresentando, por isso, um comportamento disfuncional.

Em termos moleculares, o que acontece é a potencialização da sinapse entre os neurônios sensitivo e motor, como se a sinapse ficasse mais forte. O mecanismo da sensibilização é um pouco mais complexo, pois envolve a presença de um terceiro neurônio. Além dos neurônios acima citados, aparece um interneurônio facilitador, que faz sinapse com o neurônio sensitivo. É esse interneurônio que atua facilitando a sinapse, através da liberação de serotonina. A serotonina liberada é captada pelo neurônio sensitivo que, através de mecanismos minuciosos que não vêm ao caso neste trabalho, culmina na abertura dos canais de cálcio, o que, por sua vez, leva ao aumento do número de vesículas que ancoram na zona ativa do neurônio sensitivo. Essas vesículas são as transportadoras do glutamato, um neurotransmissor excitatório. Com mais glutamato chegando à zona ativa e sendo liberado na fenda sináptica, a sinapse torna-se mais eficiente. É importante ficar claro que o glutamato é liberado na sinapse entre o neurônio sensitivo e o motor (KANDEL et al., 2013).

Com o passar do tempo, desde que não sejam aplicados estímulos fortes novamente, o fenômeno se extingue. Caso contrário, haveria um gasto desnecessário de energia, o que poderia prejudicar o animal.

A extinção do fenômeno é um processo funcional, adaptativo. No entanto, em alguns casos, parece haver uma falha na extinção da sensibilização. É o que acontece, por exemplo, nos quadros de estresse pós-traumático. Durante um evento estressor, o organismo dá início a uma série de respostas fisiológicas que são, em um primeiro momento, adaptativas. Essas respostas envolvem algumas alterações neuroquímicas que rompem a homeostase cerebral. Normalmente, o organismo consegue reestabelecer naturalmente seu estado de equilíbrio. No entanto, nos quadros de estresse pós-traumático, devido ao altíssimo nível de estresse do evento em questão, os mecanismos compensatórios do organismo parecem insuficientes para restabelecer o estado inicial de homeostase. Assim, consolida-se um novo padrão “sensibilizado” de respostas. Pessoas com quadro de estresse pós-traumático passam a apresentar reações exageradas, como se estivessem sob forte perigo, em contextos não ameaçadores (KNAPP; CAMINHA, 2003).

É possível, portanto, estabelecer um paralelo entre o que aconteceu à *Aplysia* no experimento de Kandel e o que acontece a uma pessoa em um quadro de estresse pós-traumático. O evento intensamente estressor para o sujeito pode ser comparado ao choque aplicado à lesma; o evento não ameaçador compara-se ao pincel com o qual a lesma foi estimulada; a resposta fisiológica e a ansiedade vivida pelo sujeito comparam-se à retração do sifão e à emissão do jato de tinta, respostas que são, em um primeiro momento, adaptativas mas que se tornam disfuncionais em contextos não ameaçadores.

É interessante observar que o aprendizado não associativo surgiu bem cedo durante o processo de evolução e permanece até chegar nos mamíferos. Isso nos leva a concluir que trata-se de um processo extremamente importante para a adaptação e sobrevivência das espécies. Por fim, é importante destacar que apesar de esses fenômenos serem normalmente estudados em animais cujo sistema nervoso é bastante simples, como em invertebrados, os mecanismos biológicos do aprendizado e da formação de memórias em mamíferos é bastante similar (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002).

## APRENDIZADO ASSOCIATIVO

No aprendizado associativo, como o nome sugere, haverá uma associação, que poderá ser entre dois estímulos ou entre um estímulo e uma resposta. Esse tipo de aprendizado é chamado também de *condicionamento*. Existem dois tipos de aprendizado associativo (ou dois tipos de condicionamento): o condicionamento clássico e o condicionamento operante (ou instrumental) (ANDRADE; SANTOS; BUENO, 2011).

A diferença básica entre os dois é bastante simples: enquanto no condicionamento clássico o animal aprende a associar um comportamento que lhe é próprio a um novo estímulo, no condicionamento operante o animal aprenderá um novo comportamento (CARLSON, 2002).

## CONDICIONAMENTO CLÁSSICO

Quem desenvolveu o conceito de condicionamento clássico foi o fisiologista russo Ivan Petrovitch Pavlov, durante a primeira metade do século 20. Ao estudar a salivação dos cães, Pavlov fez descobertas interessantíssimas a respeito do comportamento animal. Em seu clássico experimento, ele fez incisões próximas às glândulas salivares de um cão e conectou um tubo a elas a fim de coletar a saliva produzida pelo animal. Depois de garantir que estava evitando o máximo possível a interferência de estímulos indesejados (como barulhos e sombras externas ao compartimento do animal, sons emitidos pelo experimentador, como suspiros e a própria respiração), o experimentador acionava uma espécie de campainha toda vez que o cão recebia um prato de carne. Nesses casos, certa quantidade de saliva era produzida. Após fazer isso repetidas vezes, o experimentador passou a tocar a campainha sem dar a carne ao cão e a observar a produção de saliva. Curiosamente, percebeu-se que a quantidade de saliva produzida em ambos os casos (com a carne e sem a carne) era a mesma. O cão passou a salivar só de ouvir a campainha que lhe era familiar (PAVLOV, 2003).

Em estudos anteriores, Pavlov havia percebido que bastava sentir o cheiro da carne ou vê-la que o cão salivava. Após o experimento supracitado, percebeu-se que, devido ao condicionamento, o cão passou a salivar até mesmo sem ter nenhum tipo de contato (olfativo, visual ou gustativo) com a carne. Neste exemplo, a salivação do cão é a *resposta* comportamental que será manipulada. A carne é o que chamamos de *estímulo incondicionado*, um estímulo que, por si só, produz a resposta esperada. Por outro lado, a campainha é o que chamamos de *estímulo condicionado*, um estímulo que só produz a resposta se for associado a um estímulo incondicionado (SQUIRE et al., 2013).

Observe que, como citado anteriormente, o cão aprendeu a associar dois estímulos: a campainha à

carne. Em outras palavras: o estímulo condicionado ao estímulo incondicionado. Segundo Pavlov (2003), a condição indispensável para que o condicionamento ocorra, é a apresentação coincidente do estímulo incondicionado e do estímulo condicionado. Ainda segundo o autor, o processo de condicionamento se dá mais facilmente caso o estímulo neutro preceda o estímulo incondicionado. Mais tarde, alguns estudos demonstraram que o intervalo de tempo entre os dois não pode ser grande, estima-se que o tempo máximo seja de 0,5 segundos (LURIA, 1981).

Outro experimento interessante, feito também com cães, foi capaz de alterar o metabolismo do animal através do condicionamento clássico. Os pesquisadores passaram a tocar um sino antes de aplicar uma injeção de insulina no cão, a qual provocava um quadro de hipoglicemia. Após algumas sessões, só de ouvir o badalar do sino, o organismo passava a produzir insulina, entrando, assim, em um quadro de hipoglicemia (MOURÃO JÚNIOR; ABRAMOV, 2011).

O condicionamento clássico é fornece uma hipótese explicativa para um fenômeno bastante curioso: o efeito placebo. Trata-se do resultado da administração de tratamentos que não atuam diretamente na doença ou em sintomas por ela produzidos. Quando se pretende testar a eficácia de um fármaco, procede-se da seguinte maneira: o grupo experimental recebe o medicamento em teste, enquanto o grupo controle recebe um falso medicamento (uma pílula de farinha, por exemplo). Quanto maior a diferença observada entre o grupo experimental e o grupo controle, maior a eficácia do remédio. Durante alguns estudos como este, os placebos obtiveram surpreendentemente 30% a 40% de resultados positivos. Em outras modalidades de tratamento, as pesquisas também revelam resultados inesperados, como em cirurgias cardíacas. Nesse caso, os pacientes do grupo experimental passam de fato pelo procedimento cirúrgico completo, enquanto os pacientes do grupo controle são anestesiados e sofrem apenas um corte no local da cirurgia. O índice de resultados positivos chegou a 80% no grupo submetido ao procedimento placebo, enquanto no grupo cirúrgico o índice foi de 40% (GOLDBERG, 2009).

A partir da teoria do condicionamento é possível pensar em uma explicação consistente para esse fenômeno. Quando tomamos um remédio para dor, a ação das substâncias presentes no medicamento no nosso sistema nervoso leva à melhora. Dessa forma, após tomar o remédio algumas vezes, o estímulo incondicionado (a substância ativa da medicação) é emparelhado com o estímulo condicionado (o comprimido), o que pode culminar na associação entre o comprimido e o alívio da dor. Assim, mesmo que tomemos um comprimido placebo, o organismo está condicionado a responder a esse estímulo (comprimido) de uma certa maneira. A partir da teoria do condicionamento, pressupõe-se que o placebo só acontecerá se as pessoas já tiverem tido experiências anteriores que permitiriam o condicionamento. É importante ressaltar, entretanto, que o efeito placebo é um fenômeno para o qual ainda se procuram explicações mais robustas.

## CONDICIONAMENTO OPERANTE

Como dito anteriormente, nesse tipo de condicionamento o animal aprenderá um novo comportamento. Nessa área, destacam-se os estudos de Burrhus Frederic Skinner, importante psicólogo estadunidense, o qual conduziu trabalhos pioneiros em psicologia experimental, aprofundando a discussão sobre os detalhes envolvidas nos processos de condicionamento.

Skinner colocou um rato em uma caixa dentro da qual havia uma alavanca que, quando pressionada, liberava comida no interior do recipiente (essa caixa ficou conhecida como *caixa de Skinner*). Inicialmente, o rato exibia um comportamento natural de exploração do local. Quando, por acaso, pressionava a alavanca, recebia comida. Com a repetição desses “acasos”, o rato aprende que ao pressionar a alavanca, recebe comida. Assim, com o tempo, o rato repetirá esse comportamento sempre que estiver com fome (PURVES et al.,

2010)

Observe que o fato de o rato passar a ter comida disponível quando pressionava a alavanca aumentou as chances de esse comportamento acontecer. Fica claro, que, como afirma Skinner (2003), só temos como saber se um dado estímulo reforça depois que ele altera o comportamento alvo, aumentando a frequência de sua ocorrência. Neste exemplo, a comida é o que chamamos de *reforço*, e o ato de pressionar a alavanca é a *resposta*. O reforço é entendido como a consequência de um comportamento que aumenta a probabilidade de este comportamento voltar a acontecer e é apenas uma das maneiras de modular o comportamento. Pode-se fazer isso também através da *punição* que, pelo contrário, é a consequência de um comportamento que diminui as chances de ocorrência deste mesmo comportamento. Assim, segundo Skinner (2003), existem dois tipos de reforço: a) reforço positivo: consiste na apresentação ou acréscimo de estímulo, como por exemplo água e/ou comida; e b) reforço negativo: consiste na retirada de estímulos, como por exemplo, um choque.

Observe que, desde crianças, temos o nosso comportamento fortemente influenciado a partir dos mecanismos do condicionamento operante. No entanto, ainda que de maneira menos evidente, o condicionamento clássico também tem um papel de destaque. Alguns comportamentos que parecem ser naturais foram, na verdade, aprendidos. Pavlov cita em seu trabalho (2003), uma pesquisa conduzida na Rússia, a qual demonstrou que a salivação do cachorro diante de um prato de carne é um comportamento aprendido. Ao criar um grupo de cães somente com leite, percebeu que, depois de adultos, os animais não salivavam diante de carne. Pensa-se, frequentemente, que é uma fatalidade cães gostarem de carne. No entanto, o cão desenvolve esses hábitos alimentares, ou seja: ele aprende a “gostar” de carne.

Como dito anteriormente, conhecer os mecanismos biológicos do aprendizado nos permite entender melhor diversos fenômenos cotidianos. Especificamente a partir do condicionamento operante, somos capazes de compreender porque é tão difícil lidar com a dependência química. Um dos efeitos das drogas no cérebro é o aumento da concentração de dopamina, neurotransmissor que produz prazer. O prazer funciona, portanto, como um reforço ao comportamento de usar a substância. No caso da dependência, surge um agravante: caso a pessoa fique sem utilizar a droga, ela entra em estado de abstinência, o qual caracteriza-se por uma intensa ansiedade, às vezes acompanhada de taquicardia, sudorese e outros desconfortos fisiológicos. Todo esse quadro de desconforto age como uma punição pelo fato de a pessoa estar sem a droga. Dessa forma, a pessoa está sob a influência de dois processos que a induzem, simultaneamente, ao uso da droga: ela é recompensada quando usa a droga e punida quando se abstém da substância. Pela dificuldade em se abster da droga após chegar à fase da dependência, as políticas públicas têm voltado atenção cada vez maior a estratégias de prevenção ao uso de drogas.

## NÍVEIS DE APRENDIZADO

Quando estamos falando de aprendizados que envolvem a cognição, podemos traçar um percurso, uma espécie de degraus pelos quais passamos até que o processo de aprendizado se complete. Passamos por quatro níveis (MOURÃO JÚNIOR; ABRAMOV, 2011):

**Incompetência inconsciente:** imagine que uma pessoa nunca tenha visto um skate e nem saiba do que se trata. Podemos dizer que essa pessoa *não sabe que não sabe* andar de skate.

**Incompetência consciente:** Ao ver um skate pela primeira vez ou ao descobrir do que se trata, a pessoa percebe que *não sabe* andar de skate. Agora, ela *sabe que não sabe*.

**Competência consciente:** Após um bom tempo de treino, a pessoa aprende vagarosamente as primei-

ras manobras. No entanto, ainda precisa estar atenta a várias questões como inclinação do corpo, velocidade e posição dos pés no skate. Neste momento, a pessoa *sabe que sabe*. Ela segue uma série de instruções mentais para acertar uma manobra.

Competência inconsciente: Ao chegar nesse nível, a pessoa tornou-se *expert*. Para tanto é preciso treino e anos de prática. Não é mais necessário pensar para acertar as manobras, o corpo e os pés se ajustam com naturalidade sobre o skate, não é preciso mais pensar em questões como velocidade, inclinação corporal ou posição dos pés. Com tanto tempo de prática, a pessoa aprende a realizar as manobras de maneira natural, é simplesmente subir no skate e fazer. Ao chegar no nível máximo de aprendizado, podemos dizer que a pessoa *nem sabe que sabe*, ela simplesmente faz, e com muita eficiência.

Como dito anteriormente, apenas os aprendizados que envolvem a cognição passam pelo processo descrito acima. Quando uma criança aprende a andar, por exemplo, o processo é diferente. A criança aprende sem envolvimento de processos conscientes, trata-se de um aprendizado predominantemente motor, o qual envolve basicamente o cerebelo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos ter explicado com bastante clareza os mecanismos básicos do aprendizado, no entanto, salientamos que falar sobre aprendizado humano envolve muitas variáveis e peculiaridades, como estado emocional e motivação (LEDOUX, 1996). Não se trata de um processo tão linear como aquele frequentemente descrito em experimentos com animais, em que punições e reforços rapidamente dão seus frutos. Além disso, o que se chama de aprendizado no senso comum frequentemente se confunde com a memorização de conteúdos, o que não está de acordo com a definição neuropsicológica do termo. É possível observar esse equívoco em avaliações que supostamente pretendem avaliar o quanto uma pessoa aprendeu ou o que deixou de aprender, mas que se tratam, na verdade, de testes de memória. Nesse caso, o processo de “aprendizado” nada tem a ver com um processo adaptativo (uma de suas características principais).

Com efeito, o aprendizado humano é um processo cognitivo de alta complexidade que envolve processos como evocação de memórias, planejamento e integração temporal e consciência, que são temas que vão além dos objetivos do presente trabalho. Ainda estamos muito longe de compreender tais processos - eles envolvem mais perguntas que respostas, que nem a ciência e nem a filosofia deram conta de explicar até o presente momento, até porque é pouco provável que somente fenômenos químicos ou elétricos sejam suficientes para a compreensão dos fenômenos mentais.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, O. F. A. **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: Artes Médicas; 2004.
- BADDELEY, A. **Working memory, thought and action**. New York: Oxford University Press; 2007.
- BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.
- CARLSON, N. R. **Fisiologia do comportamento**. 7 ed. Barueri: Manole, 2002.
- FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ; L. F.; CAMARGO, C. H. P.; COSENZA, R. M. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FUSTER, J. M. **Cortex and mind: unifying cognition**. New York: Oxford University Press, 2003.
- FUSTER, J. M. **The prefrontal cortex**. 4 ed. London: Academic Press, 2008.

- GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GOLDBERG, E. **The new executive brain: frontal lobes in a complex world**. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- IZQUIERDO, I. **Memória**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KANDEL, E. R. **In search of memory: the emergence of a new science of mind**. New York: W. W. Norton Company, 2006.
- KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M. **Essentials of neural science and behavior**. 4 ed. East Norwalk: Appleton Lange, 2000.
- KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M.; SIEGELBAUM, S. A.; HUDSPETH, A. J. **Principles of neural science**. 5 ed. New York: McGraw-Hill, 2013.
- KNAPP, P.; CAMINHA, R. M. Terapia cognitiva do transtorno de estresse pós-traumático. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 25, n. 1, p. 31-36, 2003.
- LEDOUX, J. **The emotional brain: the mysterious underpinnings of emotional life**. New York: Simon Schuster Paperbacks, 1996.
- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios?: conceitos fundamentais de neurociência**. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 2010.
- LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.
- MOURÃO JÚNIOR, C. A.; ABRAMOV, D. M. **Fisiologia essencial**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.
- MOURÃO JÚNIOR, C. A.; MELO, L. B. R. Integração de três conceitos: função executiva; memória de trabalho e aprendizado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 3, p. 309-314, 2011.
- PAVLOV, I. P. **Conditioned Reflexes**. 2 ed. Nova Iorque: Dover Publications, 2003.
- PURVES, D.; AUGUSTINE, G. J.; FITZPATRICK, D.; KATZ, L. C.; LA MANTIA, A. S.; MCNAMARA, J. O. et al. **Neurociências**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SHEAR, J. **Explaining consciousness: the “hard problem”**. Cambridge: MIT Press, 1997.
- SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SQUIRE, L. R.; KANDEL, E. R. **Memória: da mente às moléculas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SQUIRE, L. R.; BERG, D.; BLOOM, F. E.; DU LAC, S.; GHOSH, A.; SPITZER, N. C. **Fundamental neuroscience**. 4 ed. New York: Academic Press, 2013.

## A Contribuição do Orientador Educacional para Professores e Alunos

**Ricardo Santos David<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Mestrado em Educação - UNEATLANTICO, Universidad Europea del Atlántico. Professor de língua inglesa e língua portuguesa. Universidade Candido Mendes - Rio de Janeiro

Recebido em 20 de maio de 2017; Aceito em 8 de junho de 2017.

### Resumo

Entender a orientação educacional quando esta surge e como esta se configura hoje é de suma importância para entender a importância da mesma no desenvolvimento humano e social. O trabalho pedagógico necessário à sociedade democrática não é o de implementação passiva de diretrizes educacionais e a consequente preparação dos alunos para apenas executarem ordens. A escola tem o direito e o dever de organizar o trabalho pedagógico que continua para formação do cidadão. O direito se refere ao respeito pelo trabalho dos profissionais da educação, sobretudo, o supervisor pedagógico, que nela atuam, assim como o direito do aluno de ter uma educação que necessita como pessoa. Portanto, a necessidade de construção coletiva do projeto político pedagógico implica que todos participem também da sua avaliação em todos os momentos e dimensões do trabalho. O projeto pedagógico é a própria organização do trabalho pedagógico da escola, construída e reconstruída continuamente pela equipe escolar, executado e avaliado por todos os que atuam na escola. Por ser a avaliação da aprendizagem uma comprovação e qualificação de um projeto, se faz necessário que saiba distinguir as mesmas de acordo com sua finalidade. Assim, o objetivo deste estudo é demonstrar a gênese da orientação educacional, demonstrando sua importância na sociedade até os dias atuais. Para isso a metodologia utilizada foi à revisão crítica de literatura em educação e orientação educacional.

Palavras-chave: Gestão pedagógica; orientação educacional; educação; supervisão escolar.

### Abstract

Understand the educational guidance when it arises and how it is configured today is of paramount importance to understand the importance of it in the human and social development. The pedagogical work necessary for democratic society is not the passive implementation of educational policies and the consequent preparation of students to only execute orders. The school has the right and the duty to organize the educational work that continues to form the citizen. The right refers to respect for the work of education professionals, especially the educational supervisor, who in her work, as well as the right of students to have an education you need as a person. Hence the need for collective construction of the political pedagogical project implies that all participate also the review at all times and dimensions of work. The educational project is the very organization of school educational work, continuously built and rebuilt by the school team, run and evaluated by all who work in the school. Being the evaluation of learning a demonstration and qualification of a project, it is necessary to know to distinguish them according to their purpose. The objective of this study is to demonstrate the genesis of educational guidance, demonstrating its importance in society to the present day. To that the methodology used was to critically review the literature in education and educational guidance.

Keywords: Educational management; educational guidance; education; school supervision.

## INTRODUÇÃO

Percebe-se que a Educação deve ser plena, portanto deve romper a dicotomia informar e educar. A promoção dessas práticas e de sua apreciação crítica deve levar em consideração a vida cotidiana dos alunos, dos professores, da realidade local e dos valores que ali estão presentes, enfim, a cultura de seu próprio grupo.

Nesse mesmo sentido, delega-se autonomia para uma proposta pedagógica integrada de Educação, na qual o planejamento deve estar inserido, atribuindo responsabilidade à escola e aos seus professores pela elaboração e implementação da ação educativa adequada às diferentes realidades e demandas sociais. É revestido dessa autonomia que todo supervisor pedagógico, deve ter em mente a necessidade de dominar os assuntos pedagógicos referentes a sua instituição de ensino; conhecer os alunos, sua escola e sua comunidade; desenvolver uma proposta pedagógica adequada e que tenha significado para seu próprio grupo.

O profissional da prática docente, além de um conjunto de conhecimentos técnicos provindos de sua formação acadêmica, lida com um conjunto de valores, hábitos, com uma tradição, com um determinado contexto, enfim, atualizam significados continuamente.

Possui uma história de vida, que o fez escolher a prática pedagógica em detrimento de outras carreiras profissionais; possui um jeito de dar aulas; relaciona-se com professores de outros componentes curriculares; lida com uma expectativa que sobre ele é colocada pela direção da escola e pela coordenação pedagógica; lida cotidianamente com os alunos e suas motivações e interesses; é influenciado pela mídia.

Possui, enfim, um imaginário social que orienta e dá sentido aquilo que faz. É neste sentido que se pode considerar a cultura escolar como um processo dinâmico, repleto de sutilezas e representações sociais. Não considerar esses aspectos da Educação é correr o risco de se perder, ou numa discussão reducionista de competência técnica, ou num idealismo teórico e dogmático. Essa discussão sugere também que a ansiada transformação da prática, desejada por todos considerarem o nível das representações sociais ancorado nas ações dos profissionais de educação.

O projeto pedagógico ou proposta pedagógica de cada escola deve ser construído coletivamente, num processo que busque o comprometimento dos profissionais da educação com os valores e objetivos traçados, de forma que os articule com a realidade local da comunidade escolar. Numa discussão metodológica se faz necessário uma exposição epistemológica.

Esta, por sua vez, deverá tornar explícitas as raízes teóricas que a definem, como se entende no método o processo de conhecer, ou seja, as relações que unem e opõem ao mesmo tempo um sujeito que conhece e um objeto que se conhece. A teoria geral do conhecimento, sendo uma expressão conceitual das leis objetivas que regem o conhecimento, implica, sem confundir-se com elas, as leis do pensamento, isto é, a lógica.

Também se deve incluir uma conceituação ou teoria do objeto sobre o qual o método se aplicará, sobretudo, em referência àqueles aspectos próprios e específicos do objeto que condicionam a elaboração dos passos metodológicos e das técnicas ou instrumentos do método. Isto acontece pelo fato de que não se pode aplicar a determinados objetos técnicas que são próprias de objetos de outra natureza, sem correr o risco de violentar-lhes a natureza. Por fim, todo método deve expor a seqüência lógica dos passos a seguir para alcançar o objetivo predeterminado, e as distintas técnicas utilizadas, a fim de mostrar como ambos traduzem, a nível operacional, tanto os fundamentos epistemológicos, como os aspectos específicos do objeto sobre o qual se pretende atuar.

A metodologia deste estudo está centrada na pesquisa e coleta de informações de ordem teórica viabilizada, portanto, através de levantamento bibliográfico. Segundo o autor Severino (2006, p.130), o trabalho metodológico está sendo concluído com a realização de estudo por meio de pesquisa bibliográfica referentes ao tema enfocado. Portanto, a pesquisa bibliográfica será elaborada por meio da consulta a diversos títulos de autores variados, procurando assim um melhor embasamento teórico para a pesquisa. Buscando ideias e linhas de pensamento diversificadas, para o enriquecimento e melhoria do embasamento da pesquisa.

## GESTÃO ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é resgatar historicamente as definições sobre a gestão e a supervisão escolar. Desse modo, pretendemos apresentar como surgiu e se desenvolveu a gestão escolar, que é, tecnicamente, um conceito novo dentro da administração escolar e da supervisão escolar que não somente deve estar voltado para a delatoria, mas que nasceu da mesma.

O termo gestão, como aludido no texto introdutório, é uma expressão recente, que vem ganhando notoriedade dentro do contexto educacional, como resultado da mudança de paradigmas que vem acompanhando o setor educacional.

Uma escola que atenda as atuais exigências sociais, no sentido de formação de cidadãos e ainda oferecer a possibilidade de aprendizagem de competências e habilidades facilitadoras da inserção social, necessita de uma Gestão Escolar moderna que caminhe lado a lado com o contexto sócio-cultural da atualidade. Essa gestão divide-se em três outras classificações ou três áreas, sistematicamente interligadas: Gestão Pedagógica; Gestão de Recursos Humanos e Gestão Administrativa.

A Gestão Pedagógica é considerada como o lado mais importante da Gestão Escolar, no momento em que sua função é gerir toda a área educativa, não só da escola, mas também da educação escolar. A mesma é responsável por traçar e estabelecer os objetivos do ensino, tanto gerais quanto específicos. Do mesmo modo, define as linhas de atuação de acordo com as metas e o perfil dos alunos e da comunidade circundante à escola.

O ponto de partida do referido tipo de gestão é a elaboração da proposta das metas, seguida dos conteúdos escolares. Da mesma forma que traça os objetivos e define as linhas de atuação, acompanha e avalia o rendimento das propostas pedagógicas, dos objetivos e do cumprimento de metas, trabalhando também na avaliação dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar. Todas as especificidades da Gestão Pedagógica estão enunciadas no Regimento Escolar e no Projeto Pedagógico. O Diretor de Escola é o articulador da Gestão Pedagógica, auxiliado pelo Coordenador Pedagógico, caso haja.

A função da Gestão Administrativa é cuidar da parte física e institucional da escola. Pela parte física, a Gestão Administrativa responde pelo prédio e pelos equipamentos, não somente das aquisições, mas também de sua manutenção. Pela fatia institucional, a Gestão Administrativa cuida da legislação escolar, direitos e deveres, e as atividades de secretaria. Suas especificidades também estão enunciadas no Plano Escolar.

Com o mesmo nível de importância que as demais gestões, a Gestão de Recursos Humanos representa a parte mais sensível de toda a Gestão Escolar. Sem dúvida, lidar com pessoas e seus problemas, contorná-los e ainda tirar o maior rendimento profissional possível dos indivíduos é tarefa das mais difíceis.

Por fim, a organização destas três gestões, corresponde a uma formulação teórica em nível de discurso, pois as três se fundem em apenas uma, na medida em que trabalham de forma integrada, com vistas a garantir a organização do processo educativo.

De acordo com Machado (2007), em seu início a supervisão escolar foi praticada no Brasil em condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor. O objetivo pretendido com a supervisão que se introduzia, era o de uma educação controlada, para uma sociedade controlada, um supervisor controlador e também controlado.

Nas palavras de Lück (2005), existem profissionais eficazes, no entanto se limitam às orientações da diretoria e/ou de diretores que seguem à risca a legislação, e não interferem nos processos sociais da escola que está sob sua responsabilidade.

Educação não é um processo episódico ou de modismo. Educação é um processo longo e continuado que segue as linhas do tempo, adequando-se ao contexto em que ele está inserido naquele momento. Educação não pode sofrer remendos ou paliativos para superar eventuais dificuldades cotidianas.

O ser humano, tanto os alunos, quanto os professores estão em constante mutação. Entretanto, por mais que estes seres mudem seus conceitos e suas atitudes, ainda assim são seres que possuem necessidades comuns, como a necessidade de sentirem-se motivados, e motivação implica em responsabilidades e necessidade do novo. Portanto, cada ato deverá ser dirigido a metas que devam ser alcançadas a curto, médio ou longo prazo, mas precisam de alguma forma chegar ao objetivo. Segundo Klink, citado por Lück (2005), "Pense grande e aja no pequeno". Ou seja, avalie todos os pequenos detalhes que possam colaborar com o sucesso ou o insucesso do empreendimento.

De acordo com Machado (2007),

O supervisor hoje deve trabalhar de forma coletiva, com todos da unidade escolar (Professores, Direção etc.), para que se possa fazer uma análise consciente sobre o cotidiano escolar e do cotidiano da sociedade, atendendo as necessidades e aspirações da comunidade escolar, para uma melhor qualidade de ensino (MACHADO, 2007, p. 33).

Devemos sempre ter em mente que tanto o aspecto administrativo quanto pedagógico irá de manifestar de maneira dupla no sistema escolar brasileiro. De acordo com o autor acima citado, as duas práticas acabam por não se distinguir de forma substancial.

De um lado, a administração institucionalizada prepondera sobre a preocupação e a própria realização do ensino nas salas de aula, de outro a administração como objeto de estudo não chega a sofrer a investigação e a análise que possibilitariam a revisão crítica de seu significado (MACHADO, 2007, p. 37).

Desse modo, podemos dizer que supervisionar uma dada escola é orientar sua administração para a realização do ensino, sendo este de qualidade e que atenda na medida do possível as demandas que tanto a sociedade coloca sobre a escola quanto os próprios alunos assim as façam. Neste sentido, podemos perceber que o que dará sentido ao trabalho de supervisionar em educação é o suporte ao trabalho pedagógico. O trabalho pedagógico como um determinante do trabalho administrativo. Segundo Machado (2007), "o que nos falta, para organizar melhor a confluência de nossa subjetividade é considerar que o aspecto administrativo é também um componente do trabalho pedagógico".

Nesta perspectiva podemos perceber como a supervisão dentro da gestão escolar é passível de adaptações promovendo não somente um melhor fluxo administrativo, mas também nas relações existentes dentro da comunidade escolar.

Machado (2007), ainda conclui que a supervisão, de hoje,

Poderá contribuir decisivamente para o reconhecimento de seu papel de articulador do projeto pedagógico de uma coletividade, ou seja, O Supervisor trabalhando em conjunto com todos da comunidade escolar refletindo, analisando, tendo uma visão crítica tanto da comunidade escolar, como da sociedade, buscando a elaboração de uma nova visão de mundo, sendo solidário, reconhecendo o indivíduo com a síntese de múltiplas determinações ajudando a construir a vontade coletiva que transforma a necessidade em liberdade, com certeza teremos um ensino de boa qualidade (MACHADO, 2007, p. 42).

Assim, podemos considerar que a partir do momento em que a gestão escolar passa a ser considerada por viés democrático, tendo na supervisão escolar algo que seja de extrema cooperação dentro da comunidade escolar, teremos, enfim, uma participação emancipadora.

Esse tipo de participação se dará a partir do momento em que as pessoas envolvidas no processo educacional, ou seja, toda a comunidade escolar entenda a importância de sua participação e acompanhamento não somente do processo de ensino e aprendizagem do seu filho, mas de como a escola atua na comunidade, fará com que esta se torne cada vez mais consciente de suas responsabilidades e direitos, conscientes que as mudanças sociais somente virão a partir do momento em que os mesmos participem ativamente na construção e manutenção das instituições sociais.

## **SUPERVISOR ESCOLAR**

Nesse mesmo sentido, delega-se autonomia para uma proposta pedagógica integrada de Educação, na qual o planejamento deve estar inserido, atribuindo responsabilidade à escola e aos seus professores pela elaboração e implementação da ação educativa adequada às diferentes realidades e demandas sociais.

É revestido dessa autonomia que todo supervisor pedagógico, deve ter em mente a necessidade de dominar os assuntos pedagógicos referentes a sua instituição de ensino; conhecer os alunos, sua escola e sua comunidade; desenvolver uma proposta pedagógica adequada e que tenha significado para seu próprio grupo.

Conforme Chauí (1986, p. 21), a ideologia é o ocultamento da realidade social, portanto, “por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas”. Desvelar essas ideias ou representações que procuram explicar e compreender a vida, individual, social do profissional e sua relação de dominação política e de exploração econômica é função da escola através do compromisso dos autores do Projeto Político Pedagógico, orientado pelo supervisor de ensino.

Então, quando me refiro ao papel do supervisor, não é simplesmente para enumerar um rol de atividades diárias, conforme já explicitiei anteriormente a questão da nomenclatura. Parto do pressuposto de que a reflexão contínua fará com que o supervisor esteja sempre buscando novos caminhos, novas respostas, com o objetivo de dinamizar sua ação na escola.

Analisando o papel desenvolvido pelo supervisor de ensino, ao longo do tempo, percebemos que ele hoje é muito diferente do exercido em tempos anteriores, mas, em algumas situações, ainda persiste a fiscalização e a prática burocrática.

Para Silva Junior (1997, p. 102), “é preciso reconhecer inicialmente a prisão burocrática no interior da

qual o supervisor se movimenta”.

Quando o supervisor não tem clareza da dimensão maior no que se refere às políticas educacionais e no âmbito escolar, ele passa a reproduzir as normas advindas do sistema sem questionar. Para questionar, concordar ou discordar de algo é necessário primeiro conhecer. Infelizmente, na maioria das vezes, os supervisores não sabem explicar suas ações firmadas em um contexto mais amplo.

Acredito que para mudar é preciso conhecer. O supervisor só consegue uma mudança, tanto no seu papel na categoria profissional, quanto no seu espaço de trabalho, quando é capaz de conhecer o contexto mais amplo no qual se insere a escola como instituição social. Somam-se a estes os aspectos políticos que determinam as ações da escola e reproduzem as teorias pedagógicas.

Na ausência de uma finalidade educativa, o supervisor desenvolve as funções burocráticas e as normas emanadas da mantenedora, sem comprometimento com o social, ou, até mesmo, com o seu grupo de trabalho, na sua escola. Passa a exercer a antiga função de controle entendido por Fernandes (1997, p. 120) como aspecto característico do papel da supervisão, exercido sempre em benefício do poder vigente, e não da educação.

Nesse sentido, as leis estabelecem os objetivos do sistema escolar. A função de controle da supervisão é legitimada na legislação educacional, e reflete, na sua organização, uma concepção de mundo, homem, sociedade e conhecimento, inerentes a uma determinada política que rege a sociedade em cada época. Ou seja, o sistema educacional tende a reproduzir dentro de si as condições e contradições dessa sociedade.

Uma das contradições do supervisor tem sido, concretamente, responder à organização burocrática do sistema. Há duas possíveis explicações para essa prática: a primeira é que as práticas administrativas e fiscalizadoras estão embutidas no próprio processo histórico desse profissional; a segunda é a falta de reflexão sobre sua própria prática, sobre o cotidiano de suas ações, em vista de uma finalidade educativa. Essa carga burocrática presente na função de supervisor acaba apresentando-se como um problema, a ser combatido pelo próprio supervisor, evitando que a obediência cega, a falta de espírito crítico e a acomodação passiva lhe impeçam de perceber a necessidade da realização de sua função.

## **O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES**

Muitos dos problemas enfrentados atualmente no exercício da coordenação pedagógica têm sua origem na configuração formal da função, associada ao controle. A introdução da supervisão educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam, e os que executam; até então, o professor era o ator e autor de suas aulas, a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico. Em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade de o coordenador assumir uma postura diferenciada e conquistar a confiança dos educadores.

A atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da mediação, pois quem está diretamente vinculado a tarefa de ensino, é o professor. O supervisor relaciona-se com o professor visando sua relação diferenciada, qualificada com os alunos. Neste contexto, é preciso atentar para a necessária articulação entre a pedagogia da sala de aula e a pedagogia institucional, uma vez que, o que está em questão é a mesma tarefa: a formação humana, ou seja, a formação dos alunos, dos professores, da coordenação e dos pais.

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador,

provocador, animador e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo, tem um papel relevante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência: tomada de consciência. Freire (2007), passagem do senso comum à consciência filosófica. Saviane (2003), ou a criação de um novo patamar para o senso comum. Santos (2008). Passar de uma supervisão para outra - visão.

Fusari, (2008) defende que o trabalho ativo e intencional do coordenador, sempre articulado com o projeto político pedagógico da escola, favorece ao professor a tomada de consciência sobre a sua ação e sobre o contexto em que trabalha, bem como, pode-se afirmar, que favorece o próprio repensar do coordenador sobre a sua atuação. O professor, como também o coordenador, consciente de sua prática, das teorias que embasam e das teorias que cria e desenvolve ao resolver problemas diários, é um profissional inserido no processo de formação contínua, em busca de mudanças e fundamentações criteriosas para a sua prática.

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiras. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que pareçam verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas.

Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes, originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda cultura organizacional. (GARRIDO, 2008).

Não há como falar de formação de professores sem levar em conta a formação inicial, cujo papel é fornecer as bases para a construção de um pensamento pedagógico especializado. Parece ser consenso entre os estudiosos do assunto que a formação inicial representa o começo da socialização profissional e a inserção nos âmbitos cultural, contextual, científico e pessoal que vão permear a prática pedagógica. Assim, espera-se que a formação inicial fomente processos reflexivos sobre a teoria e a realidade social em que os futuros professores irão atuar. (SANTOS, 2008).

Portanto, é preciso pensar a formação docente como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade do professor. Visto que, a formação continuada deve ser centrada na escola, Conforme Canário, (1998 apud ALMEIDA, 2006) a escola é o lugar onde os professores aprendem. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas. Pensar em formação de professores implica repensar modelos e atitudes com relação a esse profissional.

## CONCLUSÃO

Conforme visto neste estudo a educação é algo essencialmente humano desenvolvido por e para ele, de forma que deve atender à sua emancipação, fazendo com que o homem entenda e transforma sua realidade conforme necessário. Ao longo do tempo, no entanto, a educação vai sendo formatada de acordo com as demandas sociais de cada época, ou seja, a educação vira uma ferramenta de formação humana sendo que esta formação irá variar conforme as necessidades da sociedade vigente.

A educação, então, desenvolve paradigmas, ou seja, modelos e valores que variam conforme a época e são esses que moldam as práticas pedagógicas dos professores, bem como selecionam os conteúdos que

devem ser passados aos alunos bem como ele deve ser passado, tendo em vista o plano maior do desenvolvimento social e econômico.

Dessa forma, tudo o que cerne à educação toma forma aos paradigmas vigentes e, como não deveria, a orientação educacional não foge desta premissa demonstrando que esta funcionará, ou melhor, terá seus objetivos e funções formatadas conforme as demandas sociais e os paradigmas educacionais de cada época.

Observou-se, porém, que atualmente a educação pública brasileira passa por inúmeros problemas de diversas ordens e entre eles estão: fala de recursos, políticas educacionais ineficazes e quando são eficazes sofrem com a corrupção e desvio de recursos, má remuneração dos professores, má formação dos mesmos que acarreta na má qualidade de ensino.

Desse modo, a orientação educacional acaba por sair daquela utopia de objetivos educacionais para virar uma ferramenta de solução de problemas que nem sempre cabe à escola resolver e, dessa forma, essa função vai sendo deixada de lado pela sobrecarga que gera em cima do orientador.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, E. B. G. ALMEIDA, L. R (orgs.) **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 7 Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental. Ministério da Educação e Cultura. Brasil: Brasília, 1997.
- BRASIL. Lei nº 5.306/66. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- FREIRE, P. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FERNANDES, M. M. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: SILVA Jr, C. A. RANGEL, M. (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 2017. p.111-121
- FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G., ALMEIDA, L.R., CHRISTOV, L.H.S. (orgs.) **O coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- GARRIDO, E.. Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador. In: BRUNO, E. B. G., ALMEIDA, L.R., CHRISTOV, L.H.S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- MACHADO, A. Supervisão Escolar: novos desafios e propostas (2007)
- SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, S. C. N. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. P.13-30.
- SANTOS, A.R.. LDB nº 5306/66: Alguns Passos na Formação de Professores no Brasil. In: GRANVILLE, M.A.. (org.) **Teorias e Práticas na Formação de Professores**. 2 Ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- 11 Revista Ciências Humanas - UNITAU, Taubaté SP - Brasil, v. 10, n 1, edição 18, p. 108 - 115, Junho 2017
- SEVERINO, A.J. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. Educ. Pes- quisa. 2006, v. 32, n. 3.
- SILVA JUNIOR, C. A.da. Organização do trabalho na escola pública o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: JUNIOR, C. A. da S. e RANGEL, M. (orgs). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 2017. p. 1-10.

## O Papel do Professor como Mediador de Conflitos entre Crianças da Educação Infantil

Teacher's Role as Mediator of Conflicts Between Children in Childhood Education

Natalia Quinquilo<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Graduada em em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras e Pós Graduada em Psicopedagogia Institucional. Atualmente, atua como professora na UNIPLAN - Centro Universitário Planalto do Distrito Federal

Recebido em 14 de setembro de 2016; Aceito em 22 de junho de 2017.

### Resumo

A escola vem sofrendo mudanças constantes em sua forma de atuação. Se antes a escola somente ensinava ao aluno saberes relativos ao conhecimento, hoje apresenta-se como um segundo local de aquisição de valores morais e conceitos de convívio social fora do ambiente familiar, principalmente no âmbito da Educação Infantil. Nesse contexto, os professores passam a assumir um novo papel, o de mediador, favorecendo a atuação da criança de forma consciente e independente na resolução de seus conflitos. Diante de tal panorama, o presente trabalho busca analisar através de uma revisão bibliográfica qual a função do professor na formação do indivíduo dentro de sua atuação como mediador de processos.

Palavras-chave: Mediação; Professor; Conflito.

### Abstract

The school has undergone constant changes in the way it operates. If before school only taught the student contents related to knowledge, today is like a second place for the acquisition of moral values and concepts of social life, outside the home, especially in the context of childhood education. In this context, teachers begin to take on a new role, that of mediator, favoring the child's acting consciously and independently in resolving their conflicts. Faced with this panorama, this paper seeks to examine through a literature review which the teacher's role in shaping the individual in its role as mediator processes.

Keywords: Mediator; Teacher; Conflict.

## INTRODUÇÃO

Antigamente, a escola era vista como uma instituição detentora do saber que tinha como função primordial transmitir aos alunos o conhecimento. Com a evolução constante em que a sociedade e os seres humanos se encontram, a escola passou a ser encarada como uma extensão do ambiente familiar, onde a criança aprende não só a ler, escrever e a desenvolver seu intelecto, mas também a desenvolver sua personalidade, participando ativamente da construção de seus valores. Dentro disto, a Educação Infantil, presente como o primeiro momento da criança na escola, passa a ser considerada um importante meio para o ensino de conceitos sócio morais.

Considerando o ambiente escolar propício para o aparecimento de conflitos, já que crianças começam ali a ter contato com outros indivíduos fora de sua casa, sejam eles adultos ou outras crianças, passa-se a ter a necessidade de professores que saibam compreender o significado construtivo do conflito na formação do ser e saibam também, mediar as situações em que estes conflitos ocorrem. Nesse sentido, os conflitos devem ser encarados não mais como negativos e sim como naturais e de grande importância para o crescimento individual e coletivo.

O professor, antes uma figura autoritária e muitas vezes arbitrária na resolução de conflitos, assume um papel de mediador, que ensina e possibilita às crianças resolverem suas diferenças, intervindo o mínimo possível para que elas aprendam a lidar com seus sentimentos e seus colegas.

A abordagem da educação para a paz e das práticas restaurativas nas escolas é fundamental para uma formação mais cidadã das nossas crianças e jovens e, por isso, entendemos que, para além do tratamento transversal desses temas nos currículos escolares, necessitamos criar verdadeiras rotinas escolares que promovam o respeito ao próximo e a resolução pacífica dos conflitos; quando se fala em paz nas escolas, fala-se em aprendizagem cooperativa, em educação multicultural, em redução de preconceitos e na criação de uma cultura de prevenção de violência (Nunes, 2011).

É importante, dentro do novo papel que a escola possui que analisemos o papel de agente formador da própria escola e dos professores, principalmente em situações conflituosas, que dão as crianças subsídios para convivência social e para o desenvolvimento individual.

O ambiente escolar e a vibrante interação de criança, professor, currículo, ambiente, família e comunidade, representam um micro-cosmo do universo: o espaço físico delimita o mundo; o sistema escolar e sua organização revelam a sociedade e as pessoas envolvidas na experiência de aprendizado formam a população (Taylor & Vlastos, 1983).

## O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO

O ambiente escolar possui um papel fundamental para a formação do indivíduo, haja vista que uma criança presente na escola nos primeiros anos de vida passa desde muito cedo a ter um círculo de convívio diferente de seus pais, avós e de familiares mais próximos, círculo esse que favorece a vivência de novas experiências sociais e educacionais que contribuirão ativamente para o desenvolvimento da personalidade daquele indivíduo.

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo (Arendt, 1992, p. 238-239).

Santos, Prestes e Freitas (2014) ressaltam que no mundo atual, as crianças em idade pré-escolar passam mais tempo longe de casa do que em épocas anteriores e muitas são as crianças que permanecem várias horas por dia em escolas de Educação Infantil, onde convivem não apenas com adultos, mas também com seus pares. Afirmam ainda que a creche ou pré-escola, além de ser uma alternativa muitas vezes escolhida pelas famílias para o cuidado de seus filhos, possibilita a ampliação da rede de relações que promovem a socialização dos pequenos. Além do impacto no desempenho escolar e na competência social dos estudantes, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação ética e desenvolvimento moral das crianças (Dias & Vasconcellos; 1999).

A escola é o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido; em outras palavras, escola, é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem – marcas indeléveis da medida de transformabilidade da condição humana (Aquino, 1998, p. s/n).

Atualmente, o reconhecimento da criança enquanto sujeito social e histórico, detentora de direitos sociais, faz da educação infantil uma exigência social, ocupando no cenário da educação brasileira um espaço significativo e relevante (Andrade, 2010).

A Lei nº 9.394 estabelece que a educação deve-se preocupar com os processos formativos que se desenvolvem nos diferentes meios que a criança está inserida, devendo-se vincular à prática social. Isso significa que a escola deve preparar os alunos para inserção na sociedade, sendo nesse sentido, imprescindível uma educação pautada na aquisição de valores morais (Pereira, Marques & Jusevicius; 2012).

Tida como um dos principais agentes socializadores, a escola é responsável não apenas pela difusão de conhecimentos, mas pela transmissão dos valores de uma cultura entre gerações (Martin-Baró, 1992).

Pereira e cols.(2012) em seu trabalho analisam o papel da escola e constatam que o tipo do ambiente escolar influencia diretamente no desenvolvimento afetivo, moral e cognitivo de seus alunos e que as escolas que se dedicam a proporcionar um ambiente sócio moral cooperativo, isto é, um lugar com relações de respeito mútuo, horizontais e de cooperação, que estimulam a criatividade e iniciativa dos alunos, proporcionando atividades que favorecem a troca de pontos de vista e usam sanções por reciprocidade, presenciam com maior frequência o desenvolvimento intelectual e moral de seus alunos quando comparadas aquelas com uma relação hierárquica entre professor e aluno.

Pascual (1999) nos mostra dentro dos preceitos de Piaget o papel da escola na construção da moralidade:

Piaget defende, entretanto, que o juízo moral não é inato; portanto, estará determinado pelos quatro fatores do desenvolvimento mental: *maturação, experiência, interação social e regulação*. É aí que entra, no nosso entender, a participação da escola no processo da educação moral dos seus alunos; pois na visão psicogenética não basta esperar, passivamente, que o aluno atinja, apenas pelo processo maturacional, o nível da autonomia moral. Pois, após uma certa fase de *anomia* (incompreensibilidade da obrigação moral), -determinar cronologicamente essa fase, requer uma contextualização social, histórica, cultural e educacional dos sujeitos -, a criança entende a obrigatoriedade de certos preceitos. Todavia, a obrigatoriedade decorre da autoridade do legislador; que geralmente, é represen-

tado numa figura proeminente do contexto familiar (pai, irmão mais velho) ou do contexto escolar (professor, colega mais velho) (Pascual, 1999, p.6)

Gramsci (1982), em seu livro, coloca que a escola deveria lutar contra o que chama de folclore e ensinar de forma que os alunos aprendam que a sociedade é estabelecida pelo homem e pode ser modificada por ele, o que só é possível com conhecimentos que superem o senso comum.

Dentro das discussões que englobam a instituição escolar e seus profissionais na participação da formação do indivíduo, Libâneo (1994) destaca que:

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação - ou seja, a prática educativa - é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social (Libâneo, 1994, p. 16)

Considerando, portanto, a escola como ambiente propício para o desenvolvimento do ser humano, individual e coletivamente, que dá a possibilidade de aprendizagem de valores éticos, morais e sociais, devemos considerar as relações existentes no dia a dia escolar, dentre elas o conflito, e a importância do professor na mediação dessas situações.

## CONFLITOS EM AMBIENTE ESCOLAR

Conflitos, historicamente, têm merecido a atenção de grandes autores ao longo do tempo; Erickson abordou o conflito através do estudo das crises do desenvolvimento psicossocial; Freud, por sua vez, voltou-se para o estudo do conflito gerado pela dinâmica inconsciente entre Id, Ego e Super-Ego e Piaget revelou interesse pelo conflito resultante da falta de ajuste entre as estruturas cognitivas e a realidade (Sager & Sperr, 1998).

No momento em que falamos em ser humano, o entendemos como um ser humano resultado de milhões de relações que podem ser harmoniosas ou conflituosas (Guareschi, 2008). Situações de conflito são inerentes a condição humana e estão presentes em todos os meios de convívio da humanidade, sejam eles conflitos de ordem pessoal, que se baseiam na insatisfação a partir da análise e avaliação das próprias atitudes ou conflitos de ordem interativa, que estão relacionados a situações de desgosto ou discordância envolvendo outros indivíduos. De qualquer forma, os conflitos nos dão a possibilidade de analisar as situações de diferença e delas tirarmos resultados que propiciem o crescimento, desenvolvimento e amadurecimento da nossa personalidade.

Vinha (2000) expressa que o papel dos conflitos interpessoais (que aqui chamamos de interativos), são como facilitadores do conflito interno (colocados aqui como pessoais) pelo qual o indivíduo começa a levar em conta outros pontos de vista. O conflito é tomado como uma dimensão natural e inevitável da existência humana que, se for conduzido eficazmente, pode constituir uma importante experiência de desenvolvimento pessoal (Morgado & Oliveira, 2009).

Para Costa e Silva (2010), é habitual ficarmos incomodados com a discordância, com a divergência de objetivos e de opiniões, com a ocorrência de alternativas distintas das que vislumbramos ou queremos perseguir já que nem sempre somos capazes de conviver com a incompatibilidade e integrar a diferença no

seu sentido mais amplo e abrangente. Ressalta ainda que, contudo, esta incompatibilidade, vivida individualmente e os mais diversos grupos e organizações constitui, por um lado, uma realidade inerente às interações humanas, por outro lado, uma clara oportunidade de desenvolvimento tanto individual, como social.

Num ponto de vista – difundido pelo senso comum –, o conflito é compreendido como algo próximo ao perigoso, algo que se confunde com afrontamento, rebeldia, crise, atos de egoísmo, brigas ou, ainda, como agressividade; em outra perspectiva, o conflito é concebido, resumidamente, como movimento constitutivo dos sujeitos e de suas identidades, por meio da preservação e a afirmação do eu, sendo, portanto, realidade necessária para a formação da vida psíquica e social das crianças (Corsi, 2011).

Os conflitos estão presentes desde a infância e sendo a escola o primeiro meio de convívio das crianças fora de casa, é lá que eles aparecerão das mais diversas maneiras e pelas mais variadas razões e é na convivência com outros, sejam eles adultos ou da sua idade, que o sujeito passa a ter uma noção mais ampla de como ser portar diante de uma situação conflituosa. Se em casa os pais tendem a facilitar a atuação da criança na resolução de seus problemas, muitas vezes resolvendo eles mesmo afim de minimizar as frustrações dos filhos, na escola o ambiente favorecerá o surgimento constante de situações de conflito onde nem sempre a criança poderá ser contemplada com o que quer.

Chripino (2007) afirma em seu trabalho que podemos esperar que, pela diferença entre as opiniões, haja conflito no espaço escolar – um conflito criado pela diferença de conceito ou pelo valor diferente que se dá ao mesmo ato e, quanto mais diversificado for o perfil dos alunos (e dos professores), maior será a possibilidade de conflito ou de diferença de opinião, isso ocorrendo dentro de uma comunidade que está treinada para inibir o conflito, pois este é visto como algo ruim. Essa concepção dentro da Educação Infantil mostra-se ainda mais intensa, já que a criança nessa idade tem concepções muito egocêntricas de como resolver situações de desconforto e desagrado, priorizando instintivamente em sua maioria resoluções que não as frustre, independentemente do sentimento gerado no outro. Dentro disto, o professor deve colocar-se como mediador da situação, sempre permitindo que a criança se expresse e ela própria entenda o significado de suas ações e as consequências, para que assim consiga ter uma postura independente e positiva diante dos conflitos vividos respeitando e reconhecendo seus colegas.

Ortega e Del Rey (2002) colocam que o conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles e complementam que, um conflito não é necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema. A aprendizagem de competências de resolução de problemas deve, assim, constituir uma oportunidade para os indivíduos construir soluções mais positivas e mais pacíficas para os seus conflitos (Morgado & Oliveira, 2009).

Costa, Almeida e Melo (2009) destacam que um dos pilares fundamentais da educação do século XXI, segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, consiste em aprender a ser e aprender a viver juntos, a conhecer melhor os outros e a solucionar pacífica e inteligentemente os conflitos. A convivência pode e deve ser aprendida. Ainda sobre o tema, ressaltam que a escola pode encontrar na mediação uma abordagem para a transformação criativa dos conflitos, aceitando aproveitá-los como uma oportunidade de crescimento e de mudança, um potencial educativo e de formação pessoal para a resolução de problemas, atuais e futuros.

## A MEDIAÇÃO, O PROFESSOR E A CRIANÇA

Muito se tem discutido sobre o papel do professor em sala de aula e sua postura em relação aos alunos. Antigamente, o professor era visto como um ser de certa superioridade hierárquica que exigia respeito frente a sua posição e ao fato de ser ele o detentor de todo o conhecimento. Atualmente, essa postura tem sido revista e o professor passa a ser um intermediário entre o conhecimento e o aluno, estimulando-o e favorecendo a aprendizagem, de forma mais leve e que valorize o a existência e a manifestação do indivíduo, fora de uma padronização pré-concebida. As intervenções realizadas pelos educadores provocam nos educandos consequências significativas para a construção de regras e valores (Maya, 2005). Essa postura expande-se não só para o aprendizado acadêmico, mas também para todas as situações que ocorrem dentro do ambiente escolar, inclusive as de conflito. O professor passa a ser mediador, que dá às crianças ferramentas para ela mesma resolver seus problemas.

A função do professor hoje, principalmente na Educação Infantil, é de mediador dos processos de ensino e aprendizagem. Este conceito, muitas vezes, faz parte do discurso de muitos profissionais da educação e o que se tem percebido é que, na prática, ainda há uma postura vertical em relação as crianças, ou seja, o/a professor/a ocupando a posição de detentor do saber (Santos, 2014). Lima (2003) destaca que devido a formação precária, o trabalho pedagógico dos educadores fica alicerçado no senso comum, e não numa teoria ou estudo científico sério e consistente.

Conflitos são inerentes à condição humana e acontecem em todas as instituições educativas, portanto o professor pode tentar evitar o surgimento de conflitos, seja realizando atividades dirigidas seja separando a turma, ou ainda intervindo rapidamente para resolver o problema; no entanto, perde-se assim a oportunidade de trabalhar valores e regras fundamentais para o convívio social (Santos e cols., 2014).

Dentro da mediação escolar, o ideal é que a papel do professor seja sempre o de buscar formas resolução que favoreçam o respeito e a compreensão do todo. A mediação, enquanto meio construtivo de resolução de conflitos oferece, pelo que proporciona aos envolvidos no conflito, um espaço ideal para desenvolver, que naqueles que desempenham o papel de mediadores, quer naqueles que como mediados trabalham em conjunto para a resolução do seu problema, a capacidade de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação da diferente percepção da realidade (Morgado & Oliveira, 2009).

A mediação de conflitos em contexto escolar, enquanto estratégia de gestão e resolução de conflitos, é precisamente uma estratégia alternativa, baseada numa metodologia que incide na relação cooperativa e em que se privilegiam a construção de soluções conjuntas, mutuamente satisfatórias para as partes em conflito, procurando que ambas saiam vencedoras, porém, por outro lado, tem como objetivo abordar o conflito numa perspectiva positiva e formadora fomentando a auto-estima, o empoderamento e a responsabilidade social. (Costa e Silva, 2010).

Em suas pesquisas Pereira e cols. (2012) e Santos e cols. (2014) consideraram através dos resultados obtidos que, de modo geral, as professoras buscam elas mesmas resolverem os conflitos por apresentar essa a forma mais simples e rápida de resolução. Em maioria, mesmo aquelas que permitiam às crianças analisar as situações, acabavam propondo maneiras pré-estabelecidas para que elas finalizassem as questões. Até mesmo quando não eram instigadas a seguir um pensamento coletivo prévio, as crianças já acionavam resoluções que consideravam melhores e mais satisfatórias para os professores. Corsi (2014) em seu trabalho ressalta que muitas crianças durante uma situação de conflito se posicionaram buscando atender uma expectativa dos adultos presentes, até mesmo reproduzindo as falas das educadoras no momento da mediação.

Para Vygostky (1995), a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam sobre a criança; se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma. Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta. Pascual (1999), em seu trabalho baseado no conceito de autonomia segundo Piaget, expressa:

Na medida em que ocorre a descentração, isto é, o sujeito sai do seu próprio ponto de vista para se colocar no ponto de vista do outro, ocorre uma transformação no respeito, que agora se torna mútuo. Ser governado por si mesmo, todavia, não significa a preponderância do ponto de vista pessoal, o que levaria a autonomia a um juízo moral egocêntrico; ser autônomo moralmente perante a lei ou as normas escolares quer dizer poder entendê-las como sendo o resultado de acordos entre os diversos pontos de vista dos membros que compõem um grupo e não mais como algo imutável, que transcende a vontade e o raciocínio do mesmo (Pascual, 1999, p.7).

O professor, é para criança dentro da escola a figura exemplar que ela deve seguir e imitar, inclusive nos processos conflituosos e nas interações com seus colegas. Freitas (2002), corrobora este pensamento ao colocar que a criança atribui um valor absoluto às normas, opiniões e valores desses adultos e imita os exemplos que eles lhe dão e adota a sua escala de valores.

A injustiça por parte do professor é um quadro comum nas escolas brasileiras, e ocorre com maior frequência nos momentos de colocação de regras ou cobrança de conformidade às mesmas; se as crianças expostas à esta situação estiverem na fase de entendimento da justiça que Piaget chama de retributiva – a autoridade é a dona da verdade –, poderão entender a atitude injusta da professora como correta e reproduzi-la posteriormente (Pereira e cols., 2012). Vinha (1999), contribui para o conceito de professor autoritário quando afirma:

Autoritário é o que o adulto faz pela criança que ela pode fazer por si mesma. Autoritário é quando o professor está ensinando ou instruindo algo que a criança pode descobrir ou reinventar a partir de situações que ele vai colocando, para que ela reinvente, para que ela descubra. Autoritário, é aquele professor que coloca as normas, que diz o que é melhor para a criança. É o professor que não permite que as crianças interajam, que elas troquem ideias (Vinha, 1999, p. s/n).

Os professores precisam compreender que, embora desgastante, com o desenvolvimento da moral de seus alunos, estes cada vez menos solicitam o professor para resolver seus conflitos e essa autonomia, entretanto, só se desenvolve a partir de relações de reciprocidade e respeito mútuo entre iguais, o que implica em uma redução, ao mínimo, do poder do adulto (Pereira e cols., 2012).

Vokoy e Pedroza (2005) consideram a necessidade de que a escola e todos aqueles envolvidos com a Educação Infantil tenham consciência de que suas ações têm consequências não só no momento atual do desenvolvimento da criança, como também nos posteriores pois é também nesse momento que a criança está mais propensa à formação de *complexos*, ou seja, atitudes que podem marcar de forma prolongada seu comportamento em relação ao meio. Sendo assim, o professor além de exemplo passa a ser protagonista do desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Dentro da nova visão educacional em discussão hoje no Brasil e considerando o papel do professor na formação do aluno, os educadores podem e devem promover relações cooperativas entre as crianças, incentivando a participação na resolução do problema. É a cooperação que leva a formação do sentimento genuíno de seguir uma norma por dever (e não apenas conforme o dever) e a habilidade de coordenar diferentes pontos de vista para, por exemplo, agir de maneira mais justa (Santos e cols., 2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição denominada escola apresenta-se em constante mudança. Se antes era vista como um ambiente onde a criança somente recebia do professor conhecimento acadêmico e no caso de crianças em idade pré-escolar, passavam seu tempo para que os pais pudessem trabalhar, hoje sabemos que é muito mais. A escola tem como papel contribuir para a formação do indivíduo, preparando-o para a vida social e também atuando no desenvolvimento de sua personalidade.

A criança quando inicia sua vida escolar inicia também um novo processo de aprendizagem onde a interação com outras crianças permitirá que ela interaja, reconheça e entenda a existência do outro, formando assim valores morais, sociais e aspectos importantes da sua concepção de mundo e de postura diante das mais diversas situações. É na infância, convivendo que aprenderão também a lidar com seus sentimentos e frustrações, compreendendo a noção de limite.

Por ser a escola um ambiente tão rico em experiências, os conflitos facilmente surgirão. Neste momento, faz-se importantíssimo o papel do professor. É ele que mostrará as crianças como lidar com as situações conflituosas e ensinar qual a postura frente a frustração e descontentamento.

Conflitos são geralmente vistos como situações difíceis e desagradáveis, mas, se encaradas de forma construtivista, são excelentes para estabelecimento dos valores e conceitos que as crianças precisam aprender. Portanto, saber mediar e ensinar é fundamental.

É preciso levar em conta a representatividade do professor para as crianças. Sendo ele o papel de autoridade que ela reconhece dentro da escola, é dele também a maior responsabilidade na condução das resoluções dos conflitos.

Como vimos, muitas crianças seguem a conduta daquele que são exemplos para elas e muitas buscam aprovação dos adultos nas atitudes que tomam. Por essa razão, o professor deve atuar como mediador, não resolvendo ele as questões pelas crianças, mas construindo um meio favorável para que elas reconheçam as situações, entendam (dentro das limitações da faixa etária em que estão) o que suas atitudes podem causar no outro e dentro disto, decidam como agir para resolver e dessa forma, contribuir para o desenvolvimento não só intelectual daqueles indivíduos, mas também para seu desenvolvimento pessoal. Assim, contribuirá para a formação de uma sociedade melhor, formada por seres humanos capazes de analisar, decidir e atuar de forma mais justa e independente, reconhecendo seus limites e respeitando a existência de seus pares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aquino, J. G. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 8ª ed. São Paulo: Summuns, 1998.
- Arendt, H. **Entre o passado e o futuro**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1966. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa da República, Brasília, DF, 20 dez. 1966. Disponível em: Acesso em: 01 nov. 2015.
- Chrispino, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan. /mar. 2007.
- Corsi, B. R. **Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil**: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 42, p. 279-296, dez. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000500018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 25 out. 2015.
- Coste e Silva, A. M. Conflitos e mediação em contextos educativos. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación**. Coruña – Espanha. v. 18, p. 7-18, 2010.
- Costa, E. P., Almeida, L., Melo, M. A mediação para a convivência entre pares: contributos da formação em alunos do ensino básico. In **Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**, 5, 2009. Actas. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 165-178.
- Dias, A.A.; Vasconcellos, V.M.R. de. **Concepções de autonomia dos educadores infantis**. *Temas psicol. Ribeirão Preto*, v. 7, n. 1, abr. 1999. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1999000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1999000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 5 nov. 2015.
- Gramsci, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- Guareschi, P. A. Ética e relações sociais entre o existente e o possível. In Jacques, M. G. C., et al. orgs. **Relações sociais e ética**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 6-11, 2008.
- Libâneo, J. C. de. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- Lima, A. E. O. **A ética e o ensino infantil: desenvolvimento moral na pré-escola**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2003.
- Martin-Baró, I. **Acción y ideología – Psicología Social desde Centroamérica**. San Salvador: UCA Editores, 1992.
- Maya, B. M. Educar para a administração de conflitos como via de aprofundamento da democracia. In: E. Vinyamata (Ed.), **Aprendendo a partir do conflito** (pp. 75-83). Porto Alegre: Artmed, 2005.
- Nunes, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2011.
- Ortega, R.; DelRey, R. **Estratégias educativas para prevenção das violências**; tradução de Joaquim Ozório – Brasília: UNESCO, UCB, 2002.
- Pascual, J. G. **Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea**. *Psicol. Cienc. prof.*, Brasília, v. 19, n. 3, p. 2-11, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931999000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 out. 2015.
- Pereira, P., Marques, C. A. E., Jusevicius, V. C. C. **A ação dos professores diante dos conflitos entre alunos**. *Revista Intellectus*. Jaguariúna, v. 25, p. 215-237, 2013.
- Sager, F.; Sperb, T. M. **O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças**. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 309-326, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721998000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 12 out. 2015.
- Santos, D. L. dos; Prestes, A. C.; Freitas, L. B. de L. **Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças**. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 247-254, ago. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572014000200247&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200247&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 01 nov. 2015.

Santos, L.S. **A mediação do professor na educação infantil**: situações de conflitos entre crianças de 4 a 5 anos. Araranguá, 2014. Dissertação (especialização em Docência na Educação Infantil) – UFSC.

Taylor, A. P.; Vlastos, G. **School Zone: learning environments for children**. Corales, New Mexico: School Zone, 1983.

Vinha, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. Revista do Cogeime, São Paulo, n. 14, p.15-37, jun. 1999. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/downloads/?arquivo=cap0214.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

Vinha, T.P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

Vokoy, T.; Pedroza, R. L. S. **Psicologia Escolar em educação infantil**: reflexões de uma atuação. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 9, n. 1, p. 95-104, jun. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572005000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 out. 2015.

Vygotsky, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. t.III.